

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ
У ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

Київ 2016

УДК 377:37.011.3-051:37.091.2

ББК 74.214

М 76

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН Україниб протокол №12 від 26 грудня 2016 року.

Рецензенти: доктор педагогічних наук, професор М.П. Лещенко,
доктор педагогічних наук, професор О.В. Аніщенко.

Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. Монографія // С.В. Машкіна, Т.П. Усатенко, Л.О. Хомич, Т.О. Шахрай. – ІООД НАПН України, 2016. – 168 с.

У колективній монографії обґрунтовано теоретичні культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності, зокрема: проаналізовані загальнонаукові стратегії методології у підготовці майбутнього педагога до виховної діяльності; доведено, що культурологічний підхід є науковою основою становлення та розвитку професійної компетентності майбутнього педагога; обґрунтовано, що громадянська освіта – провідний напрям організації, змісту освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах; визначено концептуальні основи і технологічну складову розвитку інноваційної виховної діяльності майбутнього педагога на засадах культурологічного підходу.

Монографія може стати у нагоді науковим і педагогічним працівникам, що досліджують проблеми підготовки вчителів до виховної діяльності.

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| Зміст | 3 |
| Передмова | 4 |
| РОЗДІЛ I. КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | |
| 1.1. Загальнонаукові стратегії методології у підготовці майбутнього педагога до виховної діяльності..... | 6 |
| 1.2. Культурологічний підхід як наукова основа становлення та розвитку професійної компетентності педагога..... | 20 |
| РОЗДІЛ II. ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ | |
| 2.1. Культура – демократія – освіта – основа підготовки майбутнього педагога громадянської освіти..... | 36 |
| 2.2. Громадянська освіта – провідний напрям організації, змісту освітнього процесу..... | 46 |
| Стратегія, концептуальні засади громадянської освіти в Україні..... | 50 |
| Концептосфера громадянської освіти..... | 57 |
| 2.3. Формальна та неформальна система громадянської освіти..... | 68 |
| Формальна система громадянської освіти..... | 70 |
| Формування у майбутніх педагогів професійних компетентностей у неформальній освіті..... | 80 |
| РОЗДІЛ III. РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ | |
| 3.1. Теоретичні засади інноваційної виховної діяльності педагога | |
| Загальні тенденції розвитку інноваційної виховної діяльності..... | 86 |
| Соціокультурні аспекти інноваційної виховної діяльності..... | 98 |
| 3.2. Концептуальні основи розвитку інноваційної виховної діяльності майбутнього педагога на засадах культурологічного підходу | |
| Проблема розвитку інноваційної виховної діяльності педагога на засадах культурологічного підходу у педагогічній теорії та практиці..... | 110 |
| Аналіз реалізації інноваційної виховної діяльності педагога на засадах культурологічного підходу..... | 126 |
| 3.3. Технологічна складова розвитку інноваційної виховної діяльності майбутнього педагога на засадах культурологічного підходу. | |
| Загальна характеристика технологічної складової розвитку інноваційної виховної діяльності майбутніх педагогів..... | 144 |
| Проблема визначення пріоритетів розвитку інноваційної виховної діяльності майбутніх педагогів у контексті освітніх реформ..... | 158 |

ПЕРЕДМОВА

Основою сучасного навчально-виховного процесу має бути Людина як найвища цінність, а зміст освіти необхідно спрямовувати на розвиток ціннісного морального ставлення особистості до соціального і природного оточуючого світу і до самої себе. Ціннісне ставлення передбачає поєднання інтересів викладача і студента, спрямованих на вільний саморозвиток особистості, збереження її індивідуальності, виховання такого громадянина-патріота, який здатен забезпечити високий рівень розвитку культури держави, її престиж та гідне місце в цивілізованому світі.

У вищому навчальному закладі важливо сформувати педагога як особистість, яка є носієм і оберегом національної культури, духовних цінностей. Культурологічна спрямованість є важливою властивістю особистості педагога і визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, до студентів, до колег, до науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо. Відтак, культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно-орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини.

Осмилення і впровадження громадянської освіти в Україні розвивалося і збагачувалося поступово наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Напрацьовувалася ціла низка наукових, навчально-методичних, проектно-практичних та нормативно-правових документів, які сприяють впровадженню освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини. Підготовка в системі формальної та неформальної освіти педагогів на засадах громадянської освіти, буде прияти інноваційним перетворенням у розбудові громадянського суспільства, оновлення життєвої позиції, розв'язанню комплексу правових, культурно-просвітницьких, педагогічних проблем, пов'язаних із виробленням у них якостей, які б спонукали особистість до громадянських дій і вчинків, прагнення жити в спільному європейському домі.

Аналіз теоретико-методологічних основ інноваційної діяльності показав, що одним з найважливіших напрямків її вивчення є гуманістична аксіологія, яка розглядає людину як вищу цінність і самоціль суспільного розвитку. Педагог не просто реалізує себе, зміст свого життя, здійснюючи вибір між репродуктивним способом педагогічної діяльності і творчістю, він якісно перетворює себе, знімає свої психологічні бар'єри, переосмислює свої професійні очікування, шукає можливості для розвитку професійно-значущих якостей, виробляє свою педагогічну концепцію.

Отже, ця монографія присвячена обґрунтуванню теоретичних засад культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності. В ній, зокрема у першому розділі проаналізовані загальнонаукові стратегії методології у підготовці майбутнього педагога до виховної діяльності

(підготовлений доктором педагогічних наук, професором Л.О. Хомич, кандидатом історичних наук, старшим науковим співробітником Т.О. Шахрай). У другому розділі монографії доведено, що культурологічний підхід є науковою основою становлення та розвитку професійної компетентності майбутнього педагога і обґрунтовано, що громадянська освіта – провідний напрям організації, змісту освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (підготовлений доктором педагогічних наук, старшим науковим співробітником Т.П. Усатенко). У третьому розділі монографії визначено концептуальні основи і технологічну складову розвитку інноваційної виховної діяльності майбутнього педагога на засадах культурологічного підходу (підготовлений кандидатом педагогічних наук, старшим науковим співробітником С.В. Машкіною).

РОЗДІЛ I

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА ДО ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Загальнонаукові стратегії методології у підготовці майбутнього педагога до виховної діяльності.

Процес глибинних змін у житті нашого суспільства висуває як пріоритетну проблему виховання висококультурної, інтелектуальної, творчої особистості, яка здатна забезпечити прогрес нації, вихід держави на рівень цивілізованих країн світу. Науковці переконані в тому, що розв'язати цю проблему має вчитель як представник культури він повинен пропонувати вихованцям загальнолюдські цінності і формувати до них особливе ставлення.

Розмаїття методологічних підходів до підготовки педагогічних кадрів, які мають на меті перебудувати процес навчання згідно вимог суспільства, потребують глибокого та змістовного аналізу. Незважаючи на різноманітність методологічних підходів, науковці окреслили цілі професійної підготовки майбутніх учителів. До них відносить такі: формування здібностей до самоосвіти, саморозвитку, співробітництва; досконалих навичок спілкування в різних життєвих ситуаціях; створення нових систем цінностей; формування здатності до творчого вирішення проблем, розв'язування двозначних, суперечливих, парадоксальних ситуацій; до вироблення та організації великої кількості інформації; розвиток майстерності; формування ефективної самооцінки, особистої прихильності до організаційних та глобальних цінностей тощо [17, 291].

У сучасній Україні реформується система професійної освіти, яка до недавнього часу здебільшого була спрямована на оволодіння знаннями і уміннями з окремих спеціальних дисциплін і не завжди забезпечувала підготовку до цілісного гуманно-демократичного і творчого самовдосконалення особистості. Перетворення в освітній сфері повинні відповідати принципам, основою яких є підготовка спеціаліста здатного удосконалювати свої професійні якості, відтворювати і розширювати свій життєвий досвід, змінювати матеріальні умови життя суспільства, його культуру, накопичувати і створювати нові цінності. Тому, головним завданням закладу, який готує вчителя, є формування суб'єкта професійної діяльності, здатного бачити і творчо розв'язувати проблеми. У цьому контексті найбільшу увагу потрібно приділити підвищенню загального рівня гуманітарної культури майбутнього спеціаліста.

Наше суспільство переживає складний період історичного розвитку, що характеризується національно-культурним відродженням України, становленням державності, глибокою кризою економічних, політичних і духовних сфер суспільного життя. У такий переломний період перед державою і кожним громадянином стоїть завдання перебудови суспільства, вдосконалення його на підвалинах цивілізованості і культури.

Удосконалення системи професійної освіти пов'язане з відродженням культурно-творчої місії вищої школи, а також переходом до культуротворчої системи освіти взагалі. Це пов'язано із загальнокультурною підготовкою як процесом, в якому єдність змісту, форм, засобів і методів освіти стимулюють духовний розвиток майбутніх вчителів. Основними завданнями цього процесу є формування базової професійної культури, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних потреб та інтересу до удосконалення культури спілкування, визначення свого місця в діалозі культур, а також розвиток культурного самопізнання.

У вищому навчальному закладі важливо сформувавши вчителя як особистість, яка є носієм і оберегом національної культури, духовних цінностей. Зокрема, М. Стельмахович наголошував, що від рівня духовної культури вчителя, вихователя, викладача, значною мірою залежить одухотворення життя тих, кого він виховує, прагнення жити й творити у вільній незалежній Державі на благо й процвітання рідного краю, Батьківщини, нації [20, с. 4]. Культурологічна спрямованість є важливою властивістю особистості педагога і визначає його світоглядні позиції, творчий потенціал, систему цінностей, переконань, смаків, ціннісно-емоційне ставлення до себе, до студентів, до колег, до науки, предмет якої він викладає, до культурно-духовних надбань, образу життя тощо. Вона органічно пов'язана з педагогічною спрямованістю і характеризує рівень професійних домагань педагога, його професійної культури, культури професійного мислення, культури поведінки і мовлення тощо [12].

Отже, культурологізація освіти стає однією з тих актуальних для педагогічної науки проблем, що можуть вирішуватися лише на засадах пошанування загальнолюдських цінностей, культурного плюралізму, діалогу культур, усвідомлення єдності духовного, природно- космічного, соціально-гуманітарного і культурологічних аспектів розвитку світу, людини, людства.

Сучасні дослідники розглядають професійну підготовку майбутнього вчителя з точки зору системного, професіографічного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, акмеологічного, аксіологічного, культурологічного, компетентнісного, технологічного та ін. підходів.

Входження вітчизняної освіти до європейського освітнього простору вимагає від учителя зміни методологічних засад педагогічної діяльності, професійної активності і мобільності, здатності до сприйняття інноваційного досвіду. Відображенням цих змін є культурологічний підхід, який проблемами педагогічної освіти вважає опанування вчителем загальною та професійно-педагогічною культурою, активне засвоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій. Опановуючи загальну та професійно-педагогічну культуру вчитель реалізує у своїй практиці культуротворчі функції освіти.

Зміни, що відбуваються в суспільстві, свідчать про зростання ролі культури для подальшого розвитку цивілізації. У педагогічній науці культурологічний підхід виконує теоретико-методологічну функцію і є методологією, яка лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він орієнтує на

вивчення особистості у певних історико-культурних умовах життя, зокрема й освіти. Основним предметом дослідження з точки зору культурологічного підходу є суб'єкт у системі ціннісного відношення до світу, до інших, до самого себе. Предметом дослідження є особистість орієнтована на гуманістичні ідеали.

Культурологічний підхід розширює дослідницькі і прикладні межі, забезпечує панорамний багатовимірний погляд і полісистемне пояснення сутності культурних проблем, цінностей та компонентів сучасної освіти, важливість якого для освітнього процесу, його системотвірна роль для педагогічної теорії і практики обґрунтовується в роботах А. Арнольдова, Є. Бондаревської, І. Зязюна, Н. Крилової, О. Рудницької, Г. Тарасенко, Н. Щуркової.

Культурологічний підхід в епіцентр ставить людину як вільну індивідуальність, яка здатна до особистої детермінації в культурі [11, 71]. Він ґрунтується на унікальності кожного суб'єкта навчальної діяльності, на забезпеченні умов його розвитку в контексті індивідуалізованого підходу в особистісно розвивальній системі навчання, що забезпечує соціокультурний саморозвиток особистості. Метою професійної підготовки стає людина культури, змістом – культура, як середовище, а культуротворчість – як спосіб розвитку людини в культурі [18, 27].

У дослідженні педагогічних проблем культурологічний підхід здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури, що розглядається на рівні буденної і теоретичної свідомості. У буденній свідомості культура представлена неоднозначно: по-перше її розуміють як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні орієнтуватися представники конкретного суспільства або професійної групи; по-друге – ототожнюють з освітою, інтелігентністю людини; по-третє – пов'язують з характеристикою місця і способу життя людини [13]. У цьому контексті Г.Г. Філіпчук стверджує, що «... людина завжди, часто не завдяки, а в супереч, прагнула пізнати культуру, «годуватися нею». Цей процес безперервно олюднював людину, вибудовував цивілізаційність у стосунках між державами, оскільки найбільш ціннісним, продуктивним і гуманним був і є культурний діалог» [22, 6].

Отже, культуру розглядають як форму і процес організації суб'єктом своєї життєдіяльності, розвитку і самовираження в творчій діяльності й спілкуванні. Відповідно культура спеціаліста – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих можливостей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні своїх професійних обов'язків. «Тому прагнення «годуватися» культурою – універсальне у вимірах людського буття, а парадигма – «культура – освіта – людина – суспільство – світ» є методологічна база для глобального і національного розвитку» [22, 9].

Це узгоджується з прийнятим у літературі визначенням поняття “культура” як специфічного способу організації і розвитку людської життєдіяльності, що виявляється в продуктах матеріальної і духовної

праці, у системі визначених норм, у духовних цінностях, у сукупності взаємовідносин людей і природи, а також між собою.

Культурою є лише те із виробленого людиною, що спрямовано на її саморозвиток і самовдосконалення. Відповідно культура майбутнього фахівця виробничої сфери – це його здатність до розвитку і вдосконалення своїх творчих можливостей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні своїх професійних обов'язків.

Під культурою особистості розуміють систему знань, поглядів, переконань, що сприяють виникненню механізмів і технологій використання накопиченої соціальної інформації, яка у свою чергу, транслюється в усіх аспектах життєдіяльності людини, створюючи культурний генофонд суспільства. У цьому аспекті поняття культура і особистість взаємопов'язані та взаємозумовлені [11,15]. Тому культурологічний підхід – епіцентр виховання і розвитку людини як вільної, активної особистості.

Поняття «культурологія» (цикл культурологічних наук) можна визначити як один з інтегративних напрямів в соціально-гуманітарному науковому знанні, що знаходиться в одному ряду з педагогічними, соціологічними та психологічними науками [11, 16]. Відповідно можна стверджувати, що культурологічний зміст навчання і виховання сучасної людини характеризується освоєнням загальнолюдських цінностей, культуротворчістю, незалежністю і саморегуляцією. Особливого значення за таких реалій набуває принцип культуровідповідності, який передбачає врахування умов, в яких навчається людина, а також врахування умов культури певного суспільства в процесі виховання та освіти.

Таким чином, культурологічний підхід до організації освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі на початку третього тисячоліття слід розглядати на основі єдності широких фундаментальних і глибоко систематизованих спеціальних знань. Він повинен забезпечити оволодіння основами правової, політичної, естетичної, професійної культури, бачення перспектив розвитку різних галузей знань, навичок наукової організації діяльності і впровадження їх в свою майбутню професійно-творчу діяльність, де головним є доцільність, справедливість, гармонія, краса, досконалість. Оскільки, як зазначає І.А. Зязюн, змінилася і сама культурна реальність, з якою має справу людина ХХІ століття. «Культура не просто надає зараз людині якусь інформацію, вимагає від людини не просто осмислення і правильного сприймання свого змісту, але й уміння працювати із самою інформацією» [8, 565].

Звернення до культурологічного підходу як методологічної основи у педагогічних дослідженнях дало змогу вченим виділити в професійно-педагогічній культурі викладача три основні компоненти: аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий. Аксіологічний компонент

професійно-педагогічної культури – це сукупність педагогічних цінностей. Технологічний компонент професійно-педагогічної культури включає в себе способи і прийоми педагогічної дії викладача. Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури передбачає механізм оволодіння цінностями педагогічної культури, коли викладач може перетворювати, інтерпретувати їх, що визначається як рисами його особистості, так і характером його науково-педагогічної діяльності [15, 42]. Сформованість цих компонентів у майбутнього вчителя характеризують рівень його методологічної культури.

Обґрунтовуючи актуальність досліджуваної проблеми ми сформулювали мету – визначити стан дослідження проблеми та проаналізувати компоненти змісту формування методологічної культури майбутнього вчителя серед яких загальна і професійно-педагогічна культура, що є основою культурологічного підходу.

Значення методологічної культури майбутнього вчителя як передумови його високого професійного розвитку розкрито в загальнопедагогічних працях О. Абдулліної, В. Бондаря, Е. Бондаревської, Я. Бурлаки, Г. Валєєва, І. Зязюна, В. Краєвського, А. Кусжанової, О. Мороза, В. Сластьоніна, Н. Хмеля та інших авторів. Зокрема В. Краєвський до змісту методологічної культури відносить «знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення» [14, 121]. Складовими методологічної культури при цьому визначає: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач, методична рефлексія.

Є. Бондаревська під методологічною культурою вчителя розуміє особливу форму діяльності педагогічної свідомості, побудови самим педагогом методології особистісно-професійного саморозвитку [3, 112]. Вона наголошує, що особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності.

І. Зязюн зазначає, що педагогічна діяльність повинна будуватися на розробленій учителем індивідуалізованій моделі рефлексії, психологічною базою якої є «Я-концепція». Педагогічна діяльність у режимі індивідуалізованої моделі рефлексії систематично спонукає вчителя виявляти такі якості, як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність [10].

Отже, в сучасних умовах переглядають систему педагогічної освіти в Україні, яка здебільшого була спрямована на оволодіння знаннями і вміннями з окремих спеціальних дисциплін і не завжди забезпечувала професійну підготовленість учителя до цілісного гуманно-демократичного виховання учнів і творчого самовдосконалення власної особистості. Праця вчителя в нашому суспільстві має бути спрямована насамперед на розвиток і

виховання особистості школяра в процесі спільної з ним діяльності. До школи має прийти вчитель нової формації, який засвоїв надбання загальної і професійної культури, з послідовним професійно-педагогічним мисленням, вільним від стереотипів минулого і політико-ідеологічного тиску.

Саме тому, особливе значення необхідно надавати культурологічному аспекту підготовки майбутніх учителів, переносячи акцент з традиційного засвоєння відповідної інформації на розвиток загальної культури, їх почуттів, навичок поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості і визначаючи особливості її діяльності. Завдяки цьому поняття культури входить в систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога його методологічної культури.

Під культурологічною підготовкою вчені розуміють цілеспрямований гармонійно-цілісний творчий педагогічний процес формування готовності до реалізації культуротворчої функції освітньої діяльності з позицій суб'єкт-суб'єктного підходу, що здійснюється у ході оволодіння знаннями методології, історії та теорії загальнолюдської та національної культури, культурно-мистецькими вміннями і навичками (І. Луцька, О. Макареня, В. Маслов, О. Попова, Н. Сердюк).

Відповідно культурологічний підхід спрямовують на активне і критичне освоєння особистістю способів ціннісного, морального, рефлексивного напрямку думок у процесі пізнання, поведінки й діяльності [23, 15]. Отже, надбання культури в широкому розумінні цього слова “інтелектуальна культура”, “культура почуттів”, “культура поведінки”, “культура побуту”, “культура мови” та ін.) дедалі ширше використовують для професійної підготовки взагалі і педагогічної зокрема.

У цьому контексті найбільшу увагу потрібно приділити підвищенню загального рівня гуманітарної культури педагога. Оскільки, як стверджує Г.Г. Філіпчук «Людство, народ, індивідуум стають благороднішими, цікавішими й кориснішими, коли володіють національним виразом, культурною своєрідністю» [22, 8]. Це важливо тому, що об'єктом діяльності вчителя є процес формування і становлення людини, який здійснюється в певному соціальному середовищі. Наше суспільство переживає складний період історичного розвитку, що характеризується національно-культурним відродженням України, становленням державності, глибокою кризою економічних, політичних і духовних сфер суспільного життя. У такий переломний період перед державою і кожним громадянином стоїть завдання перебудови суспільства, вдосконалення його на підвалинах цивілізованості і культури.

Вище сказане свідчить, що загальнокультурний рівень особистості майбутнього вчителя залежить від таких чинників: *мистецької культури*, що формується в процесі ознайомлення з різними

видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); *соціально-психологічної культури* як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності; *інтелектуальної культури*, яка формується в процесі навчальної діяльності і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування тощо; *професійної культури*, як уміння творчо організувати освітній процес.

Відродження духовності в системі освіти – це та першооснова, на якій тільки й можлива її наступна розбудова. Шлях до цього – гуманітаризація освіти, суть якої в забезпеченні ґрунтового загальнокультурного розвитку, формування цілісної особистості; така освіта є передумовою і суттєвим чинником професійного становлення і самореалізації людини.

Це передбачає розвиток загальної культури, почуттів, навичок, поведінки, що утворюють центр, навколо якого об'єднуються знання і вміння, формуючи неповторну індивідуальність особистості і визначаючи особливості її діяльності. Завдяки цьому поняття духовної культури входить в систему координат професійно значущих якостей особистості і дає підстави говорити про педагогічну культуру з її характеристиками технологічної майстерності і багатством внутрішнього світу майбутнього педагога.

Завданням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у педагогічних закладах слід вважати формування і розвиток особистості викладача-вихователя, який має творчу індивідуальність і володіє науковим методом дослідження. Провідну роль у підготовці майбутнього вчителя відіграють як професійно-педагогічна культура так і індивідуально-психологічні знання, що сприяють загальнокультурному розвитку особистості.

В. Гриньова педагогічну культуру трактує як особистісне утворення, діалектичну єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки, які формуються, реалізуються і вдосконалюються в різних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи їхній характер і рівень [4, 6]. До її найважливіших складників І. Зязюн відносить системний світогляд і модельне мислення, праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність, компетентність спілкування і управління, конкретно-предметні знання [9, 8].

Отже, загальнокультурний рівень особистості вчителя залежить від таких чинників: мистецької культури, що формується в процесі ознайомлення з різними видами мистецтв у суспільному житті (театр, музеї, картинні галереї, виставки образотворчого мистецтва, кіно тощо); соціально-психологічної культури як форми і процесу організації суб'єктом своєї життєдіяльності на побутовому рівні; інтелектуальної культури, яка формується в процесі навчальної діяльності в педагогічному закладі і забезпечує розвиток мислення й мовлення, навичок спілкування, організації наукових досліджень та ін.; професійної культури, як уміння творчо організувати цілісний навчально-виховний процес. Тобто формування

загальної і професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя відбувається цілісно, нерозривно.

Соціально-психологічний напрям підготовки вчителя опосередковується формуванням його соціально-психологічної культури. Яка є якісним новоутворенням особистості вчителя, що допомагає творчо організувати цілісний педагогічний процес у загальноосвітній школі. Вона дає змогу вчителю створювати адекватні уявлення педагогічних ситуацій на основі рефлексивно-цільового аналізу міжособових відносин, спільної діяльності школи, а також соціально-психологічні уявлення про учнів; спрямовувати самокорекцію соціально-пізнавальної активності школярів, наближення її до вимог зони найближчого розвитку; створювати позитивні емоційні умови для планової самоорганізації кожним школярем соціально-пізнавальної діяльності, забезпечити своєчасне входження у світ духовних цінностей [19]. Таким чином, з розвитком соціально-психологічної культури вдосконалюються форми професійної свідомості вчителя, активізується прагнення до самовдосконалення. Тому формування вчителя є складним процесом безперервного цілеспрямованого збагачення індивідуальності.

Зміст професійної культури вчителя, як стверджують науковці, включає насамперед культуру мислення і праці, культуру спілкування і мовлення [21]. Культура педагогічного мислення базується на теоретичному осмисленні педагогічної діяльності, усвідомленні закономірностей, принципів педагогічного процесу, передбаченні і прогнозуванні результатів професійної діяльності. Культура педагогічної праці – це високий рівень володіння професійними вміннями і навичками, здатність до педагогічної творчості. Культура професійного спілкування включає знання норм взаємовідносин “учитель – учень”, “учитель – батьки”, “учитель – колеги”. Керуючись цими нормами, учитель спирається на своє емоційне сприймання, увагу, волю, характер, що значною мірою відображається на формі спілкування. Культура мовлення вчителя тісно пов’язана з культурою спілкування. Слово вчителя – найтонший інструмент впливу на дитину, головний засіб педагогічної діяльності. Саме тому до його мовлення ставлять особливі вимоги: воно повинно бути логічним, правильним з точки зору фонетики і граматики, виразним, багатим за словниковим запасом тощо.

Процес формування особистості вчителя, повинен здійснюватися за законами краси, тобто важливим компонентом мети професійної підготовки є естетичний аспект. Розвиток естетичних можливостей, здібностей і почуттів має велике значення для загального формування культури особистості. Тому естетичне повинно бути компонентом змісту психолого-педагогічної підготовки.

Естетизація процесу навчання студентів у вищому навчальному закладі зорієнтована на використання форм і методів, що сприяють формуванню педагогічної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва. Завдяки глибокому проникненню мистецтва в процес навчання створюються можливості для гармонійного всебічного розвитку особистості студента,

реалізації його творчого потенціалу. Його використання в процесі навчання створює можливості для гармонізації емоційних і логічних компонентів діяльності учнів, реалізації їхнього творчого потенціалу. Оскільки мистецтво є складовою частиною духовної культури суспільства і специфічним видом практично-духовного освоєння світу, воно має неоціненне значення для цілісного суспільного виховання особистості, її емоційного, естетичного та інтелектуального розвитку.

Ряд учених присвятили свої дослідження естетичній і художній культурі вчителя, зокрема виділяють естетичні якості, що впливають на професійну готовність і педагогічну майстерність. Так, Г.О. Петрова, розробляючи професіограму в галузі естетичної культури майбутнього вчителя, звертає увагу на такі його якості: потреба в систематичному естетичному і художньому вихованні, самовихованні та самоосвіті, широкий естетичний і художній кругозір, високорозвинений естетичний ідеал, смак, уміння сприймати, опановувати й аналізувати естетичний об'єкт, високий рівень розвитку художньо-творчих здібностей [16].

У країнах далекого зарубіжжя пошуки багатьох учених-педагогів спрямовано на виявлення доцільних форм і методів естетизації навчально-виховного процесу. З новаторських позицій у сучасній зарубіжній педагогічній науці трактують взаємозв'язок між естетичним, емоційним, творчим, індивідуальним вихованням, розкривають естетико-виховні можливості всіх навчальних дисциплін. Зарубіжні спеціалісти визначили чотири основні шляхи естетизації педагогічного процесу: перший – розробка інтегрованого курсу (поєднання образотворчого, музичного, хореографічного, драматичного мистецтв); другий – доповнення змісту кожної навчальної дисципліни естетичним компонентом; третій – орієнтація на періодичне проведення тематичних занять – блоків з інтегруванням окремих мистецтвознавчих і загальноосвітніх дисциплін навколо спільних для них понять; четвертий – використання мистецтва як базової основи загальної освіти з викладанням дисципліни типу “Образотворче мистецтво і математика”, “Музика і фізика”, “Хореографія і література” тощо.

На основі аналізу зарубіжного досвіду естетизації педагогічного процесу і впровадження його в розумних межах у навчальний процес педагогічного закладу ми прийшли до висновку, що педагогічна ефективність підготовки майбутніх учителів значною мірою залежить від естетичного компоненту. Можна виділити такі естетичні аспекти навчального процесу в педагогічному закладі: його діалектичність, пропорційність етапів процесу навчання; додержання ритміки під час навчання; структурні і драматичні особливості в організації педагогічного процесу; мовлення викладача вищого навчального закладу та його роль у формуванні взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу.

Відомо, що важливими естетичними якостями особистості вчителя є взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу, чесність педагога, педагогічна щирість, стиль і тон, мовленнєва культура, педагогічний такт,

зовнішній вигляд, педагогічне відчуття форми спілкування, педагогічна міра. Вони складають основу педагогічної майстерності та «Я-концепції» майбутнього вчителя, важливість яких обґрунтована І.А. Зязюном.

Отже, можна зробити висновок, що високоефективне формування майбутнього вчителя можна забезпечити тільки єдністю процесів виховання і навчання у вищому навчальному закладі. Тому формування культури майбутнього вчителя неможливе без поєднання високого професіоналізму і духовного багатства. Пошуки науковців у цьому напрямі свідчать, що освіта і культура, розвиваючись у взаємодії, забезпечують творчий взаємозв'язок моральних, художніх, інтелектуальних якостей особистості необхідних майбутньому фахівцю. З категорією духовності співвідноситься потреба у пізнанні світу, себе, смислу і призначення свого життя.

Враховуючи те, що науковці, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів, більше уваги все ж таки приділяють формуванню професійних знань і тільки торкаються проблем виховання, ми поставили за мету обґрунтувати концептуальні основи організації виховної роботи у процесі підготовки майбутніх вчителів.

Виховання людини – головна функція суспільства, а виховна діяльність, як і будь-яка інша, має свідомий характер. Оскільки свідомість людей визначається реальними умовами їхнього існування, суспільним буттям, то й виховання не є довільним процесом. Як показує історія розвитку людства, соціальне замовлення щодо виховання диктується суспільною формацією, тобто діючим суспільним устроєм. Притаманний сучасному розвитку цивілізації динамізм, нарощування її культурного потенціалу, посилення соціальної ролі особистості, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – усе це ставить принципово нові вимоги до виховання особистості. Виховний процес повинен здійснюватися з орієнтацією на певні цілі та завдання, що відображають інтереси особистості, суспільства і держави.

На сучасному етапі центр ваги виховної роботи слід перемістити на врахування, перш за все, індивідуальних особливостей кожної людини. За твердженням С.У. Гончаренко, виховання особистості, повинне реалізуватися через гуманізацію освіти і ґрунтуватися на трьох принципах у розумінні людини, зокрема: *цінності особистості* та сприйняття її такою, якою вона є; *унікальності особистості* як викладача так і студента; *непередбачуваності особистості*, що пов'язана з наданням студенту права на помилку, на мислення своїми образами, тобто допомогти йому пізнати себе і оточуючих [1, 2].

Виховання особистості студента вищого педагогічного навчального закладу повинно здійснюватися у цілісному навчально-виховному процесі, основу якого складає системний підхід. Сутність цілісності в навчально-виховному процесі полягає в підпорядкуванні

всіх його компонентів, частин і функцій головному – формуванню цілісної особистості майбутнього вчителя. Цілісність можна розглядати на різних рівнях, зокрема таких: усього навчального-виховного процесу; циклу предметів; окремо взятого предмета; одиниць знань, що засвоюються. Цілісність педагогічного процесу потрібно враховувати вже на стадії розробки навчальних програм і реально забезпечувати тільки за умови додержання основних аспектів: повноти і єдності освітньої, виховної і розвивальної мети навчання; повноти взаємозв'язку і концептуальності змісту; комплексного використання методів, прийомів і засобів навчання та виховання [7].

Історичний досвід переконує, що метою освіти є людина, її внутрішній світ. Виховувати людину в людині, пробуджувати й культивувати в ній силу людського духу і буття – ось цінності, які повинні бути в центрі уваги теорії і практики вищої школи. Отже, основний ціннісний орієнтир у діяльності закладу освіти – особистість, її людський потенціал – духовно-моральний, інтелектуально-творчий, фізичний, естетичний.

Сказане свідчить, що ідеал виховання – це особистість, яка здатна і готова своєю діяльністю, своїм життям забезпечувати буття свого народу, суспільства і держави в усіх її формах, проявах у відповідності до вимог часу. Тобто, це високоосвічена, соціально активна людина, що наділена глибокою громадянською відповідальністю, високими духовними якостями, патріотичними почуттями, є носієм кращих надбань української та світової культури, здатна до саморозвитку і самовдосконалення [5, 15].

Визначимо *мету* виховання у вищому педагогічному навчальному закладі, оскільки ефективність управління педагогічним процесом залежить від виконання системи вимог, поставлених психолого-педагогічною наукою, зокрема найважливішою і першочерговою серед них є точне визначення мети виховання. Людство ставить перед собою таку мету, яку породжують об'єктивні умови і потреби суспільного розвитку. Вимоги до людей, їх знань, якостей характеру і поведінки визначають умови суспільного життя. Мета виховання і навчання втілює усвідомлене нами уявлення про типові риси і якості особистості, які необхідно сформувати.

Найважливішою вимогою сьогодення є піднесення ролі професійної освіти як одного з чинників прискорення соціального розвитку суспільства. Вимоги до сучасного спеціаліста і види діяльності, що їм відповідають, поділяють на дві великі групи: специфічні, які характерні для спеціалістів певного профілю, і неспецифічні – загальні, обов'язкові для кожного випускника навчального закладу (їх визначають соціальні умови). Неспецифічними видами діяльності є вміння постійно оновлювати і поповнювати обсяг знань і навичок; орієнтуватися в нових проблемах; увійти в колектив, керувати ним; бути політично зрілим, обрати активну життєву позицію,

для чого має бути забезпечено єдність знань, переконань і практичних дій. Специфічні види діяльності пов'язані з особливостями майбутньої професії. Саме тому постає проблема конкретизації мети навчання і виховання, побудови розгорнутої програми розвитку особистості.

Головною метою виховання відповідно до сучасних умов і стану буття народу слід вважати *формування людини з інноваційним типом мислення і поведінки, зорієнтованої на безперервну освіту і самоосвіту упродовж всього життя, національно усвідомленого громадянина*. Вона полягає у набутті молодим поколінням соціального досвіду, успадкуванні духовних надбань українського народу, досягненні високої культури міжнаціональних взаємин, формуванні у молоді духовності, моральної, художньо-естетичної, правової, екологічної культури.

Негативною тенденцією сучасної системи освіти є нехтування процесом виховання у закладах освіти, надання переваги організації навчального процесу, а це порушує цілісність навчально-виховного процесу. Реалізація процесу виховання у вищому педагогічному навчальному закладі буде ефективною за умов єдності процесів виховання і самовиховання, тобто важливе значення має бажання особистості систематично підвищувати свій культурологічний рівень. У науковій літературі самовиховання визначають як систематичну й свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення в собі бажаних фізичних, розумових, моральних, естетичних якостей, позитивних рис волі й характеру, усунення негативних звичок. Результати самовиховання, як і виховання перевіряються практикою життя [2, 295].

У психолого-педагогічній літературі також виділяють найбільш актуальні завдання професійної освіти на сучасному етапі суспільно-економічного розвитку, зокрема такі:

- формування у майбутніх фахівців ставлення до професійної праці як провідної цінності життя, як засобу самореалізації та головної умови задоволення духовних і матеріальних потреб;
- виховання моральних, професійно значимих якостей шляхом засвоєння правових, естетичних, трудових норм і правил;
- розвиток професійних здібностей, що відображають інтелектуальний, емоційний, вольовий та фізичний потенціал майбутнього фахівця;
- формування і розвиток соціального досвіду, зокрема способів мислення, стереотипів поведінки, ціннісних орієнтацій та соціальних установок;
- формування конкурентоздатності особистості як гаранта соціальної захищеності майбутнього спеціаліста [6].

Необхідною умовою вирішення названих завдань професійної освіти є підбір форм і методів особистісної значимої діяльності, через які студент вищого навчального закладу зможе задовольнити свої потреби у самовираженні, самоуправлінні, спілкуванні, пізнанні, виявленні себе як

неповторної індивідуальності. У процесі виховання необхідно створювати такі умови, щоб майбутній вчитель міг обирати різні соціальні ролі, вільно переключатися від однієї діяльності до іншої – це забезпечує дієву активність, самостійність, формує відношення до навколишнього світу та уміння узгоджувати власну позицію з позицією інших людей.

Оскільки, сучасна цивілізація визначає себе як інформаційне суспільство, або суспільство знань, визначені концептуальні основи організації виховної роботи у вищих педагогічних закладів, які розглядаємо виходячи з її пріоритетів, серед яких:

забезпечення пріоритету розвитку людини в соціумі, що передбачає створення умов для саморозвитку особистості у навчально-виховному процесі, реалізації закладених у ній сутнісних сил, максимально можливої самоактуалізації людини;

виховання людини з інноваційним типом мислення, яка здатна до сприйняття постійних змін у соціумі, що пов'язано з процесом соціалізації особистості, який повинен допомогти студентові вищого педагогічного закладу вижити в суспільному потоці криз і революцій – екологічних, енергетичних, інформативних, комп'ютерних тощо; оволодіти досвідом старших, зрозуміти своє покликання, визначити власне місце в суспільстві, самостійно знайти шляхи найефективнішого самовизначення;

виховання свідомих громадян й патріотів рідної землі, з огляду на це, актуальною є наукова розробка та забезпечення системи громадянського виховання, мета якого сформувати у молоді комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння нею належності до свого народу, держави, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення своєї держави;

визнання аксіологічного підходу пріоритетним у вихованні майбутніх вчителів, що передбачає вивчення процесів і явищ з позиції їхньої цінності для навчання, виховання і розвитку особистості на етапі професійної підготовки;

сприяння становленню та творчому розвитку особистості, її фізичного і морального здоров'я, що пов'язано з формуванням духовно багатого покоління, творчої особистості, яка змогла б розв'язувати як щоденні, так і масштабні завдання які забезпечують не просто виживання, а прогрес нації.

Отже, актуальною є проблема розвитку особистості, її моралі, гідності, оскільки суспільство знаходиться у глибокій, глобальній, системній кризі, зокрема – духовній. Важливою соціально-педагогічною проблемою є формування здорового способу життя, яка є актуальною для суспільного розвитку, особливо в умовах сучасних цивілізаційних процесів, які притаманні усім сферам людської життєдіяльності. Тому основою виховання майбутніх вчителів має бути духовно-моральний та фізичний розвиток особистості.

Відтак, культурне відродження вищої педагогічної освіти спрямоване на вирішення складних соціальних і духовно-моральних проблем, спонукає по новому дивитися на систему розвитку вищих навчальних закладів, на їхню здатність в умовах ринкових відносин забезпечити збереження і нарощування інтелектуального і культурного потенціалу країни, сприяє загальнокультурному розвитку особистості майбутнього вчителя. А сформованість його методологічної культури, основу якої складає культурологічний підхід, визначається рівнем загальної і професійно-педагогічної культури, а також засвоєння педагогічних теорій, цінностей, технологій.

Література:

1. Гончаренко С. Гуманізація освіти – виховання творчої особистості // Педагогічна газета. – №12(137), грудень 2005. – С.2.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
3. Бондаревская Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. – 560 с.
4. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. К., 2000. – 32 с.
5. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття. – К.:Райдуга, 1994. – 62 с.
6. Жуков Н.Г., Матросов П.Г., Каплан С.Л. Основы общей и профессиональной педагогики / Под общей ред. Г.П. Скамницкой. – М.: Гардарики, 2005. – С.267-268.
7. Загвязинский В.И. О противоречиях становления целостности учебного процесса // Теоретико-методологические проблемы учебно-воспитательного процесса в школе и педвузе. – Волгоград, 1986. – С.9-11.
8. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
9. Зязюн І. Філософські проєкції освіти і освітніх технологій / І. А. Зязюн // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 4-9.
10. Зязюн І. А. «Я – концепція» у вимірі психологічної педагогіки / І.А. Зязюн // Управлінські компетенції викладача вищої школи: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., 28 лют. 2014 р., м. Київ / Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова. – К.: Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 23–29.
11. Иванова Т. В. культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
12. Ковальчук Л., Коник М. Культурологічна спрямованість як ознака високого рівня професіоналізму викладача вищої школи // ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. Сер. пед. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 197–205.

13. Кравцов В.О. Теоретичні підходи до інтерпретації методологічної культури майбутнього вчителя / В.О. Кравцов // Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n3_2009_st_2/
14. Краевский В. В. Три измерения в педагогике // М. Н. Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. – М.– 2000. – Т.1. – С.11-17.
15. Олійник О.В. Культурологічний підхід як наукова основа розвитку теорії та практики педагогічної освіти / О.В. Олійник // Педагогічні науки. Наукові праці. – Том 50. – Випуск 37. – 2006: Чорноморський державний університет імені Петра Могили. – С.39-43.
16. Петрова Г.А. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя / Г.А. Петрова. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 1976. – 198с.
17. Побірченко О. Сучасні методологічні підходи до підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін у вищому навчальному закладі / О. Побірченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – №6 (Ч. 2), 2012 – С.291-298.
18. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник / О. П. Рудницька. – Тернопіль : навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
19. Селезнева Г.Т., Селезнева Н.Т. Подготовка учителя начальных классов в многоуровневой системе / Г.Т. Селезнева, Н.Т. Селезнева // Начальная школа. – 1993. – №2. – С.70-72.
20. Стельмахович М. Українська національна школа і народна педагогіка // Початкова школа. 1992. № 7 – 8. С. 3 – 4.
21. Структура базового блока педагогического образования и технология его диагностики / О.А. Абдуллина. – М., 1992. – ч.1. – С.129-153.
22. Філіпчук Г.Г. Націєтворчість освіти. Монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці: Зелена Буковина, 2014. – С.6.
23. Шкабара И.Е. Генезис педагогических парадигм образования в российской истории (IX-ХУІІ вв.): монография / И.Е. Шкабара. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2006. – 444с.

1.2. Культурологічний підхід як наукова основа становлення та розвитку професійної компетентності педагога

В усі часи розвитку людської цивілізації культура – могутній фактор соціального розвитку, оскільки пронизує всі напрямки людської життєдіяльності – від матеріального виробництва і людських потреб до найвеличніших виявів людської творчості. Проте зауважимо, що основне в змісті культури – не речі, а людина, суспільство. Саме тому важливим аспектом сучасної освіти є поняття культури особистості як цілі і фактора освіти.

Наразі основою сучасних перетворень в освітній сфері є підготовка вчителя здатного удосконалювати свої особистісні якості, відтворювати і розширювати свій життєвий досвід, накопичувати і

створювати нові цінності. Основними завданнями цього процесу є формування базової культури майбутнього вчителя, виховання здатності до сприйняття творів мистецтва, формування високих культурних потреб та інтересу до удосконалення культури спілкування, а також розвиток культурного самопізнання.

Ці перетворення в освітній сфері необхідно пов'язати з переходом до культуротворчої функції освіти і педагогіки, яка повинна спрямовуватись на формування педагога як «людини культури». Такий підхід вимагає зосередити увагу на педагогічній культурі, як особливому виді культури, що створює умови для засвоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій, які забезпечують творчу самореалізацію педагога у професійній діяльності.

На нашу думку, аналізуючи педагогічні факти та явища соціальних і культурних процесів минулого, сучасного та майбутнього, слід відштовхнутися від загальнофілософського тлумачення культури.

Поняття «культури», як відомо, має не одну сотню визначень. Проте прийнято вважати, що першим слово «культура» у застосуванні до людського індивіда вжив М.Т.Цицерон у I ст. до н.е. у своєму творі «Тускуланські бесіди». Він протиставив поняття «культура» природі, тим самим надавши йому філософського звучання: «Cultura autem animi philosophia est» [16] — «культурне оброблення душі – це й є філософія». Таке порівняння він обґрунтував схожістю душі з родючим полем: «Як родюче поле без обробки не дасть врожаю, так само й душа» [16]. Тобто поняття «культура» в цьому значенні охоплює все, створене і перетворене людиною (суспільством).

Слово «культура» у класичній давнині також було зафіксоване в праці Марка Порція Катона «De agri cultura» (III ст. до н. е.). Варто наголосити, що мислителі минулого розуміли культуру як сферу справжнього існування людини, істинної «людяності» на противагу сфері «тваринності», що перебуває поза культурою. Так, у «Порівняльних життєписах» Плутарха наголошується на зв'язку між вихованням і культурою: людина не може належати сама собі, оскільки вона перебуває в тісному зв'язку із суспільством, вона невіддільна від соціуму, його традицій, культури. Інший сучасник Античності Сократ у своїх думках плекав ідеї, які не тільки відповідали вимогам його сучасності, але дещо випереджали її. Він порушував загальну проблему культури, а потім пов'язував її з особистістю.

В працях інших античних філософів також можна знайти багато сторінок, присвячених взаємозв'язку середовища, в якому виростає людина, з виховними процесами, що сприяють оновленню її як особистості. Дотримуючись заповіді «Пізнай самого себе», стародавні греки продемонстрували високий рівень культури: епоха античної цивілізації – це гарна школа для наукової роботи, здатності до мислення. Її роль культурної скарбниці позначається в області естетики, етики, історії, логіки.

Античність дає розуму духовну їжу, яка перетворюється на силу й стає талісманом, за допомогою якого ми отримуємо все необхідне для життя. Ось вони – творці великої культури знань: Платон (філософ, засновник Академії), Арістотель (філософ, засновник Ліцею), Евклід (батько геометрії: школярі знають по теоремам паралельних прямих і про рівність трикутників; відомий роботами з астрономії, оптики, теорії музики), Архімед (геометр: вирахував число «пі»; фізик: закон Архімеда; механік: Архімедів гвинт, Архімедова спіраль), Піфагор (філософ, математик, перший вжив слово «космос», чемпіон Олімпійських ігор з кулачного бою), Демокрит (філософ, який лише силою думки, без пристроїв, прийшов до висновку про існування атомів; в етиці розвинув вчення про атараксію як вищу цінність), Гіпократ (батько медицини, звернув увагу на психіку людини і ввів термін «темперамент») та ін.

У поезії грецький геній створив нові форми, прикрасив світову літературу видатними, неперевершеними шедеврами. Розвиток грецької літератури відбувся просто і так природно, що ми схильні рахувати подібний розвиток типовим: від епосу до лірики, від лірики до драми, від драми до поезії, до прози. Хоча вся грецька література носить на собі «невмирущі обриси матері-природи», проте ні один народ у світі не наділений такими видатними поетичними творами, як «Іліада» і «Одиссея», в яких так природно поєдналися велич і простота. Гомер – поет всіх часів і народів, а його поеми «Іліада» й «Одиссея», що надруковані мільйонними тиражами, і сьогодні збирають театральні аншлаги та мають історичну цінність: по них вивчають мову, міфологію й історію Еллади.

Варто зауважити, що філософія еллінів виходить з метафізики і приєднує до неї логіку, теорію пізнання і етику. Її дві головні течії – матеріалізм і ідеалізм, – засновані Демокритом і Платоном. У їхніх філософських діалогах поєднано глибоку думку з літературною завершеністю. Період часу після Арістотеля висунув на перший план проблему внутрішньої свободи і створив закінчені системи, які найбільш близькі до християнської етики. В галузі історії античність веде до звільнення (звільняє і дає зрозуміти, що немає абсолютних цінностей), в області етики – до утворення характеру, в області логіки – до послідовності мислення. Грецьке мистецтво дарує естетичну насолоду, оскільки інтегрує в собі «правильні пропорції взаємодоповнення».

Стародавні греки не залишили поза увагою і виховання, визначивши його головні складові – поєднання духовного, естетичного елемента з гімнастикою тіла. Так, наприклад, в Кротоні, місті атлетів, процвітало учіння Піфагора про взаємодоповнення, у правильних пропорціях, музики і гімнастики. Оскільки, хто займається лише гімнастикою, стає, на його думку, занадто суворим, а хто вивчає лише музику, відповідно, занадто м'яким [17, 142].

Своїм розумом греки охопили всю природу і всі галузі людських знань. Вони заклали фундамент сучасної цивілізації – знання, які трансформуються

в науку та велика культура, яка завоювала весь світ і панує сьогодні (зауважимо, без зброї!). «Вмираючи, культура перетворюється на цивілізацію», – писав німецький філософ ХХ століття Освальд Шпенглер [1].

Через п'ять сторіч латина, зігравши роль універсальної мови у середньовічній Європі, донесла до нас слово «культура». Так, варто зауважити, що у ХVІІ ст. С. Пуфендорфом термін «культура» був використаний більш широко: не лише для визначення окремих напрямів, способів, результатів діяльності людини, а й для того, що нею створене та існує поряд з природою. Це твердження стало основою концепції І. Гердера, який вважав, що культура є продуктом діяльності людей та одночасно стимулом їх подальшого розвитку. В його концепції розвитку людства культура виступає зразком «другого народження людини». Він стверджує, що саме традиція виховання створює людину, її образ.

У ХVІІІ ст. термін «культура» вперше отримав широке поширення в розумінні освіченості і вихованості людини. Культура та освіта суть понять дотичних, проте дуже різних. Культура ґрунтується на знаннях і вміннях практичних, а освіта – на знаннях і розумінні. Культура – це механізм, що регламентує і регулює поведінку та життєдіяльність людини, а сама людина є її носієм і її ретранслятором. Культура постає специфічно людським способом буття (історичного життя народів), який детермінує весь спектр практичної та духовної активності людини (в науці, в мистецтві, в техніці, в господарстві), її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою [18]. Відтак, ми розрізняємо культуру як за предметами, так і за націями. Освіта є поняття, що об'єднує собою як предмети (через знання), так і нації та окремих осіб, які екстраполюють ту велику освітню роботу століть і народів, яка охоплює всі як матеріальні, так і духовні інтереси людського життя.

Отже, аналіз сутності культури, її місця, ролі в суспільстві дозволяє виділити основні взаємопов'язані аспекти культури: *соціальне явище*, що породжене суспільством і покликане допомогти людині пізнати світ, саму себе та визначити своє місце у світі; створення необхідних *норм поведінки* та оцінки для регулювання соціальних відносин людей; наповнення *гуманістичним змістом* (виступає потужним фактором формування людини в людині, тобто перетворення її природних захоплень, потреб, емоцій в справжні людські, шляхом збагачення духовного життя, де головну роль відіграє наука й мистецтво).

Варто також зауважити, що до першої половини ХІХ століття феномен культури розглядався через раціональне осмислення морально-правових, естетичних норм життя, філософсько-теоретичної свідомості. У другій половині ХІХ століття з розвитком різних наук про людину, культура стала досліджуватися в рамках науково-концептуальних напрямів цих наук (еволюціоністського, аксіологічного, антропологічного, формаційного, циклічного, соціологічного та ін.), які стали *основою майбутньої культурології*.

У науковий світ термін «культурологія» було введено у 1909 році німецьким філософом Вільгельмом Освальдом. Він розділив культурологію і соціологію. Так, за В. Освальдом термін «культурологія» необхідно використовувати для опису явищ, якими є культура як феномен суто людської діяльності.

У подальшому культурологія, хоча і була введена до наукового арсеналу, проте формувалася як частина філософії або під її впливом в інших науках. Наразі методи і результати культурологічних досліджень цих наук використовувалися філософією.

Вагомий внесок у розвиток культурології здійснив Освальд Шпенгелер (німецький філософ, історик). Так, у 2-х томнику О.Шпенгера «Занепад Європи» (1918) описується теорія циклічності розвитку будь-якої культури: культура порівнюється із планетою, яка має свою орбіту руху. Ця планета (тобто культура) має етапи розвитку, становлення та переродження на цивілізацію (етап занепаду). Відтак, цивілізація – це сучасний термін на позначення культури у стані занепаду. Наприклад, ґрунтовні розробки з філософії математики, теорії нескінченності, ідеї технічного пізнання світу стають фундаментальним матеріалом для розроблення технічних засобів, які можуть знищити людство. Цей етап науково-технічного прогресу і є момент переростання культури в цивілізацію. О.Шпенгер зауважує, що це формула розвитку будь-якої культури [19].

«Хрещеним батьком» культурології рахують американського філософа Леслі Уайта. Він виокремив *культурологію* в окрему гуманітарну науку, що досліджувала взаємозв'язки культурних явищ. Його праця «Наука про культуру» (1949 р.) поставила питання про необхідність визначення предмета культурології як науки та започаткувала цілісний підхід до вивчення явищ культури [15]. Вчений наголошував, що поняття культури категоріальне і має інтегративну систему, яка не співпадає з соціальною системою, а має свої особливості, які відображають специфіку людського буття [10].

Термін «культурологія» також отримав поширення у країнах Східної Європи: в англійськомовних країнах це дисципліна *Cultural studies*, а в німецькомовних — *Kulturwissenschaft*. Феномен культури в цих країнах розуміється переважно в соціально-етнографічному сенсі, тому основною науки вважається культурна антропологія. Крім неї провідними науками про культуру стали соціальна антропологія, соціологія, структурна антропологія, історична культурологія, семіотика та посткультурна лінгвістика [5].

Сучасні роботи в галузі культурологічного підходу в освіті характеризуються різновекторністю акцентів. Так, ідеї культурно-історичної психології висвітлені в працях Л.С.Виготського, О.Р.Лурія, О.М.Леонтьєва та ін.; концепції діалогу культур розкрита у наукових роботах М.М.Бахтіна, В.С.Біблера, І.Є.Берлянда, В.Ф.Литовського та ін.; раціогуманістичним засадам у психології присвячені дослідження Г.О.Балла та ін. Серед досліджень, котрі стосуються власне культурологічного підходу в освіті, передусім слід назвати праці В.В.Гури, А.В.Погодіної, І.Ж.Балхарової,

Є.Ю.Фортунатової, І.В.Колмолгорової та ін. Цими дослідниками розроблено головні концептуальні положення культурологічного підходу, принципи розбудови освітнього процесу в контексті цього підходу в умовах навчання за різними профілями.

Також варто зауважити, що в Україні культурологія як обов'язкова навчальна дисципліна була виділена в 2003 році. Натомість ДАК (в минулому ВАК) не виділяє спеціальності культурологія, проте культурологи мають можливість здобувати науковий ступінь за спеціальністю 26.00.01 — «історія і теорія культури», що має три напрямки — мистецтвознавство, філософські та історичні науки (відповідно науковий ступінь здобувається з мистецтвознавства, історичних або філософських наук) [12].

Отже, культурологія виступає як комплексна наука, оскільки є складовою частиною інших дисциплін: історія культури, екологія культури, психологія культури і т. д. У цьому випадку культурологія не має власного предмета дослідження. Наразі, культурологія як самостійна наука, заснована на узагальненнях із конкретних наук, тобто виступає теорією культури і знайомить із методикою аналізу й вивчення духовних здобутків народів світу. В цьому випадку предметом культурології є становлення і розвиток культури.

В контексті сучасної парадигми освіти, основним завданням культурології є цілісний підхід до розгляду педагогічних феноменів на кожній стадії їх становлення (від локальних культур до традицій і цінностей світових) та концепція системного аналізу функціонування педагогічної системи, що передбачає розгляд всіх учасників навчально-виховного процесу як суб'єктів, які активно засвоюють та перетворюють культуру, утверджують її гуманістичну цінність. Відтак, культурологічний підхід, будучи методологічною основою і методом проектування особистісно-орієнтованої освіти, дає можливість розглядати її (освіту) як процес оволодіння культурою, спрямований на розвиток, цілісне перетворення особистості людини.

Вибір нами культурологічного підходу зумовлений спрямованістю сучасної освіти в контексті культури і передбачає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Людина містить в собі частину культури. Вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культури, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина стає творцем нових елементів культури. Тому, освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості і суб'єкта культури.

Наразі найбільш значуща сфера буття людини – професійна діяльність. Саме в ній відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. Проте нинішня система підготовки певною мірою не в змозі забезпечити ефективну діяльність молодих вчителів: вони не завжди підготовлені до тієї професійної реальності, в якій їм доводиться позиціонувати себе. Саме тому особливої актуальності в наш час набуває

проблема формування моделі фахівця-професіонала в контексті культурологічного підходу.

У світлі культурологічного підходу професійна підготовка майбутнього викладача представляє собою культуротворчий освітній процес поетапного оволодіння змістом педагогічної культури в ході опанування професією, в якому учень і викладач реалізують себе як суб'єкти професійно-педагогічної культури. Найбільш значущими етапами даного процесу виступають: етап освоєння норм і вимог, установок і способів педагогічної діяльності; етап засвоєння провідних елементів педагогічної культури; етап присвоєння цінностей педагогічної культури, їх внутрішнє прийняття на особистісно-смысловому рівні; етап трансляції професійно-педагогічної культури в різних актах розгортання і опредмечування суб'єктності [3].

Отже, здійснюючи ретроспективний аналіз у поєднанні з логіко-системним аналізом філософсько-педагогічних надбань педагогів-новаторів окремих професорсько-викладацьких колективів ВНЗ України та зарубіжжя, сконцентруємо увагу на теоретико-методологічних та практичних засадах застосування культурологічного підходу в контексті сучасної парадигми освіти для створення цілісної наукової картини професійної підготовки педагогів.

Історичний досвід переконує, що зміст освіти або відстає від сучасного стану науки, або опиняється перевантаженим, або спотворює характер формування особистості, яка навчається. Усе це вимагає ґрунтовної розробки науково-педагогічних основ змісту освіти вчителів [4].

Український вчений, почесний професор ряду зарубіжних університетів В. Кудін зауважує, що великі відкриття в педагогіці – явище унікальне і на значному проміжку розвитку суспільства рідкісне. Адже за всю історію людства таких геніальних педагогів, які б справили вирішальний вплив на якісне оновлення системи освіти, буквально одиниці і серед них майже половину слов'янство та представники українського та російського народів. І сталося це, напевне, тому, що вирішальним підґрунтям у висуненні зі свого середовища геніальних педагогів, було працелюбство і природна доброта цих народів [8].

Рідкісність появи видатних педагогів також пов'язано із складністю усвідомлення важливості включення нових знань, які здобуто та потребою осмислення необхідності саме їхнього введення в загальну систему освіти. Відтак, сучасні перетворення в освітній сфері повинні відповідати принципам, основою яких є підготовка вчителя здатного удосконалювати свої особистісні якості, відтворювати і розширювати свій життєвий досвід, перетворювати матеріальні умови життя суспільства, його культуру, накопичувати і створювати нові цінності.

Над освітою тяжіє своєрідна дилема: як готувати високо кваліфікованих спеціалістів і водночас давати їм ґрунтовну культурологічну підготовку. Вона має свій історичний фундамент,

оскільки активно лобіювалось ще з другої половини XIX століття. Так, у статті В. Вагнера «Університеты и среднеобразовательная школа» наголошувалось, що «...отримавши диплом, молода людина приймається за викладання свого предмету в школі...з самим щирим бажанням принести користь, працювати не покладаючи рук, а справа... скрипить!.. У молодого спеціаліста виникає ряд першочергових запитань: «Як поставити справу?», «Чого вимагати?», «Як викладати предмет?», «Які ставити цілі?» Всі ці питання та багато інших педагогічних, тобто самих важливих для нього тепер, стають відкритими» [2, 142].

Отже, професійна підготовка майбутніх педагогів – актуальне питання не одного століття. Перед сучасною вищою школою, відповідно до нових вимог системи освіти, також постають широкомасштабні завдання щодо професійної підготовки майбутніх педагогів в контексті культурологічного підходу. Їх вирішення стало головною метою педологічних пошуків вчених, викладачів, вчителів ряду країн.

Повернемося вже до цитованої нами статті «Університеты и среднеобразовательная школа» вченого-психолога Володимира Вагнера (кінець XIX ст.) [1, с.136-146.] та звернемо увагу на виступ нашого сучасника – професора Мельбурнського університету Бріана Келдвілла на Міжнародній конференції з парадигми сучасної освіти (початок XXI ст.) [7, 67-68].

| Вимоги до підготовки педагогів | |
|--|---|
| В. Вагнер (кінець XIX ст.) | Б. Келдвілл (початок XXI ст.) |
| - все частіше [з університетів] виходять спеціалісти «відшліфовані» до одностороннього світосприйняття і повним невіглаством у питаннях загальнолюдського значення, проте школа вимагає не «спеціаліста», який готовий «напідкати» своїх учнів багатим запасом фактичного матеріалу, а педагога, який буде намагатися дати школі істинні знання [с.137]; | - підготовка викладача-фасилітатора (facilitation – той, хто допомагає, полегшує, усуває перепони на шляху навчання); |
| - педагог має ставити перед собою завдання «розвиток думки і здібностей до суджень, а не лише розвиток однієї пам'яті» [с.137]; | - викладач з гарно організованою системою знань і незакомплексованим інтелектом, що у поєднанні сприяє створенню цілісної картини знань про певний предмет, явище тощо; |
| - необхідно, щоб педагоги «йшли назустріч розвитку дитини і сприяли йому, ставлячи цей розвиток у | - індивідуальний стиль викладання (а не стандартний чи загальноприйнятний як у |

| | |
|---|---|
| нормальні і здорові умови» [с.144]; | традиційній системі освіти); |
| - «система, за якою предмет має бути пройдений за програмою повністю, тобто був завчений весь набір фактів, цитат, розвиває в дітях лицемірство, страх, егоїзм... Педагогам, нібито, немає діла до того, яка із сторін розумових здібностей дитини розвивається за рахунок інших, нерідко подавляючи ці інші...» [с.143]; | - процес пізнання – це спільна радість наставника й учня; |
| - «педагог має встановити зв'язок між своєю справою і справою своїх товаришів» [с.137]. | -міжпредметні зв'язки через синтез розкриття знань, як єдиного цілого, що відображає цілісність світу природи, тобто безграничні можливості викладання матеріалу, а також підтримка самоосвіти як важливого чинника самореалізації. |

Порівнюючи ідеї В. Вагнера з узагальненими вимогами до підготовки педагогів, згідно нової парадигми освіти, нашого сучасника Б. Келдвілла, логічно підходимо до запитання «Чому ж ці потрібні і оригінальні ідеї для освітнього поступу залишились нерозв'язаними у свій час, а, відтак, стали актуальними підвалинами сучасності?». Твердження В. Вагнера, що «...університет, який і надалі видає дипломи з правом викладацької діяльності, чинить дещо невідповідне до положення речей і цим положення погіршує» залишилось актуальним і в наступні століття [2, 137]. Ми приходимо висновку щодо конструктивності і актуальності ідей В. Вагнера навіть у наш час.

Які ж конкретні шляхи вирішення пропонують вчені, коли піднімають головне питання: «Що може і повинен дати університет?».

Так, В. Вагнер наголошує, що «...питання не нове і відповідь на нього давалася вже не раз. Не один раз вказувалось на необхідність організації таких кафедр, які б давали належну підготовку... Необхідне знайомство з педагогікою в широкому розумінні цього слова...» [2, 142-144]. Особливу цікавість, як на його погляд, становлять університети Північної Америки. Їх студенти, які вирішили стати педагогами, мають можливість перш за все

ознайомитись з методами навчання, принципами, тобто з самою природою, формами та елементами навчання, з групуванням предметів курсу та їх організацією. Дуже вагомим є той факт, що питання методики є предметом рефератів, дисертацій, які обговорюються на семінарах, конференціях. В деяких університетах практикуються ще й методичні вправи (наприклад, Массачусетському – до десяти занять з кожного основного предмету), або ж відвідання уроків шкільних вчителів.

Друга невід’ємна частина підготовки – це підготовка педагога як повноправного члена корпорації. З цього питання університет дає своїм слухачам відомості про організацію і управління в школах не лише Америки, а й Європи. Ці лекції носять аналітичний характер, оскільки мають на меті визначити політичні, соціальні та педагогічні причини, які впливають на освіту, розвиток школи. Це досягається шляхом ознайомлення з розвитком національних систем Германії, Франції, Англії.

У контексті зазначеного можемо зробити висновок, що ідеї В. Вагнера у теорії і практиці виховання та навчання для свого часу були революційними. Проте і на сучасному етапі необхідно звернути увагу на раціоналізм і доцільність його підходів у підготовці молодих кадрів. Сьогодні нові вимоги до фахівців в освітній сфері, оскільки на часі інтеграція України у світовий освітній та інформаційний простір. Це спонукає до пошуку нових шляхів формування особистості сучасного педагога-фахівця, здатного вільно орієнтуватися у світі, розуміючи його ціннісний контекст, втілюючи в особистісній позиції гідні зразки цивілізованого сприйняття інших культур.

Відтак, у підготовці педагогічних кадрів увага має акцентуватися не на формуванні окремих професійних якостей і властивостей особистості, а на створенні умов, в яких прослідковуються єдність змісту, форм, засобів і методів навчання, що сприятиме повноцінному розвитку особистісних функцій людини. Удосконалення педагогічної освіти має відбуватися у напрямку *реформування традиційної знаннєвої моделі освіти, як складової частини культурологічної підготовки особистості*, оскільки це ефективніший шлях адаптації молоді до світового середовища, бо засвоєння нею загальнолюдських цінностей відбувається через універсальну складову різних культур. Саме культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційні й пізнавальні й допомагає уникнути вузької наукової зорієнтованості змісту освіти. Він інтегрує в собі певну сукупність взаємопов’язаних цінностей, цілей, принципів, методів дослідницької або практичної педагогічної діяльності, що відповідає вимогам сучасної освітньої парадигми.

Ми можемо зробити висновки, що сучасні виклики професійної компетентності – це підготовка педагога, який володіє науковими основами побудови педагогічного процесу у навчальних закладах, здатний аналізувати освітні системи, усвідомлює необхідність переходу в освітньому процесі від використання окремих методик до комплексних освітніх технологій.

З переходом у ХХІ століття наша держава висуває нові вимоги до професійної компетентності фахівців різних галузей, особливо в освітній сфері. Проте варто зауважити, що сьогодні не існує однозначного тлумачення сутності поняття «компетентність». Дослідники розглядають дану дефеніцію як сукупність професійних властивостей (Л.І. Анциферова); як готовність до здійснення професійної діяльності і здатність здійснювати необхідні для цього дії (Ю.В. Варданян); як здатність реалізовувати на певному рівні професійно-посадові вимоги (І.Г. Климкович); як професійну самоосвіту (А.К. Маркова); як ієрархію знань та вмінь (Н.В. Кузьміна); як низку специфічних здібностей, що є підґрунтям професійної майстерності; як ступінь оволодіння системою знань, умінь, навичок, способами діяльності, конгломерат психологічних якостей, які зумовлюють здійснення педагогічної діяльності (А.К. Маркова, А.А. Вербицький); як технології, що відповідають біхевіористській моделі Скіннера, когнітивній моделі Д. Брунера, моделі соціально-когнітивній імітації А. Бандури (Л. Хьелл, Д. Зіглер); як теопетичну і практичну готовність учителя до діяльності (Г.С. Данилова) та ін.

Британський психолог Дж. Равен, автор книги "Компетентність у сучасному суспільстві", на основі проведених досліджень на запитання «Які ж якості необхідні людині в будь-якій професійній діяльності?» відповідає так:

- здатність працювати самостійно без постійного керівництва;
- здатність брати на себе відповідальність за власною ініціативою;
- здатність виявляти ініціативу, не питаючи інших, чи слід це робити;
- готовність помічати проблеми та шукати шляхи їх вирішення;
- уміння аналізувати нові ситуації й застосовувати вже наявні знання для такого аналізу;
- здатність ладити з іншими;
- здатність засвоювати будь-які знання за власною ініціативою;
- уміння приймати рішення на основі здорових суджень [13].

Цікаві міркування академіка О. Новікова: «поняття «професіоналізм» сьогодні замінюється поняттям «освіченість» і «компетентність». Адже суспільство все більше надає перевагу освіченості аніж професіоналізму, оскільки «професіоналізм» асоціюється зі словом «вузький». Чим професіоналізм вищий, тим він вузьчий. Освіченість, навпаки – чим вище, тим ширше [11].

У дослідженні «Освіта в інформаційному суспільстві» В. Кудіна знаходимо термінологічні тонкощі поняття «освіта» – це вістря, вісь життя (ось +vita). Саме освіта завжди поєднувала і поєднує в собі триєдину мету: пізнання таємниць природи, буття (наука), підготовка людини до певної діяльності (професійна освіта) та виховання. Наразі освіта виникає та формується як одне з суттєвих явищ удосконалення людської праці. Відповідно, особливе місце в цьому процесі посідає професійна (спеціальна) освіта, що зумовлена поділом праці на певні трудові напрямки, продиктовані

потребами глибокої фахової підготовки людини для відповідних сфер людської діяльності [8, с. 17].

Отже, професійна освіта в першу чергу передбачає оволодіння людиною технологіями. Тоді як компетентність становить собою окрім технологічної підготовки цілу низку інших компонентів позапрофесійного або надпрофесійного характеру необхідних сьогодні в тій чи іншій мірі кожному фахівцю. Це, насамперед, такі якості особистості як: самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої діяльності, вміння доводити розпочату справу до кінця, вміння постійно вчитися; гнучкість мислення, наявність абстрактного, системного та експериментального мислення; вміння вести діалог, співпрацювати, бути комунікабельним тощо» [11]. Таким чином, над власне професійною технологічною підготовкою, виростає величезна позапрофесійна надбудова умінь фахівця.

Загалом, за аналізом праць науковців можна визначити наступні ключові компоненти професійної компетентності.

- 1. Інформаційна компетентність**, яка передбачає володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні види інформації.
- 2. Комунікативна компетентність** - це вміння вступати в комунікацію (спілкування), бути зрозумілим, спілкування без обмежень. Ці вміння допомагають зрозуміти інших (учнів, учителів, батьків).
- 3. Продуктивна компетентність** - це вміння працювати, отримувати результат, ухвалювати рішення та відповідати за них. Більшість науковців серед ключових компетенцій учителя на перше місце ставить саме продуктивну компетентність.
- 4. Автономізація на компетентність** - це здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможність. Адже вчитель перш за все вчиться сам, це вічний учень.
- 5. Моральна компетентність** - це готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами.
- 6. Психологічна компетентність** - це здатність використовувати психологічні засоби навчання в організації взаємодії в освітній діяльності.
- 7. Предметна компетентність**, до змісту якої входить володіння певними засобами навчання у сфері навчального процесу (спеціальність). Це сукупність умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять вміння вибирати правильний стиль і тон у спілкуванні, управляти їх увагою, темпом діяльності.
- 8. Соціальна компетентність** - це вміння жити та працювати з оточуючими.
- 9. Математична компетентність** - це вміння працювати з числом, числовою інформацією.
- 10. Особисті якості вчителя** (це теж одна з найголовніших складових професійної компетентності) - доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність.

Отже, професійна компетентність передбачає розвиток професійно значущих якостей, що передбачають теоретичну готовність (аналітичні, прогностичні, рефлексивні уміння) та практичну готовність (організаторські та комунікативні уміння) педагога до діяльності. Так, на початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На стадії професіоналізації професійний розвиток особистості починає домінувати над особистісним. Проте критеріями ефективної організації професійної освіти є параметри особистісного і професійного розвитку. «Професійна компетентність» також передбачає розвиток професійно значущих якостей, які змінюються, стають мобільними та адаптованими. Це поняття значно ширше за поняття «знання, уміння, навички», тому що охоплює: спрямованість особистості (мотивацію); здібності особистості до подолання стереотипів, відчуття проблеми, прояв принциповості, гнучкості мислення; характер особистості - самостійність, цілеспрямованість, вольові якості.

Наразі професійна освіта має модернізуватися. Її майбутнє – це компетентнісний підхід. Відтак, сучасна професійна освіта має ґрунтуватися на принципах визнання пріоритету індивідуальності студента; співвідношення технологій професійної освіти із закономірностями професійного становлення особистості; визначення змісту професійної освіти рівнем розвитку соціальних, інформаційних, виробничих технологій; випереджального характеру професійної освіти; дієвістю професійно-освітнього процесу; максимальне звернення професійної освіти до індивідуальних потреб особистості у самоорганізації, самовизначенні і саморозвитку [6]. Саме тому основою сучасного освітнього процесу має бути, перш за все, Людина як найвища цінність, а зміст педагогічної освіти необхідно спрямовувати на загальнокультурний розвиток особистості майбутнього педагога. Педагогічна діяльність дедалі більше стає сферою практичного людинознавства, однією з провідних умов розвитку особистості людини.

Задіяння антропологічного потенціалу освіти вважав обов'язковим І. Зязюн. Він наголошував на перегляді концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога до виховної дії. У статті «Психологічна педагогіка в області педагогічного впливу» він пише: «Учитель сьогодні повинен володіти новим педагогічним мисленням, ціннісної установкою якого має бути: перевага індивідуальності над однодумцями; освітніх інтересів особистості - над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, самоучення - над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань».

Сьогодні шлях до відкриття нових педагогічних знань про особистість педагога, його педагогічну майстерність, інноваційну діяльність в різних педагогічних підсистемах - це педевтологічні пошуки. Так, в дослідженні академіка НАПН України Н. Ничкало «Педевтологічні пошуки: перспективи напрямки», підкреслюється, що педевтологія, незважаючи на свою більш ніж столітню історію, актуальна і сьогодні, а, отже, є важливою

субдисципліною педагогіки. Вона вивчає «особливості вчителя; підбір кандидатів на вчительську професію, підготовку, вдосконалення і самовдосконалення вчителів, їх професійний розвиток; авторитет і педагогічний талант, результативність і цінність їх праці; умови життя; зміни в професійній структурі учительства; позиції і соціальні функції вчительської професії; професійне внутрішнє задоволення і самореалізацію; педагогічне новаторство і експериментальний підхід; методи контролю і оцінки вчителів; професійні долі випускників навчальних закладів, що займаються підготовкою вчителів.

Отже, для освіти людей необхідно пізнати людину в усіх її відношеннях. Наразі виникає потреба у самостійній галузі знань – «Людинознавство» (В. Кудін). На ролі освіти як сфери людинотворення наголошує В. Кремень. Інтегроване пізнання освіти – освітологію – теоретично обґрунтували в науковому виданні «Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси» українські вчені І. Бех, Д. Дзвінчук, В. Кремень, В. Огневюк, П. Саух, С. Сисоєва, І. Соколова, О. Сухомлинська, В. Ткаченко.

Сучасна парадигма освіти характеризується створенням окремого напрямку – філософії освіти. Її головні умови навчання і виховання полягають у наступному [9, 262-272]:

1. У вивченні і глибинному пізнанні природи і тваринного світу для формування розуміння нашої спільності з природою (при нерозумних і диких вчинках ми знищуємо еволюцію життя і призупиняємо цивілізаційний поступ).

2. В оволодінні знаннями в області математичного циклу наук, фізикою, біологією, хімією, сучасною генетикою для творчого, а не руйнівного використання винаходів, засобів виробництва.

3. Засвоєння знань у сфері фізіології, медицини, психофізіології. Особливо важливо навчити людей оволодінню «тайнами» психіки, бережливо ставитись до свідомості і підсвідомості.

4. Беручи до уваги досвід попередніх поколінь (пізнання і осмислення), створення досконалої системи організації сучасного суспільства: взаємовідносини між людьми і народами, що переростає у єднання людства.

5. Нова система освіти при сприянні всього суспільства повинна навчити як використовувати силу думки навіть у прискорені механічного руху, як навчитися керувати часом.

В результаті підвищення вимог до рівня освіти з метою забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах підвищуються вимоги і до педагогів. Підготовка нової генерації науково-педагогічних кадрів – національної еліти, здатної трансформувати нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення на основі гуманістичної психології про самореалізовану та самоактуалізовану особистість як важливий компонент творення людини з новим типом мислення – одне із стратегічних завдань реформування вищої освіти в Україні [14].

Наразі важливо, що будь-які реформування в освіті мають бути як ні в

якій іншій галузі максимально виваженими і всебічно продуманими, а здійснювати їх повинні люди, не просто так чи інакше підготовлені, а високообдаровані особистості, які володіють глибокими сучасними науковими знаннями, мають практичний досвід і високу культуру. над власне професійною технологічною підготовкою, виростає величезна позапрофесійна надбудова умінь фахівця.

Отже, культуротворчий феномен педагогічної освіти слугує каналом трансляції педагогічної культури, що забезпечує розвиток вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної культури. Упровадження культуротворчої педагогічної освіти має передбачати підготовку педагога, який володіє науковими основами побудови педагогічного процесу у навчальних закладах, здатний аналізувати освітні системи, виявляти їх провідні тенденції, принципи, робити висновки щодо доцільності навчання за тією чи іншою програмами, усвідомлює необхідність переходу в освітньому процесі від використання окремих методик до комплексних освітніх технологій. Розвиток зазначених суб'єктних якостей особистості педагога – сучасні виклики професійної компетенції.

Сучасна професійна освіта виправдає себе лише за умови підготовки людини високої культури та моралі, спеціаліста широкого мислення, з ґрунтовною позапрофесійною надбудовою умінь фахівця, який зуміє переорієнтуватися на нові виклики, що пропонуватиме життя.

Література:

1. *Афоризмы.* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://tehnologi.su/index/0-13>.
2. *Вагнер В.* Университеты и среднеобразовательная школа / В. Вагнер // Русская мысль. Ежемесячное литературно-политическое издание. – Книга II, М., 1898. – С.136-146., с. 142, 144.
3. *Гайсина Г. И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «теория и методика профессионального образования» / Гайсина Гузель Иншаровна. – Москва, 2002. – 37 с.
4. *Гребенюк О. С.* Общая педагогика: Курс лекций / О. С. Гребенюк. – Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. – 107 с.
5. *Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю.* Культурологія. Навчальний посібник // Т.Б.Гриценко. – К.: Центр навчальної літератури, 2007.- 392 с. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-2736.html>
6. *Зеер Э.Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: [учеб. пособие] / Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. – Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
7. *Кудин В. А.* Образование в судьбах народов (Дидактика нового времени). – Киев: ПП «Гама-Принт», 2007. – 218 с., с. 67-68.

8. *Кудін В.* Освіта в інформаційному суспільстві // В. Кудін. – Київ: ПП «ГГама-Принт», 2000. – 152 с., с. 17
9. *Кудін В.* Педагогічна освіта і сучасність / В. Кудін // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за заг. ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. К.; Хмельницький, 2008. – С.262-272., с. 264.
10. *Леслі Уайт.* – Режим доступу: <http://www.religiocivilis.ru/component/content/article/1318-lesli-uait-i-vydelenie-kulturologii-v-samostoyatelnuyu-oblast-gumanitarnogo-znaniya.html?start=1>
11. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
12. *Про внесення змін і доповнень до Переліку спеціальностей, ...* | від 02.07.2007 № 501. Процитовано 2015-10-02. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0805-07>
13. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе / Равен Джон. – Режим доступу: lib100.com/.../_Джон%20Равен,%20Компетентность%20в%20современном обществе
14. *Семенюк Т. В.* Особистість викладача вищої школи як психолога-проектувальника-дослідника / Т. В. Семенюк // Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України: Матеріали VII Міжнар. наук. конф. «Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку», м.Одеса, 29-31 трав. 2007 р. і VIII Міжнар. наук. конф. «Стан і перспективи розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу», м. Судак (Автономна Республіка Крим), 13-16 верес. 2007 р. – К.: ДП Видавничий дім «Персонал», 2008. – С. 203-211.
15. *The Science of Culture: A study of man and civilization.* Farrar, Straus and Giroux, 1949.
16. *M. Tullii Ciceronis Tusculananum disputationum* Режим посилання: https://archive.org/stream/mtulliciceronis02cicegoog/mtulliciceronis02cicegoog_djvu.txt
17. *Фуртвенглер А.* Значение гимнастики для греческого искусства / А. Фуртвенглер // Гермес, иллюстрированный научно-популярный вестник античного мира. – Том X. – С.-Петербург, Тип. В. Д. Смирнова, 1912 – январь-май. – С.116-122; С. 142-148.
18. *Шахрай Т.* Теоретичні основи культурного розвитку особистості майбутнього педагога / Т. Шахрай // Культурологічна складова професійного розвитку педагога: Зб. наук. праць / За ред. Л. Хомич, Л. Султанової, Т. Шахрай. – Київ-Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2012. – 126 с.
19. *Шпенглер Освальд.* Закат Европы. – Режим доступу: http://az.lib.ru/s/shpengler_o/text_1922_zakat_evropy.shtml

РОЗДІЛ II

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ДО ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

2.1. Культура – демократія – освіта – основа підготовки майбутнього педагога громадянської освіти

Перехід у ХХІ ст., а з ним в третє тисячоліття, проявляється у зростанні педагогічної освіти, яка поширюється не лише на вузькопрофільні сфери (школа, ВНЗ, ПТНЗ), а й на формування громадської думки, розвиток суспільних знань, побудову демократії, демократичного громадянства. Стратегія оновлення педагогічної освіти в Україні ґрунтується на тенденціях розвитку цивілізації; побудові демократичного суспільства; вивчення світового європейського життєвого, педагогічного досвіду, оновленні національної культури тощо. Серед викликів форм і змісту сучасної освіти визначається, передусім, запит на новизну. Триває активний пошук філософами, вченими, викладачами, учителями оновленої методології, нових смислів, інформації, методик, адекватних часові і розвитку самих дослідників, практичних працівників, реалізації освіти в єдності із культурою.

Прагнення до глобалізації тривалий час існувало у формі всесвітньої релігії, пануванні культур, імперій та торговельних стосунків.

Нині новим є те, що означає культура глобалізації: міжкультурне навчання, думати глобально і діяти локально; лінгвістичне, культурне, ідеологічне наближення; глобальну ідентифікацію; світову систему знаків і символів; глобальне посилення впливу релігії. Суспільство знань становить собою новий тип суспільства, в якому навчання громадянськості і навчання жити разом відіграє значну роль. Суспільство знань – суспільство, що навчається, означає нове суспільне осмислення витоків ідеї єдності культури і освіти філософами (Й.-Г.Фіхте, І. Кант, Г. Сковорода, І. Зязюн, Д. Чижевський), педагогами (К. Ушинський, Ф. Фребель, Б. Грінченко), культурологами (Й. Геддер, А. Тойнбі, О. Шпенглер, Є. Бистрицький) засвідчує розуміння національних культурно-освітніх традицій, що конкретизуються в університетизму, в таких суспільно-культурних явищах, як українська Просвіта, німецьке поняття *bildung*.

У потоці часу з'ясування змісту і культури, і освіти змінювалися, уточнювалися, оновлювалися. Від Аристотеля через епохи Середньовіччя, Нового й новітнього часу навіть донині проходить ідея античного мислителя, що культура – єдність матеріального й ідеального. З усвідомленням людиною своєї ролі у світі буття, своєї активності, культуротворчості відбувається переосмислення античного поняття культури. Світ культури – це світ людини, здатність створювати нею те, чого немає в природі. Культура є шляхом, який людство історично долає з моменту свого виникнення, а людина в цьому процесі саморозвивається, набуває здатності ставити будь-які цілі і здійснювати їх.

Незмінним прихильником ідеї єдності культури і освіти був Й.-Г. Фіхте, на думку якого педагог у своїй практичній діяльності поєднує функції культури і освіти, прищеплює учням культуру відносин, свідомості [8, 753].

Німецький педагог Ф.-В. Фребель створив для дошкільнят систему дидактичних ігор (так звані шість дарів Фребеля), з допомогою яких діти знайомилися не лише із культурою рідного народу, а й народів інших країн. Освіта нині потребує культурно-цивілізаційної самоідентифікації, навчання людей гуманним відносинам, вміння гармонійно існувати, утворюючи той культурно-освітній простір, якого так потребує людина. «Набуття розумною істотою здатності ставити будь-які цілі взагалі (отже, в її свободі) – це культура» [1, 464]. Так твердив Кант.

Реалізація цілей людини стає можливою у правовому, демократичному громадянському суспільстві. Саме тому постає проблема демократичного суспільства поруч з моральним удосконаленням як людини, так і конкретного суспільства, всього людського співтовариства. Людина, створюючи культуру як живий організм, споглядає справу рук своїх і розуму, свою культуротворчу діяльність. Духовна драма людини розпочинається тоді, коли вона не бажає пізнавати себе, уникає освоєння здобутків культури свого народу, його традицій, звичаїв тощо. За Г. Сковородою «Збери в середині себе думки і в собі самому шукай справжніх благ, копай в середині себе криницю для тої води, яка зросить і твою оселю і сусідську... Серце тоді насичується, коли освічується [7, 169-174].

Оволодіння культурним надбанням своєї нації відбувається водночас з вихованням доброзичливого і зацікавленого ставлення до культур інших народів, етнічних спільнот, які становлять культурне розмаїття України, регіонів, Європи, міжнародного географічного регіону, світу. На запобігання появі міжкультурних конфліктів та надання молодим людям вміння вирішувати конфлікти, пов'язані з культурними традиціями, невміння знаходити спільну мову при спілкуванні з представниками інших культур, на роздуми над визначенням власної ідентичності спрямовується оволодіння громадянською культурою. Під час реалізації проекту «Громадянська освіта» звертається увага на те, що культури знаходяться у постійному контакті та впливають одна на одну в більшій чи меншій мірі, в залежності від географічних та історичних факторів, на пограниччі культур (в тому числі на символічному пограниччі, не лише на географічному). Громадянська освіта акцентує увагу на умовах рівності культур, застерігаючи щодо стереотипів, упередженню відношення та дискримінації до іншої суспільної або культурної групи. Існує багато дефініцій культури і чимало концепцій щодо складових елементів культури та їх обсягів. У впровадженні формальної і неформальної громадянської освіти особливу роль відіграють елементи культури, що поділяються на дві групи: елементи, які усвідомлюються (свідомі елементи культури) та елементи, які не усвідомлюються, тобто заховані, «під поверхнею» (несвідомі елементи культури). До елементів, які легко помітити, які легше усвідомлюються, відносяться: мова, видатні особи,

образотворче мистецтво, література, драматичне мистецтво, класична музика, популярна музика, народна музика, танці, ігри, кухня, костюми, манери одягатися. Серед невидимих (несвідомих) елементів культури виділяють: нерозсудливість, справедливість, дружба, любов, кохання, краса, скромність, ідеали, які впливають на спосіб виховання дітей, ставлення до тварин, родовід, космогонія, стандарти групового прийняття рішення та стандарти стосунків керівник – підлеглий, концепція лідерства, зрілості, чистота, впорядкування часу, темп праці, концепція «Я», стандарти здорового сприйняття, способи спокушання, мова тіла, міміка, аранжування простору, встановлення ролі та статусу відповідно до віку, статі, кровних зв'язків [3, 27].

Громадянська освіта має багато спільного з іншими освітніми субдисциплінами: глобальною освітою, з міжкультурною освітою, регіональною освітою, освітою заради миру, антидискримінаційною освітою європейською освітою.

Для розбудови демократії в Україні найактуальнішим завданням є створення нової демократичної політичної культури, оволодіти якою в найкоротший час має сучасне покоління, в той час як в багатьох країнах демократія здобувалася і передавалася протягом багатьох століть. Прагнення людей до демократії – природне прагнення до гідності і свободи. Воно не залежить ні від релігійних традицій, ні від того бідна країна чи багата, де вона розташована.

Двохсотрічне просування новочасної демократії планетою не було тріумфальним (перша хвиля – «довга» – тривала з XVIII ст. до кінця Першої світової війни; друга – з кінця Другої світової війни донині). Одним з найважливіших таких механізмів, породжених нинішньою (початок XXI ст.) демократичною дійсністю, є явище, яке назвали «громадянським суспільством», означаючи його як сукупність найрізноманітніших проявів активності людей, що об'єднуються, аби впливати на органи влади і громадську думку. Ці об'єднання, незалежно від інтересів і сфери діяльності, уже самим своїм існуванням сприяють зростанню і вдосконаленню реальної демократії. Незважаючи на гігантські історичні, економічні й культурні розбіжності країн світу, ознаки демократії є складовими всіх сучасних демократій, сформульованих мислителями стародавніх Афін: визнання народу найвищим джерелом влади; виборність основних органів держави; рівність громадян, насамперед, у виборчих правах; правління більшості. Сучасні демократичні держави керуються також низкою інших ознак і принципів як традиційних, так і новітніх: додержання прав людини, їхній пріоритет над правами держави; конституційні обмеження влади більшості; повага до прав меншості; верховенство закону; поділ влади на законодавчу, виконавчу і судову; свобода слова і вільна преса; свобода віросповідання; цінності і прагматизм, співпраці і компромісу [5, 7-8]. Демократія охоплює весь обшир людської діяльності, і працювати для неї можна в будь-якій сфері.

Демократія як цінність знаходиться у постійній побудові; вона є ідеалом, до якого прагнуть усі нації. Громадянська освіта вважається реальним засобом для побудови демократії, де особлива роль належить ідеї суспільства знань (суспільства, що навчається).

Громадянська освіта як певна громадсько-педагогічна технологія має тісний зв'язок з демократією. Демократичний стиль життєдіяльності, що утверджується в Україні, ставить нові вимоги до суспільства, до людини як особистості. Цілеспрямованості й організованості жити в умовах демократії надає освіта, що охоплює вивчення основ демократії у школах, у ВНЗ, ПТНЗ, в громадських організаціях тощо, використовуючи надбаний світовий досвід у національних набутках. Стратегію демократичного розвитку національної освіти ствердила Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.) в 1992 р., Конституція України (1996 р.) юридично закріпила започатковані процеси демократизації освіти в нових суспільно-політичних умовах, що актуалізувало як проблему опрацювання концепції демократизації навчання в освітніх закладах [2].

Незалежно від назви (освіта для демократії, громадянська освіта чи політична освіта), що безпосередньо чи опосередковано виражено, освіта спрямована на виховання демократичної громадянськості, присутня в усіх різновидах освітньої політики в Європі. Освіта, спрямована на виховання демократичної громадянськості є провідним напрямком освітньої політики в країнах Європи. Він включений в усі програми реформування і становить собою пріоритетну мету всіх європейських і міжнародних організацій. Це провідна освітня мета, що отримала поширення в 90-ті роки ХХ ст. разом з традиційними цілями, такими як: особистісний розвиток, рівність можливостей, грамотність, освіта для здоров'я чи підготовки до роботи.

Освіта, спрямована на виховання демократичної громадянськості визнає завдання окремих компонентів освітніх систем, тобто змісту освіти, підготовки вчителів, управління, організаційних структур, оцінювання, стратегій викладання і навчання, освіта дорослих неформальних та неофіціальних видів діяльності [6].

На основних положеннях освіти, спрямованої на виховання демократичної громадянськості, формується освітня політика; критерії гарантії якості, що співвідносяться з освітньою діяльністю та стандартами навчання; новий тип соціальної згоди, процес безперервних змін, суспільство, що навчається (суспільство знань). Кожен з напрямів розкриває сутність освітньої політики. Провідними з підходів є: спрямувати всю освітню систему на комплекс загальних цінностей (права людини, політичний плюралізм, верховенство закону); сприяти перспективі навчання впродовж життя за всіх умов, обставин і в усіх навчальних засобах; сприяти громадській освіті через школу, неформальний і захований зміст освіти, а також через тісні зв'язки з довіллям, середовищем; використовувати громадянську освіту як засіб у боротьбі з насильством, ксенофобією, расизмом, агресивним націоналізмом, релігійною нетерпимістю; включати

громадянську освіту в програми початкової та продовження підготовки для всіх категорій робітників освіти. Освіта для демократичного громадянства розглядається як глобальний показник ефективного навчання, з метою процесу безперервних змін створювати інноваційні центри (пілотні проекти, приклади передової практики, майданчики громадянськості тощо) як системи підтримки. Демократія, що є безперервним процесом навчання, підтримується і вдосконалюється через громадянське навчання. Суспільство, що навчається, є суспільством знань і розглядає навчання як справу спільноти (співтовариства), а не лише як індивідуальний вибір і обов'язок. Глобалізація принесла новий тип соціальної згоди, основаної на правах і обов'язках громадян, пріоритетом яких є багатоманіття, плюралізм, соціальна справедливість, загальне благо, солідарність, активна участь, спільні цінності і розділення відповідальності (порівняймо, традиційно соціальна згода означає однорідність – національну, культурну, лінгвістичну, релігійну).

Впровадження змісту демократичного громадянства в національну освіту України, розкриття культурологічної основи громадянської освіти зумовлює поглиблено розкривати філософську методологічно-епістемологічну основу демократичного громадянства в Україні; висвітлювати українознавчу, зарубіжну історіографію громадянського суспільства; визначати змістовну сутність громадянської освіти в структурі підготовки майбутніх педагогів різних типів закладів; аналізувати культурологічні провідні концепти громадянської освіти : знання; вміння та досвід; компетентність; чесноти; досліджувати громадянську інформацію в соціально-культурних, політико-правових просторах; шукати шляхи ознайомлення майбутніх педагогів з різними типами інформації та ін.

Освіта демократичної громадянськості охоплює навчання, підготовку, інформацію, практику, діяльність, які спрямовані на розвиток позицій і поведінки тих, хто вчиться, на розширення їхньої можливості здійснювати і захищати свої демократичні права, на відповідальність в суспільстві, на поцінування багатоманітності, на вироблення активної ролі в житті суспільства. Крім того, дякуючи передачі знань, навичкам і розумінню, розширюються в тих, хто вчиться, їхні можливості сприяти створенню і захисту загальної культури людини в суспільстві.

Освіта демократичної громадянськості, маючи свої власні чинники, пересікається і взаємодіє з міжкультурною освітою, освітою в сфері рівності, освітою у підтримку стійкого розвитку, у підтримку миру та ін.

Тісно взаємодіють і підтримують одна одну освіта демократичної громадянськості і освіта в галузі прав людини. Ефективне навчання в демократичній громадянськості включає широкий спектр учасників : фахівців у сфері освіти, політиків, учнів, батьків, освітні установи, службовців, різні організації, ЗМІ, громадськість, людей різного віку. Потребу українського суспільства в діяльній громадянській освіті зумовлюють не лише рекомендації та ініціативи. Ще на рівні формування освітньо-кваліфікаційних характеристик спеціальностей та освітньо-

кваліфікаційних програм ґрунтовно прописувати громадянську компетентність, яка, в свою чергу, виражатиметься й реалізуватиметься в навчальних програмах з різних дисциплін, навчальних практик, написання курсових та кваліфікаційних робіт тощо. Педагоги у співпраці з науковцями, представниками громадських організацій, методичних центрів, освітніх проектів ефективніше впливатимуть на впровадження, розширення знань демократичного громадянства, створюючи різного типу навчальні посібники, переважно допоміжного матеріалу.

Однак, незважаючи на значне оновлення, збагачення, удосконалення навчального процесу у ВНЗ педагогічного профілю, все ж у багатьох педагогічних закладах зміст програм залишається здебільшого в рамках усталених традицій, в яких формальне начало стало явно переважати над творчістю.

Українська вища освіта нині розвивається в умовах, коли у світі багато університетів діють як рентабельні підприємства, піклуючись як за інституційний престиж, так і за прибуток, одночасово включаючи різні культурні очікування, правові вимоги, ринкові можливості, фінансові проблеми і забезпечення якості. Підприємницький підхід і глобалізація у ВНЗ сприяють розвитку транснаціональної освіти, якою не можуть нехтувати національні системи освіти : можливість студентам вчитися, не покидаючи домівку, розширює людські ресурси, створює умови для спільної роботи викладачам і студентам у дослідницьких проектах, для користування міжнародними, міждисциплінарними програмами, для ґрунтовних роздумів, які мають і міжнародне, і місцеве значення.

Система вищої освіти в Україні, що перебуває у стані активного реформування, засвідчує новий поштовх процесу інтеграції вищої освіти в Європу. Цьому сприяють : дворівнева вища освіта (бакалаврат і магістратура); застосування кредитної системи (система ECTS) – єдину систему обліку в усіх державах (обсяг курсів, прослуханих студентами); мобільність студентів і викладачів, що дозволяє порівнювати та використовувати досвід різних університетів; можливість застосовувати у Європі знання випускниками університетів; громадянська освіта як важливий компонент демократичних перетворень та ін.

Підготовка у ВНЗ педагога громадянської освіти для демократичного громадянського суспільства вимагає оновлення культурно-освітнього середовища. Культурно-освітнє середовище конкретного ВНЗ – це сукупність створених педагогами різноманітних умов (матеріальних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних, інформаційних, комунікативних, моральних, інноваційних тощо), які впливають на процес культурного розвитку й саморозвитку студентів та викладачів у просторі освітнього закладу. У процесі динамічної взаємодії культурно-освітні середовища регіону й окремого ВНЗ взаємно збагачують і доповнюють одне одного. Ця традиційна взаємодія характеризується такими ознаками : співбуттєвістю (співбуття особистості студента з колективним утіленням

суб'єктного досвіду багатьох поколінь, зафіксованого в регіональному освітньому просторі); структурністю (наявність багатьох локалізованих культурно-освітніх мікросередовищ, що забезпечують й адаптаційні потреби особистості, і культурне відтворення); взаємозалежністю (усі складові частини культурно-освітнього середовища не просто перебувають у тісній взаємодії, але й залежать одна від одної на функціональному рівні). Культурно-освітнє середовище ВНЗ складається з кількох мікросередовищ : професорсько-викладацький склад, який визначає престиж і авторитет вищого навчального закладу у регіоні й за його межами; студентство, яке як особливе мікросередовище має достатньо виражені позитивні характеристики; культурно-освітнє мікросередовище факультету, специфіка якого полягає в тому, що тут безпосередньо відбувається професійне становлення майбутніх музикантів, артистів, художників, режисерів і представників інших творчих професій; культурно-освітнє мікросередовище кафедри, яке становить основу професійної підготовки майбутнього фахівця; культурно-освітнє мікросередовище органів студентського самоврядування, що сприяє активній самодіяльності й самореалізації творчих можливостей студентів та є найважливішим критерієм стану адаптаційної роботи на факультеті й у ВНЗ в цілому.

Хоча навчання демократії, громадянству розглядається як надзвичайно важливе завдання для освіти України в ХХІ столітті, однак донині ця фундаментальна потреба не може вважатися осмисленою на рівні її усвідомлення як соціального завдання, не відпрацьовані механізми її реалізації. Не змінили ситуацію щодо демократизації освіти в Україні впровадження зарубіжних проектів. Освіта в Україні формувалася і залишається нині у вузькій предметній сфері, базуючись на фрагментації змісту і дробленні процесу навчання. Така освіта не може породжувати громадян із глобальним світоглядом в розширених контекстах. Розвиток громадянської освіти в Україні ускладнюється нереалізованим поки громадянським відкритим суспільством.

В Україні система освіти слабо зорієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави, демократичного світогляду. Спостерігається розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою.

У демократичному суспільстві підготовка майбутнього педагога зорієнтована на особистість, компетентного в своїй галузі професіонала, етнонаціонально усвідомленого громадянина, якому притаманна демократична громадянська культура, який усвідомлює взаємозв'язок між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю; готовою до компетентної участі у житті суспільства.

Педагог має бути підготовленим у ВНЗ так, щоб міг надати молодому поколінню знання про світові демократичні здобутки та особливості становлення демократії в Україні (участі у громадсько-політичних процесах, критично-конструктивного ставлення до життя суспільства, реалізації

цінностей демократії, досвіду громадянської дії, демократичної поведінки, комунікативної взаємодії тощо. Робота педагога громадянської освіти спрямована на сприяння соціальній єдності і міжкультурному діалогу, важливо розвивати знання, особистісні та громадські навички і взаєморозуміння, які регулюють конфлікти, створюють взаємну повагу до людської гідності і загальних цінностей, підтримують діалог і сприяють ненасильницькому врегулюванню проблем і суперечок.

Освіта, спрямована на вивчення демократичного громадянства, передбачає нові ролі учителя, що має враховуватися у його підготовці у ВНЗ. У зв'язку з тим, що учень стає центром навчання і виховання, увага спрямовується на навчання створювати в класі довірливі відносини, розвивати кооперативну педагогіку. Прийняття до уваги соціального й глобального, національного змісту навчання зумовлює підвищення ролі медіатора між учнем і його середовищем. В навчальний процес входить соціальне партнерство (публічні та непублічні організації, громадянське суспільство, приватний сектор, батьки). Сучасні педагогічні технології охоплюють різні форми роботи і дебати, розширення проблем, застосування медійних засобів, мозковий штурм, концентрація на соціальних життєвих навичках, а не на застарілих знаннях, широке використання тренерів (професіонали по роботі з молоддю, експерти, представники певної молодіжної вікової групи, тренери тренерів, аніматори, медіатори, консультанти, активісти в галузі прав людини, представники бізнесу, спеціалісти, ЗМІ; відвідання теле-, радіостанцій, редакцій, ІНТЕРНЕТ тощо). Використовуються нові інформаційні технології (медіа, комунікація, візуальний ряд (оголошення), віртуальний простір та ін.).

Педагог бере участь утворенні «освітніх базових груп», учасниками яких є учителі, працівники освіти, тренери учителів; мультиплікатори в освіті дорослих, адміністратори освіти, співробітники неурядових організацій, батьки, дистанційна освіта, виїзні семінари.

Педагог має бути підготовлений до співробітництва з місцевими громадами і вирішення нових соціальних проблем (соціальної нерівності, безробіття молоді, громадянської апатії, насилля і агресивної поведінки, наркоманії, раннього припинення навчання). Співробітництво педагогів з громадськими організаціями, спільнотами має відношення насамперед до неформальної освіти. Проте є декілька основних напрямів, які становлять основу неформальної громадянської освіти. До згадуваних чинників громадянської освіти (освіта дорослих, екологічна освіта, міжкультурне навчання, навчання демократії, навчання активного громадянства (лідерства), навчання європейського громадянства, медіація та розв'язання конфліктів, освіта задля утвердження миру) відносяться політична грамотність, навчання меншості, маргінальних груп, біженців, сімейне виховання, основи медичної допомоги і багато ін. Розширення впливу освітньої практики передбачає неперервну освіту дорослих людей, якій відводиться пріоритетне значення. У європейських країнах освіта дорослих розуміється як

самостійний підхід, спрямований на отримання додаткових знань і не пов'язаний з отриманням вищої чи наукової освіти. Додаткова освіта спрямовується на професійний розвиток слухача, стажера і задовольняє їхні пізнавальні потреби, що зумовлює постійне нарощування наукових досліджень (методології освіти дорослих, концепцій, програм, навчальної літератури), розробку психолого-педагогічного навчально-методичного супроводу, розвиток теорії навчання дорослих і забезпечення системи професійними кадрами. Освіта дорослих має свою специфіку. На відміну від педагогіки, орієнтованої на дітей, учнівську молодь, навчання у формальній освіті, в навчанні дорослих має превалювати андрагогіка (від грец. *aner*, *andros* – дорослий чоловік, зрілий мужчина; *ago* – веду) – одна з теорій навчання, що розкриває специфічні закономірності засвоєння знань і умінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості керування нею з боку професійного педагога – андрагога (спеціаліста в галузі навчання, управління, консультування, соціальної, реабілітаційної, колекційної роботи в середовищі дорослих людей [4]).

На жаль, незважаючи на гостру потребу в професійних педагогах, які б удосконалювали і розвивали культуру навчання дорослих, підготовка у ВНЗ педагогів-андрагогів традиційно знаходиться на периферії соціальної уваги, на відміну, наприклад, від середньої і вищої освіти.

Нині в системі вищої освіти у підготовці педагогів практично відсутні дисципліни, що розкривають феномен дорослої людини в її соціально-психологічних та педагогічних взаємозв'язках. У курсі «Педагогіка» педагогічний аспект представлено переважно в межах шкільної чи вищої спеціальної освіти і зорієнтовано на подальшу роботу з дітьми, студентами. Теми «андрагогіка» і «освіта дорослих» включено в професійну підготовку спеціалістів із соціальної роботи.

У контексті підготовки майбутнього педагога громадянської освіти потребує обговорення питання про внесення в реєстр педагогічних спеціальностей «андрагога» (викладач для дорослих). Це відкрило б можливість отримати відповідну підготовку в межах формальної освіти, Необхідно обмірковувати і питання про те, якими компетенціями має володіти спеціальність з навчання дорослих. У неформальній освіті найбільш поширена форма підготовки спеціалістів – це тренінг тренерів.

У підготовці педагога громадянської освіти, особливо в освіті дорослих, з'являється потреба насамперед навчати відігравати роль організатора і менеджера; здобування знання дорослими, а не вчити педагога на транслятора інформації. Провідними методами освіти дорослих виступають діалогічний, мобільний. Освітня культура майбутнього педагога-андрагога спрямована на виховання тих, з ким працюватиме, на екологічне буття в світі, на гармонію з соціальним і фізичним середовищем, що забезпечує культурні компетенції.

Оскільки спеціалізована підготовка педагога для громадянської освіти знаходиться в зародковому стані, це зумовлює необхідність її організувати,

розроблювати науково-методичне і навчально-методичне забезпечення. Від вибору теоретичних основ навчально-програмних документів, організаційних умов, культурно-освітнього середовища залежить підготовка спеціаліста-андрагога. Складність педагогічної роботи викликає необхідність сформувати у майбутнього педагога громадянської освіти розуміння важливості основної (формальної) та додаткової (неформальної) освіти дорослих. Так, наприклад, у світі дорослих варто пам'ятати, що доросла людина, особливо в системі неформальної освіти, навчається зовсім не так, як студент ВНЗ чи слухач будь-яких курсів. У дорослої людини зовсім інша мотивація, рівень самосвідомості та оцінки. Доросла людина має інші, ніж учень, студент ВНЗ, чекання, потреби від андрагога, тобто від того, хто задовольняє освітні послуги. Це зумовлює і планування навчального процесу, визначення андрагогом мети, завдань, оцінки навчальної діяльності зовсім іншими, як у школі, університеті.

Значні складності у підготовці майбутніх педагогів пов'язані із змістом навчання. Громадянська освіта залишається однією з пріоритетних у європейському порядку денному з початку ХХІ ст., коли Лісабонською декларацією було визначено, що освіта – ключовий ресурс розвитку. Болонський процес вніс багато змін в організацію навчального процесу, а також акцентував увагу на нові науково-філософські смисли навчання, оновлення і укорінення в кожній державній європейській спільноті в національних здобутках педагогічних систем; відкрив входження в єдиний європейський світовий простір, прийнявши універсальні цінності, освоївши технологічні інноваційно-комунікативні системи цивілізації.

Отже, введення громадянської освіти в навчальний простір України з усіма її чинниками (структурами, компонентами) зближує освіту України з міжнародними аспектами освіти, підтримує доступ до інформації, налаштовує зв'язки до діалогу, поглиблює, підвищує рівень знань, налагоджує співробітництво між різними державними і громадськими структурами в Україні і на міжнародному рівні.

Література:

1. Кант И. Критика способности суждения / Иммануил Кант// Кант И. Сочинения в 6-и томах. – Т. 5. – М.: Мысль, 1966. С. 161-527. С.464.
2. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні : К. : Школяр, 1997. – 149 с.
3. Ми громадяни. Ми європейці: Публікація в рамках однойменного проекту / Навчально-дидактичний матеріал для вчителів та працівників молодіжних організацій. – www.cooperationcentre.en – www.pfirs.org. – С. 27.
4. Основы андрагогики. Терминологический словарь – справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей /Составитель В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004.

5. Поступ демократії у світі: український контекст / Керівник проекту Людмила Яцюк. – К.; Фонд «Європа ХХІ», 2008. – 208 с. – С. 7,8.
6. Проект, образование, направленное на воспитание демократической гражданственности / Образование для демократического гражданства: перспектива обучения на протяжении всей жизни // Совет по культурному сотрудничеству (СКС) / Сезар Биржеа. – Страсбург, 2000.
7. Сковорода Г. С. Сад пісень. Вибрані твори / Пер. М. К. Зерова, П. М. Пелеха, В. О. Шевчука. Передмова, упор. В. Яременко. – К.: Веселка, 1983. – 190 с. – 169-174.
8. Фихте Й.-Г. Факты сознания. Назначение человека. Наукоучение / Йоганн Фихте. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 784 с– С. 753..

2.2. Громадянська освіта – провідний напрям організації, змісту освітнього процесу

Осмислення і впровадження громадянської освіти в Україні розвивалося і збагачувалося поступово наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. Напрацьовувалася ціла низка наукових, навчально-методичних, проектно-практичних та нормативно-правових документів, які сприяють впровадженню освіти для демократичного громадянства та освіти з прав людини.

Нормативною базою громадянської освіти в Україні, яка сформувалася впродовж останніх років, є рекомендаційні документи різної юридичної сили, що визначають або декларують поняття громадянських цінностей, громадянської свідомості та громадянського виховання, правової та політичної освіти тощо. Правовою базою є міжнародні документи, в яких відображено цінності громадянського суспільства : Всесвітня декларація про вищу освіту для ХХІ століття: підходи і практичні заходи (1998 р.), Декларація про культуру миру (1998 р.), «Загальна декларація ЮНЕСКО про культурне розмаїття» (2001 р.), Рекомендації ЮНЕСКО «Про виховання в дусі поваги прав людини та основних свобод» (1974 р.), Декларація прав толерантності (1995 р.).

У формуванні національної освітньої політики суттєву роль відіграють регіональні документи : «Біла книга» з міжкультурного діалогу : «Жити разом у рівній гідності» (2008 р.), Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2005 р.); Європейський рік громадянства через освіту : «Жити і вчитися демократії» (2004 р.); Європейська хартія про участь молоді в громадянському житті на місцевому та регіональному рівні (2003 р.) та ін.

У впровадженні громадянської освіти в Україні значну роль відіграють рекомендаційні документи Ради Європи. Рада Європи – міжнародна організація, метою якої є підтримка співпраці між країнами Європи задля підтримки демократії, прав людини і верховенства права і здійснення співпраці у сфері прав людини, демократичного правління, юстиції і права,

суспільного розвитку, медіа і комунікацій, культури, культурної спадщини і навколишнього середовища, молоді, освіти, мовної політики та спорту.

Освітня політика Ради Європи сформувалася протягом останніх сорока років і стала каталізатором змін у сфері освіти, а пізніше культури, молоді і медіа, переорієнтовуючи функції освіти з передачі знань на зміцнення взаєморозуміння, встановлення почуття довіри, подолання культурних розбіжностей, сприяння основним свободам і плюралістичній демократії та знаходження відповідей на основні виклики сучасності. У 2010 р. Рада Міністрів Європи прийняла як рекомендації Хартію Ради Європи з освіти для демократичного громадянства. Статут Рекомендації означає, що документ не є зобов'язальним, натомість назва «Хартія» вжита для підсилення значення освіти з демократичного громадянства та освіти з прав людини для утвердження європейських цінностей і демократичних інститутів: дотримання прав та основних свобод у країнах-членах Ради Європи. У контексті «Хартії Ради Європи» про виховання демократичної громадянськості та освіти в галузі прав людини основними документами є Європейська конвенція про захист прав людини і основоположних свобод включно з Протоколами, яка є основою діяльності Європейського суду з прав людини. Конвенція вважається найуспішнішим інструментом Ради Європи у сфері захисту прав людини. Хартія з освіти для демократичного громадянства і освіти з прав людини у значній мірі покриває сфери освітньої та молодіжної політики, а також стосується підходів Ради Європи до інших сфер, зокрема медіа, культури та соціальних прав. Відтак у широкому сенсі Хартія спрямована на втілення в життя основних цінностей, які Рада Європи покликана підтримувати, захищати і пропагувати, демократії, прав людини і верховенства права, а також протидіяти порушенням прав людини. У Пояснювальному меморандумі до Хартії також говориться про її широке значення для освіти і навчання, які у даному контексті трактуються як механізм захисту від зростання насильства, расизму, екстремізму, дискримінації та нетерпимості. Підготовлено Програму-рекомендацію щодо освіти з прав людини. Програма розрахована на запровадження освіти з прав людини у систему формальної освіти та сприяння розробки довготермінових національних стратегій і програм, включаючи початкову, середню і вищу освіту. ООН також задекларувала роль освіти у формуванні «поваги, сприяння активній участі, рівності та відсутності дискримінації в суспільстві». Відповідальність за впровадження Програми покладається на профільні міністерства. На відміну від Хартії, Програма має інструмент впровадження оцінки і моніторингу. Питання неформальної освіти та міжкультурного діалогу – одна із сфер діяльності ЮНЕСКО.

Проблема громадянського виховання розробляється на національному, державно-програмному, концептуальному та практичному рівнях : Конституція України (1996 р.), Державна національна програма, освіта (Україна XXI ст.) (1994 р.), Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. (2001 р.), «Про громадянство України» (1991 р.); «Концептуальні

засади гуманітарної освіти в Україні (вища школа)» (1996 р.); «Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти» (1996 р.); Методичний лист Міністерства освіти України від 08.12.1997 р. «Про актуальні питання виховання студентської молоді у вищих закладах освіти III – IV рівнів акредитації»; «Про стан та проблеми національно-громадянського виховання у вищих навчальних закладах України» (1998 р.); «Програма національно-патріотичного виховання молоді в Україні» (2015 р.).

На впровадження громадянської освіти в Україні через змістовий компонент навчальних курсів та методичні форми її реалізації зорієнтовані листи, положення Міністерства : «Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів» (2011 р.) та Лист МОНмолодьспорт «Щодо методичних рекомендацій із громадянської освіти та виховання» (2012 р.). Документи доволі чітко визначають ключові положення. Проте, ці документи досить «розпливчасто» розглядають громадянську освіту, розбираючи її в контексті розвитку духовної культури, зупинення соціальної деградації, стимулу пробудження високих моральних якостей – совісті, патріотизму, людяності, почуття громадянської і власної гідності, творчої ініціативи тощо; засобом самоорганізації, особистісної відповідальності дітей та молоді; запорукою громадянського миру і злагоди в суспільстві. Заслуговує окремої уваги Лист МОНмолодьспорт Щодо методичних рекомендацій із громадянської освіти і виховання, в якому досить системно викладено рекомендації щодо впровадження громадянської освіти в середню та вищу школу, а також акцентується увага на позашкільну роботу.

Активну участь у розбудові громадянського суспільства та впровадженні громадянської освіти беруть інституції та організації, самоорганізовані колективи в навчальних закладах: Інститут громадянської освіти; Національний університет «Києво-Могилянська академія» (НУКМА); Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба»; Всеукраїнський фонд «Крок за кроком»; Всеукраїнська благодійна організація «Вчителі за демократію та партнерство» [проекти навчання критичному мисленню, «Освіта для стійкого розвитку в дії»]; Асоціація вчителів історії та суспільних дисциплін «Доба»; Громадська організація «Центр європейської співпраці»; Асоціація демократичного розвитку і самоврядування в Україні; Всеукраїнський інформаційно-методичний центр «Дебати»; Європейський молодіжний парламент України та ін.

У системі формальної і неформальної освіти України розроблено проекти «Освіта для демократії в Україні», «Громадянська освіта – Україна», Україно-швейцарський проект «Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні», проект ОБСЄ «Зелений пакет», «Громадянська освіта в Україні : рівень ефективності взаємодії вищої, середньої школи та неформальної освіти», проект благодійної організації «Вчителі за демократію та партнерство», «Забезпечення якості освіти для демократичного громадянства» та ін. Проект «Ми – громадяни. Ми – європейці. Формування

громадянської позиції молоді України», що реалізований в рамках гранту, наданого Польським фондом міжнародного співробітництва для розвитку «Wiedzieć jak».

Побудові та розвитку громадянського суспільства сприяють : закони України «Про об'єднання громадян», «Про соціальний діалог в Україні», «Про місцеве самоврядування», «Про інформацію», «Про професійні спілки», їх права та гарантії діяльності», «Про молодіжні та дитячі громадські організації», «Про доступ до публічної інформації», «Про безплатну судову допомогу» тощо. Перелічені документи невичерпно розкривають ключові питання громадянської освіти прав людини та паритетність держави і громадянського суспільства на рівні «держава і суспільство», особливості запровадження громадянської освіти в Україні та ін. Слід зазначити, що за останні роки помітно ослабли процеси соціальної, педагогічної практики та громадянської освіти. Помітна тенденція використання поняття «громадянська освіта» в різних значеннях (як навчальний предмет, міжпредметна інтеграція в межах освітнього простору, форма соціальної, шкільної практики тощо), що й зумовлює переосмислювати важливу проблему в нових умовах.

У концепціях, наукових, навчально-методичних матеріалах спостерігаються деякі відмінності не лише у розумінні певних смислів, але й тлумачень визначальних термінів, концептів. Складність визначення і впровадження громадянської освіти в Україні зумовлюється як тривалий час невизначеністю державницької ідеології, так і пасивністю соціально-політичних мислителів. С Клепко зауважує, що «Сьогоднішня відсутність більш або менш ефективної «драматургії» чи «дидактики» громадянської освіти в країні, прийнятної її філософії, концептуальної бази пояснюється, з одного боку, якраз спробами ідеологічно зорієнтованої «режисури» використати громадянську освіту у партійно-політичних пропагандистських цілях, а з іншого боку, наявністю достатньо ефективної реальної і прямолінійної моделі статистської практики формування громадянської лояльності, якій не потрібна сучасна дидактика, оскільки остання для неї буде руйнівною [5, 91].

Сфера громадянської освіти є певною мірою закритою для тих, хто безпосередньо нею не займається. Представники громадських організацій, методичні працівники, учасники різноманітних освітніх проектів часто орієнтуються в тематиці, її специфіці, можуть чітко окреслити бачення ситуації та дати свої рекомендації щодо стимуляції процесу розвитку явища, тоді як інші вчителі шкіл не завжди можуть зорієнтуватися у змісті освіти для демократичного громадянства, не розмежовуючи її то з патріотичним вихованням, то з любов'ю до мови й історії тощо.

Впровадження громадянської освіти мало б мати комплексний характер : концепції, накази Міністерства, педагогічна підготовка та перепідготовка викладачів, розробка методологічного та методичного забезпечення, розробка нових (цікавих) форм роботи з різними віковими

групами (від дитячого садка до освіти для дорослих, батьків). Нині напрацювання і рекомендації для вчителів у різних галузях існують, проте зазвичай розрізнено. На часі ефективна взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу.

Громадянська освіта може ефективно реалізовуватися лише у взаємодії різних форм: формальної освіти (школа і позашкільні заклади), неформальної освіти (курси, тренінги, навчальні табори тощо), шкільного самоврядування як особливої форми діяльнісного навчання школярів.

Стратегія, концептуальні засади громадянської освіти в Україні

Проблеми освіти і Україні останніми десятиліттями набувають дедалі більшої ваги та поширення серед політиків, засобів масової інформації, активної та зацікавленої громадськості, міжнародних, донорських організацій, громадських організацій і загалом кожної родини, у якій є ті, хто навчається, і ті, хто навчає. На філософії та методології громадянської освіти зосереджують свою увагу науковці, педагоги, громадськість.

Громадянська освіта в Україні стає очевидною. Маємо справу не з впровадженням нової дисципліни, не з впровадженням нової технології чи методики викладання. Ми перебуваємо у просторі і в часі аксіологічних змін в українському суспільстві, які крізь призму громадянської освіти прочитуються найповніше. З одного боку, освіта для демократії, громадянська освіта, яка відповідає ліберально-демократичним цінностям та ідеалам, спрямована на формування нового типу громадянина, нового типу взаємин з державою; з іншого вказує на розвиток нового типу освіти, орієнтованого на передавання практичних (і водночас теоретично насичених) способів мислити і діяти, в умовах університетської автономії як вияву «зрілої демократії».

Освіта для демократичного громадянства означає освіту, навчання, просвітницьку, інформаційну, практичну діяльність та активні дії, спрямовані на надання тому, хто навчається, знань, вмінь та розуміння, а також формування моделей поведінки та ціннісного ставлення у плані здійснення та захисту демократичних прав і обов'язків як члена суспільства, цінити різноманітність та відігравати активну роль у демократичному житті задля підтримки та захисту демократії і верховенства права.

Поняття освіти для демократичного громадянства є відносно новим, більш відомим є термін «громадянська освіта». У Хартії уточнений термін, який вживався у 2005 році при проведенні Європейського року, громадянство через освіту, гаслом якого було: «Громадянство починається дуже близько: дома, в районі, в школі».

Значення понять «освіти з демократичного громадянства» чи «громадянська освіта» не є остаточно визначеними і мають різні значення і конотації, які часто залежать від історичних і політичних традицій. Включення пострадянських країн до країн – членів Ради Європи внесло додаткові розбіжності у тлумаченні понять та надання різних значень одним і

тим же словам, тому термін «демократичне громадянство» конкретизує зміст громадянської освіти та дозволяє визначити критерії, наскільки певна навчальна програма чи курс відповідають поняттю не просто формування громадян, а навчання бути громадянами в демократичному суспільстві. Звідси і термін «демократичного громадянства», яке ґрунтується на правах і свободах людини, які, у свою чергу, є невід'ємними і виникають при народженні. З одного боку, це спроба різних підходів до громадянської освіти та поєднання цілей і завдань окремих сфер політики, а з іншого, право кожної країни визначати власні пріоритети. Базовим є завдання громадянської освіти сприяти утвердженню демократії. Громадянська освіта є об'єднувальним поняттям, залежно від освітньої політики держав та міжнародних організацій вона може містити багато компонентів, наприклад : екологічна освіта; міжкультурне навчання; навчання демократії; навчання активного громадянства; навчання європейського громадянства; медіація та розв'язання конфліктів; освіта дорослих; освіта задля утвердження миру; політична освіта.

В Україні зазначені компоненти громадянської освіти введено різними способами : екологічна освіта і освіта дорослих утверджуються як самостійні напрями, безвідносно до громадянської. Іншими – наповнюється зміст навчальних посібників і підручників, подаються вони окремими темами, модулями [4].

Термін «громадянська освіта» – переклад з англійської “civic (democratic) education», що позначає інтегративну педагогічну технологію формування громадянських чеснот. Громадянська освіта, освітній проект і як певна громадсько-гуманітарна технологія важлива для людини (студента, молоді), бо навчає бути вільним, знати обов'язки і права, держава матиме добросовісних конструктивних громадян, суспільство отримає державу. Громадянська освіта спрямовується на перетворення себе, завдяки усвідомленню, сформованого культурою, філософією та демократичною громадянськістю.

Основна мета громадянської освіти полягає не лише в тому, щоб дати тим, хто навчається, знання, розуміння, навички, а насамперед в тому, щоб розвинути готовність діяти в суспільстві. Отже, громадянська освіта постає як новий тип глобально-антропологічних викликів у часо-просторових вимірах III тисячоліття (пор. I тисячоліття – переважно біблійно-релігійна; у II тисячолітті – науково-методологічна).

Антропологічна складова громадянської освіти – один з основних засобів формування культури особистості: освіченості, компетентності, досвіду зрілості, що визначається духовно-моральними якостями, ціннісними орієнтаціями та світоглядно-психологічними, когнітивними характеристиками особи. Громадянська культура, формуючись на основі національної культури і національних цінностей, володіння всіма громадянами державною українською мовою, орієнтується на загальноцивілізаційну спадщину людства, плюралізму віросповідань та

системи ідей, універсальї загальних правил, цінностей, а також на доброзичливе, зацікавлене ставлення до культур інших народів, етнічних спільнот. Включення антропологічної складової до змісту громадянської освіти розглядається як робоче, необхідне для оволодіння конкретними діями. Одним із основних завдань, яке має бути розв'язане системою громадянської освіти, є забезпечення мінімальної функціональної громадянської освіченості особи. Тому зміст освіти спрямовується на здобуття особою досвіду громадянських вчинків і переживань, основних громадянських умінь, зокрема : реалізовувати своє право на участь у виборах та інших формах демократії; обстоювати свої права, беручи участь у діяльності об'єднань громадян та громадських акціях; захищати свої права за допомогою державних органів та органів місцевого самоврядування; обстоювати свої права за допомогою апеляції до суду, правоохоронних та правозахисних організацій; орієнтуватися в умовах вільного ринку, відстоювати свої права як споживача і платника податків; використовувати типові прийоми та методи розв'язання проблемних ситуацій; диференціювати емоційні та раціональні компоненти власного вибору; критично сприймати інформацію, самостійно її аналізувати; комунікативні уміння.

Зміст громадянської освіти зорієнтовується не лише на розвиток уявлень молоді про громадянськість та шляхи її реалізації на основі системи понять з різних галузей наукових знань, а й на формування емоційно-ціннісного компоненту громадянської культури особистості, що включає, насамперед : усвідомлення абсолютної цінності прав людини, свободи особистості; усвідомлення себе як громадянина і патріота України; почуття власної гідності, гуманізм, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу; лояльне і водночас вимогливе ставлення до влади, законотворчості; активну позицію щодо необхідності брати участь у демократичних перетвореннях; усвідомлення себе як особистості, спроможної впливати на ситуацію в державі; критичне сприйняття соціально-політичної інформації, усвідомлення можливості та цінності самостійного політичного вибору; готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки; усвідомлення взаємозалежності інтересів окремих людей, соціальних груп у суспільстві.

Громадянська освіта враховує також філософські та аксіологічні знання про національні, громадянські, демократичні загальноцивілізаційні цінності, політичні знання щодо демократичних принципів особливостей функціонування політичної системи і влади в Україні; правові знання щодо права, Конституції, взаємодії державних органів і місцевого самоврядування, національних і міжнародних нормативних актів, економічні знання щодо ринкових відносин, соціально-економічні аспекти екологічних проблем; соціально-психологічні знання щодо психологічної природи та сутності владно-підвладних відносин, інформаційного впливу на свідомість, розв'язання конфліктів, комунікативної взаємодії.

Громадянська освіта не є новою черговою надбудовою над існуючими формами навчання і виховання, оскільки вона існує в єдності з іншими освітніми дисциплінами. У демократичному суспільстві XXI ст. громадянська освіта постає як центр інтеграції, результат усього змісту освіти, розвинутого в класичній, неklasичній і постнеklasичній парадигмі : диференційованих дисциплін природничо-математичних [що формують науково-технологічну грамотність, електорально-інтелектуальні вміння], гуманітарних дисциплін [в яких власне й формуються громадянські знання], інтегральні знання науково-технологічні, повсякденні тощо, а також інтегративне осмислення знань за проблемами.

Існує значне розмаїття формального змісту освіти для освіти демократичного громадянства в Європі : через окремих предмет вивчають (Франція, Латвія, Румунія та ін.); через інтегративні програми чи міжпредметні теми (Фінляндія, Швеція, Швейцарія, Угорщина та ін.); через комбінацію двох моделей, інтегративні програми, міжпредметний зміст (Австрія, Болгарія, Німеччина, Естонія, Литва). Різна і термінологія: суспільствознавство чи громадянська освіта (Австрія, Франція, Німеччина, Латвія та ін.), громадянська культура (Греція, Литва).

Громадянська освіта у формальній освіті України – комплекс інтегрального змісту : громадянські знання; громадянські чесноти – норми, установки, цінності та якості, притаманні громадянину демократичного суспільства.

Цим можна пояснити, що до громадянської освіти віднесено низку навчальної літератури, яка містить різноаспектні знання : культурологічні, філософські, політичні, екологічні, правові, економічні, соціально-психологічні та ін.

Дидактично-методична орієнтація громадянської освіти зумовлена культурологічною орієнтацією, враховуючи типи культури (прамодерну, модерну, постмодерну, поспостмодерну), що базуються на різноманітності, множинності, полікультурності, толерантності, змінах стереотипів в поведінці, образу мислення (особистісний підхід), змінах моделей освіти, трансляції досвіду, стилю соціально-політичної діяльності (соціальний план) тощо, які поєднують у собі громадянські знання, громадянські вміння та досвід участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань, громадянські чесноти. Впровадження громадянської освіти породжує кардинальні зміни підходів у системі освітнього процесу: переорієнтація від «суб'єктно-об'єктних» засад до «суб'єктно-суб'єктних», а відтак зміна форм і методів освіти від догматично-урочних до інтерактивних з особистісним підходом і з активним залученням неформальних методів і методик; у розумінні освіти не як закритої структури в системі держави, а відкритого простору до взаємодії з громадою, родиною, громадськими організаціями, іншими позашкільними та неформальними підходами до формування особистості, яка є активним учасником суспільних процесів та здатна на діалог з державою. Зміни в освіті можуть здійснитися за умов,

коли відбудеться трансформація мислення педагогів та управлінців у сфері освіти (йдеться про трансформацію від тоталітарного, радянського мислення до демократичного, європейськочорієнтованого саме в просторі освіти для демократичного громадянства).

Хоча громадянська освіта ґрунтується на загальнопедагогічних і дидактичних принципах, що й освіта в цілому, проте, наголошуючи на практичній діяльності, гуманізмі, міждисциплінарності, культуровідповідності, полікультурності, плюралізмі, наступності і безперервності, акцент робиться на практичну діяльність, яка передбачає зорієнтованість на навички соціальної взаємодії, вміння самостійно аналізувати різноманітні ситуації, насамперед у своєму життєвому середовищі, самостійно приймати рішення, діяти у правовому полі, на володіння компетентностями, на посиленні гуманістичних завдань освіти.

Суттєві зміни в дидактично-методичній організації підготовки майбутніх педагогів має ступенева освіта в формальній, неформальній та інформальній системах. Формальна громадянська освіта має структуровану систему навчання, яке відбувається на рівні початкових, середніх шкіл та ВНЗ. Ця освіта здобувається у загальних чи спеціальних освітніх закладах і завершується сертифікацією (атестат, свідоцтво, диплом, сертифікат, який підтверджує знання).

Формальна вища освіта включає дослідницький компонент та різноманітні програми з професійного навчання, підвищення кваліфікації і перепідготовки. Формальна шкільна освіта традиційно є освітою класів, аудиторії, яка відбувається у сформованій групі учнів протягом визначеного періоду. Найбільш поширені методи формальної громадянської освіти: традиційні лекції, семінари, диспути, бесіди, робота з підручником, періодикою, написання рефератів. Пріоритетні методи : дискусійні (дискусія – симпозіум, «сніжки», «гудіння бджіл», «концентричне коло» та ін.), ігри – драматизації, «мозкові атаки», ситуаційно-рольові ігри, інтелектуальні аукціони, проектні роботи, видання газет, журналів; когнітивні : вміння міркувати, аналізувати, ставити питання, шукати власні відповіді, власні висновки; соціальні : брати участь у громадському житті, орієнтуватися і адаптуватися в нових соціальних умовах, захищати свої інтереси, поважати інтереси і права інших, самореалізуватися тощо.

Неформальна освіта, яка відбувається поза формальними освітніми системами і означає заплановану освітню програму, постала наприкінці 60-х – на початку 70-х років ХХ ст. Вона розглядалася у зв'язку з концепціями «Навчання впродовж життя» та стосувалася підтвердження важливості освіти, навчання, тренінгу, які відбуваються поза визнаними освітніми установами. Єдиного визначення для неформальної освіти немає, її можна формулювати, виходячи з різних критеріїв. Зміст неформальної освіти охоплює ряд різної позанавчальної роботи : участь у прийнятті рішень (від шкільних рад до муніципальних рад); позашкільна освіта (екскурсії, шкільні обміни, пілотні проекти); членство в командах (клуби, асоціації, групи за

інтересами, групи тиску); втягнення в спільноту (добровольча діяльність, пастирські програми за доглядом, зустрічі, групи охорони порядку); досвід роботи по підприємству; клуби дебатів тощо.

Інформальна освіта відбувається в реальних життєвих процесах (в сім'ї, серед ровесників, сусідів, знайомих, у бібліотеці, в інформаціях ЗМІ, на роботі тощо). Інформальна освіта – це життєвий процес, в якому людина формує свої цінності, ставлення, вміння та знання під впливом освіти та ресурсів з власного оточення чи щоденного досвіду.

Сучасні тенденції громадянської освіти фокусуються на самооцінці та саморефлексії, коли учасник освітнього процесу сам оцінює «результати навчання, які планує використовувати у майбутньому професійному, приватному житті чи громадсько-політичній діяльності. Комбінацію отриманих знань, навичок та ціннісного ставлення визначають ключові компетентності»: комунікація рідною мовою; комунікація іноземною мовою; математична та базова науково-технологічна компетентність; вміння використовувати цифрові технології; соціально-громадська компетентність; вміння вчитися; ініціативність та підприємливість; культурна свідомість і самовираження.

Формування громадянської компетентності молоді, яка б забезпечила її ефективну участь у суспільно-політичних процесах, є одним із ключових завдань освіти. Громадянська компетентність є тим стандартом, еталоном громадянських становлень особистості, який, з одного боку, слугує відтворенню громадянської культури суспільства та збереженню рівноваги і стабільності в ньому, а з іншого, сприяє його розвитку і трансформації шляхом розвитку і трансформації громадянської культури його членів.

Громадянська компетентність є здатність особистості ефективно впливати на владу задля реалізації своїх громадянських прав та свобод. Вона забезпечується: правовою і політичною освіченістю громадян, знанням і розумінням понять, принципів та цінностей, що складають основу прав людини та демократичної взаємодії в громаді, таких як «демократія», «плюралізм», «верховенство права», «рівність», «відповідальність» та інших. Вона передбачає здатність громадянина ініціативно діяти в межах окреслених вимірів як шляхом залучення до політичної діяльності і застосування засобів політичного впливу, як-то голосування, участь у політичних організаціях та акціях, так і шляхом залучення до громадянської діяльності і участі в добровільних організаціях і асоціаціях, приватних та публічних обговореннях, громадянських ритуалах.

Одночасно з уніфікованими компетентностями виникають додаткові компетенції. Індивідуальні компетенції для громадянської участі. Особистісні і соціальні компетенції: уміти справлятися з емоційним стресом інших; позитивна самоконцепція; віра в особистий вплив, бажання бути запрошеним; моральні принципи. Політичні компетенції: політичні дії, самоконцепція політичних умінь; соціальна відповідальність; політичні знання; компетенції для демократичного громадянства; знання, уміння,

відношення, цінності: рівності можливостей, прав людини і реалізація розумових здібностей, солідарність, незалежність, кооперація, розуміння і пошанування оточуючого середовища, підзвітність і відповідальність за вчинки.

В українській освіті помічаються декілька моделей громадянської освіти у середній школі та встановлюються особливості впровадження громадянської освіти у ВНЗ України.

У дослідженні «Громадянська освіта : утопії, моделі, філософія» С. Клепко виділяє статистську модель, національно зорієнтовану, демократичну, а також зауважує стосовно моделей, які намічаються : багатовимірне громадянство, неогуманізму та когнітивної концепції влади [5, 95-106].

Статистська (статизм [фр. *statisme* > *etax* – держава] – 1) один з напрямів політичної думки, який визнає пріоритети держави в усіх сферах суспільного життя); 2) процес посилення ролі держави, її фетишизація) [12, 277] модель характеризується лояльністю до влади, є правонаступницею комуністично-тоталітарної моделі виховання. Поширення статистської моделі громадянської освіти є свідченням живучості т. з. «совка».

Національно-патріотична модель громадянської освіти будується в Україні на ідеї політичного громадянства, яка гарантує кожній людині як політичному громадянину суспільства право на повагу, незалежно від його культурної і національної приналежності.

Демократична модель постала в Україні останніми десятиліттями, визначаючись певним колом питань : взаємодія з владою, правова освіта, розв'язання конфліктів, громадянська культура, громадянське виховання (екологічне, релігійне, моральне; толерантність, плюралізм, політкоректність тощо). Як твердить С. Клепко, що найповніше реалії сучасного суспільства і потреби людини враховує демократична модель громадянської освіти, яка розкриває участь в політичних процесах: інтеграція молоді в прийняття рішень (ради, форуми, парламенти, слухання); участь, орієнтована на дію (збір підписів, демонстрації, екологічна діяльність, політична опозиція, інформаційні компанії); асоціативні ініціативи (організації, клуби, центри, асоціації); діяльність із захисту прав людини (омбудсмени, адвокати дітей, захисники дітей).

У трансформаційних процесах української освіти намічається нова парадигма освітньої політики – багатовимірне громадянство, модель якого охоплює виміри: особистісний, соціальний, просторовий і часовий. *Особистісний вимір* спрямований на громадянську етику, критичного мислення, чутливості, полікультурності, кооперативного вирішення конфліктів; *суспільний* – участь у громадському житті, суспільний діалог, глобальні масштаби; *просторовий* – глобальна ідентичність і співробітництво на місцевому, регіональному і державному рівні; *часовий* – проблеми минулого, сучасного, майбутнього.

У стадії формування перебуває концепція неогуманізму – формування неогуманістичного громадянського світогляду – нова зростаюча відповідальність людини в цьому світі. Тема гуманізму, репрезентована багатьма теоріями – від італійських гуманістів до реального, абстрактного гуманізму сучасників.

Досліджуючи і моделюючи громадянську освіту постає важливість норм і правил у контексті соціального життя, які лягають в основу моделі громадянської освіти на засадах когнітивної концепції влади [8]. Враховуючи широкий спектр поняття влади та змінність ідеалів громадянства, сутність громадянської було запропоновано сформулювати як навчання технологіям влади, що визначають поведінку індивідів, підкорюють їх тим чи іншим системам влади та об'єктивують суб'єктів [6, 256-260.].

В українській освіті проблема технології влади є недоторканою темою, тому в учнів і студентів не формується поняття про такі технології та способи їх використання. Демократичні соціальні і політичні зміни в суспільстві можливі лише за умов, коли громадянська освіта формуватиме знання, уміння, установки, компетентності «відповідального громадянина XXI ст.» (С. Клепко), який зможе повноцінно оволодіти своїми правами, обов'язками і матиме можливість їх виборювати.

Автори «Програми навчальної дисципліни «Громадянське виховання студентів» В. Андрущенко, О. Снісаренко та Л. Сніцар характеризують моделі, означені іншими вченими: предметно-тематичну, міжпредметно-надпредметну, інституційну, проектну, «доміно». На думку цих дослідників, найбільш розробленою і зреалізованою є модель предметно-тематична, яка відображена в текстах навчальних програм та посібників, а саме: «Громадянство», «Людина і суспільство», «Політика і право», «Права людини», «Людина», «Соціологія», «Основи філософських знань», «Основи психологічних знань», «Етика» та ін. У цій же праці автори посилаються на працю О. Сухомлинської, де виділено три моделі, які функціонують у системах освіти різних країн і мають за мету процес соціалізації молоді, формування громадянськості : партисипативна модель (модель участі); модель когнітивно-розвивальна та репрезентативна модель [1, 11-13].

Концептосфера громадянської освіти

Реалізація антропологічного принципу громадянської освіти, що зумовлює поглиблений і всебічний підхід до учня, студента, до їхньої особистісної зацікавленості у навчанні, самоосвіті впродовж життя, потребує введення в навчальний простір не точкового уточнення певного факту чи методичних інновацій у традиційній гносеологічно-диференційованій предметній системі, а формування нового мислення, здатного сприймати, розуміти, уміти обробляти, засвоювати і використовувати інформацію, перетворювати її на знання, на засоби розв'язання професійних, особистісних та інших проблем.

Розвиток сучасного пізнання передбачає аналіз, осмислення фундаментальних змін, що відбуваються в науці, культурі і освіті з широким впровадженням комп'ютерних технологій, сприяють дослідженню структур і механізмів інтелектуальної діяльності людини. Інтелектуалізм є новим баченням як соціально-економічної динаміки, екологічних та інших процесів, так і освітньо-педагогічної діяльності, при яких інформаційно-семантична, національно-патріотична, громадянська складова виступають визначальними. Природу, структуру, механізми, функціонування інтелекту вивчає наука когнітологія, концепція якої сформована на перетині психології, логіки, лінгвістики, інформатики тощо.

Когнітивна наука – міждисциплінарна галузь, що методом комп'ютерного моделювання досліджує функціонування знань в інтелектуальних системах, які служать моделлю формування, структурування знання, а також дослідження пізнання: як представлено знання в голові людини (отримання, збереження, переробка), як знання використовує людина, які типи знання відомі. Провідним когнітивним процесом розуміння громадянської освіти є охоплення всіх сфер діяльності людини – навчання спілкування, осмислення себе та навколишнього світу, його зв'язки з мисленням, мовленням, досвідом, з інтерпретацією вербальних та невербальних текстів, наративізацією, формування особистісною її персональної, соціальної та культурної ідентичності, з когнітивними структурами (концептами, схемами, сценаріями тощо), стилями та ін. Одним із інструментів розуміння навколишнього світу виступають когнітивні здібності, що розглядаються як базовий інтелектуальний ресурс особистості. Когнітивізація тієї чи іншої проблеми спрямовується на посилення смислових аспектів аналізу, що дає можливість не лише на підсилення загального рівня конкретної науки, піднімаючи теоретичну основу її базових категорій, а й шукати нові підходи в засвоєнні знань. У когнітивній педагогіці ключовою проблемою є представлення знань, що суттєво змінює дидактично-методичну систему вивчення предметів у школі, дисциплін у ВНЗ, наукових досліджень. Когнітивна педагогіка акцентує увагу на проблемах засвоєння інформації, яку отримує людина, як вона розв'язує те чи інше завдання, якими будуть темп та глибина, способи навчання.

Когнітивна наука викликала до життя нові підходи пізнавальної діяльності : введення людського виміру, орієнтацію на людину, цінності морального порядку, соціальні стереотипи, наративізм, досвід повсякденного знання і гуманітарних наук, комп'ютеризацію тощо, які означені концептами (з лат *conceptus* – думка, поняття – збираю, задумую). Концептом означають певну окрему від інших сутність, цілісну змістову одиницю свого роду, образ, гештальт, квант структурованого знання, знання якого вичленовуються залежно від різних завдань. Концепт як явище когнітологія посилює оперування знаками, дослідження текстів, вирішення семіотичних проблем, але послаблює пошук істини, орієнтацію на теорію чи парадигми, увага акцентується на концептах.

Концепт трактують як мисленнєве утворення, образну схему, вербальну структуру або як різносубстрактну одиницю свідомості, що слугує поясненню одиниць ментальних і психологічних ресурсів нашої свідомості і тієї інформаційної структури, що відображає знання і досвід людини [9]. Аналіз концептів у різних науках засвідчує різновекторність їхньої інтерпретації, які дотепер не набули однозначного вирішення.

У культурологічному підході, слідом за Ю. Степановим, концепт визначають як згусток культури у свідомості людини, у вигляді чого культура входить у ментальний світ людини. З іншого боку, концепт – це те, через що людина – рядова, звичайна людина, а не «творець культурних цінностей» – сама входить у культуру, а в деяких випадках і впливає на неї [11]. Культурологічний підхід до концептів стосується аналізу культурних цінностей, напрацьованих людством.

У культурологічному підході концепт є одиниця етнокультурної інформації, що відтворює світ національного світосприйняття предметів і понять, які передаються мовою. Концепти пов'язують смислові характеристики словесного знаку з системою традицій і духовних цінностей народу, а також загальноцивілізаційними смислами.

Способом репрезентації концепту є структури, подані мовними знаками в широкому розумінні (слово, фразеологізм, речення, текст), знаками-символами, зоровими образами, ментальними моделями; або повністю автономними від мови (ситуація, подія, організація, певна система). Становлення в науці концепту позначило новий рівень осягнення засобів, закономірностей та особливостей взаємодії лінгвістики, культури, психології, філософії, освіти, педагогіки, тощо з когнітологією. Концепти як мовно-ментальні одиниці дозволяють прочитувати різні шари накопичення народного світогляду та знань (так звана етноцентрична методика концептуального аналізу, запропонована А. Вежбицькою [2]).

Семантика концепту дистанціюється серед термінів: поняття, значення, смисл, квант тощо. Концепт співзвучний з поняттям, бо є підсумком або сходинкою пізнання світу, мобільний та мінливий. Понятійна структура концепту – це його мовна фіксація, опис, ознакова структура, дефініція. Концепт як ментальне утворення вищого ступеня абстрактності пов'язаний зі словом, а саме слово отримує статус назви концепту, мовного знаку, який передає його зміст найбільш повно і адекватно. Як одиниця ментальної сфери, концепти мотивують семантику слова, його лексичну, словотворну, синтаксичну природу. Отже, когнітивний аналіз концепту охоплює: ізольований, вербально презентований концепт; значення слова-концепту, зафіксоване словниками, дефініція; тлумачення слова-концепту в розумінні автора; стислу інформацію про наукові, філософські, релігійні, повсякденно-побутові, ментальні (міфопоетичні, етнопсихологічні) відомості про концепт в історичному часопросторі; лексико-семантичну характеристику: семантичну структуру концепту із зазначенням архетипно-символічних особливостей; входження слова-концепту в тематичні групування,

синонімічні ряди; словотвірні особливості; лексико-синтаксична сполучуваність концепту; представлення концепту в художньо-публіцистичних творах, у мистецтві; місце концепту в концептосфері проблеми науки культури тощо.

Концепт свідчить про його інтегративну природу, множинність значень, врахування яких сприятиме засвоєнню знань в системі особистісного орієнтованого навчання.

Між концептами як одиницями мислительної та емоційної діяльності існують зв'язки, що проглядаються на лексичному та ідейно-смысловому рівні, крізь художні образи-символи та сюжетний контекст у пам'ятках літератури. Існує низка підходів сукупності концептів: індивідуально авторських (у випадку творчості певного автора) та колективних (у випадку аналізу певної мови чи епохи культури [3]). Відтак кожна мова, культура певної епохи чи культура народу загалом формується з певної суми концептів, яку Д. С. Лихачов назвав концептосферою. Концептосфера кожної культури, мови чи епохи відрізняється за складом концептів, за принципами їх структурування та за спроможністю їх декодувати, прочитувати.

Кожна національна культура має свій вибір основних вічних одиниць культурних концептів, які базуються на основі загальнонаціональних концептів, що властиві всім культурам. Концепт відіграє велике значення у визначенні ролі національної культури у житті суспільства і є певною ланкою між світом взагалі та індивідуальним уявленням людини про цей світ, тобто йдеться про концептну картину світу, як вторинне існування об'єктивного світу, свого роду інтерпретація дійсності залежно від національних особливостей, світосприйняття індивідів певного лінгвокультурного колективу. Вербальний концепт як етно-соціо-лінгвокультурна одиниця, що є результатом освоєння світу певним етносом, становить собою інструмент, завдяки якому здійснюється «вихід на концептосферу соціуму, тобто на його культуру». Концептосфера – упорядкований та ієрархонізований у певний спосіб мінімум концептів, багаторівневість, у середині якої перебуває складна мережа взаємовідношень між концептами. Концептосфера разом з аксіологією є визначальною основою антропологічної парадигми сучасної постнекласичного типу науки, гуманістичного принципу освіти [13, 205-212.]. Концептосфера формується як мережа концептів у свідомості людини під впливом колективної свідомості спільноти, її цінностей культури й мови. Концептосфера розглядається як постійна класифікація осмисленої інформації, набутою людиною від народження у процесі соціалізації й інкультурації за допомогою різних пізнавальних механізмів, що до неї підходять.

Концептосфера покликана відповісти на питання про те, як організована людська свідомість, її семантична пам'ять, як мова репрезентує ментальний простір, яким бачать світ різні люди і нації, як ця різниця виражається в їх мовленні та мові; концептосфера українознавства,

наприклад, охоплює концепти-універсалиї: людина, природа, культурна пам'ять, держава, наука, освіта, ціннісно-смысловий універсум (Бог, душа, радість, любов, краса, благо, свобода); предметний світ (хата, верба, калина) та ін.

В останнє десятиліття концепт і концептосфера активно входять у науковий світ, певною мірою і в педагогіку, визначаючи концептосферу як сферу розумових образів, одиниць універсального предметного коду, що виражають структуроване знання людей, їхню інформаційну та загальнокультурну базу, яка засобом вербалізації, об'єктивації через лексичні одиниці та художні образи творить систему взаємозв'язків.

Концептосфера може бути репрезентована різними типами: схемою, поняттями, сценарієм, фреймом та ін., які дозволяють здійснити обґрунтування нового бачення знання, що відрізняється від гносеологічного, дають можливість розкрити нові аспекти смыслового зв'язку в пізнавальній діяльності і знанні.

Концептосфера громадянської освіти репрезентує культурно-громадський простір спільноти, охоплюючи : мегаконцепти, макроконцепти, мікроконцепти, що відтворює фреймова модель Концептосфери «Громадянська освіта» (Див. Додаток 1). Кожен концепт розкриває багатогранність смислів.

Громадянське суспільство

Нині розглядається громадянське суспільство та соціальна правова держава як взаємозалежні, взаємодоповнюючі чинники.

Громадянське суспільство в особі самодіяльних асоціацій людей, покликаних виражати та захищати групові та індивідуальні інтереси і права, завжди вступає в особливі стосунки з державою. У різних теоріях взаємовідносин громадянського суспільства та соціальної, правової держави визначаються по-різному. На думку одних науковців, громадянське суспільство визначається як логічна протилежність державі і державній владі, оскільки вони антагоністичні і передбачають розширення політичного, економічного, правового впливу однієї сторони за рахунок зменшення обсягу влади іншої.

Щодо змісту поняття громадянське суспільство, то воно включає всю сукупність неполітичних відносин у суспільстві, тобто економічні, духовно-моральні, релігійні, національні тощо. За визначенням В. Кременя, В. Ткаченка у найширшому тлумаченні громадянське суспільство – це певний механізм неформального соціального партнерства, який уможливорює підтримку балансу інтересів суспільства та їх реалізації [7, 318.]

Громадянське суспільство як суспільство рівноправних громадян, котре не залежить від держави, а взаємодіє з нею заради спільного блага, є базисом держави, яка, в свою чергу, всіляко захищає самоврядування всіх недержавних організацій, які утворюють громадянське суспільство.

Поняття громадянське суспільство як змістовно-історично, так і структурно не збігається із загальною категорією суспільства, і було б

некоректно змішувати їх як тотожні політико-правові категорії. Перша згадка про громадянське суспільство з'явилася у коментарі до «Політики» Аристотеля в XVI ст. Відтоді поняття громадянське суспільство увібрало різні цінності, визначаючи весь історичний розвиток цивілізації саме розвитком громадянського суспільства.

Громадянське суспільство виникло на певному етапі історичного розвитку західної цивілізації. Елементи громадянського суспільства насамперед у соціально-економічному плані (розвиток інститутів приватної власності, товарно-грошових відносин, первинне накопичення капіталу тощо) заявили про себе в епоху Відродження. У політико-правовому плані однією з найважливіших ознак громадянського суспільства в епоху Відродження стало панування ідей національного державотворення, рівності всіх перед законом, правових обмежень втручання в суспільну сферу.

Наприкінці XVI – початку XVII ст. домінуючими в політико-правовій думці були ідеї природного права та суспільного договору, в межах яких відбувалося усвідомлення різниці між приватними та державними інституціями (Н. Макіавеллі, Ж. Боден, Г. Гроцій, Т. Гоббс). Поняття «політична держава» та «громадянське суспільство» часто виступають та живляються як своєрідні синоніми.

Подальший розвиток вчення про громадянське суспільство і правову державу пов'язаний з іменами Ш. Монтеск'є, Ж.-Ж. Руссо, а пізніше Е. Кант, Й. Фіхте остаточно сформували принципи поділу влади на законодавчу, виконавчу та судову. До середини XVIII ст. усі без винятку європейські мислителі використовували поняття громадянського суспільства для визначення такої політичної асоціації, члени якої підпорядковуються її законам, завдяки чому в суспільстві досягаються порядок та мирне співіснування.

Розгляд громадянського суспільства і держави як однорівневих понять характерний для політико-правової традиції, що бере свій початок від Аристотеля. Бути членом громадянського суспільства означало бути громадянином, тобто членом держави, і відповідно до цього діяти згідно з її законом та утримуватися від вчинків, що можуть заподіяти шкоду іншим громадянам.

З часі Гегеля значення терміна громадянське суспільство починає змінюватися. У політико-правовій думці логічно розведено поняття громадянського суспільства і держави. Гегель дійшов висновку, що соціальне життя, характерне для громадянського суспільства, відрізняється як від етичного світу сім'ї, так і від публічного життя держави. Воно включає ринкову економіку, соціальні верстви, корпорації, інститути, завданням яких є забезпечити життєздатність суспільства і реалізацію громадянського права. У концепції Гегеля громадянське суспільство – це фактично комплекс приватних осіб, класів, груп, інститутів, взаємодія яких регулюється цивільним правом і які прямо не залежать від політичної держави. За Гегелем, сім'я як перший етичний корінь держави є сутнісне ціле, члени

якого вважають себе екциденцією, а не конкуруючими індивідами, пов'язаними якоюсь угодою. Щодо громадянського суспільства, то його численні складові є нестійкими, одні приватні інтереси стикаються з іншими, причому надмірний розвиток одних елементів може загальмувати інші.

Якщо на початку ХХ століття громадянське суспільство відіграло роль щита для держави, якій загрожувала революційна соціальна стихія, то в наш час мобілізація цієї ідеї покликана забезпечити свободу індивіда від надмірної опіки держави, її компенсуючих ідей.

За радянських часів було створено концепцію, згідно з якою за соціалізму відпадає потреба в громадянському суспільстві та соціальній правовій державі. За умов радянської влади принципово не було місця ні громадянському суспільству, ні правовій державі.

У ХХ ст. спостерігається економічна еволюція класичної моделі громадянського суспільства, яка розвивається на якісно новій політико-правовій основі – на засадничих принципах ліберальної концепції, ідеях соціал-демократії.

На основі інститутів громадянського суспільства (приватної власності, гарантованої державою свободи підприємницької, трудової та споживчої діяльності) формуються різноманітні об'єднання : благочинні фонди, клуби, споживчі кооперації, кооперативи. Об'єднання виникають і функціонують на добровільних засадах, не претендуючи на обмеження свободи своїх членів у галузях, які не виходять за рамки їх компетенції.

У концептосфері «Громадянська освіта» вона виступає визначальним мегаконцептом, що охоплює макро-, мікроконцепти : людина, згуртування, єдність, соборність, відкритість, ідея національного державотворення, виборність та підзвітність влади, рівність громадян перед законом, свобода слова, фактичний поділ влади, невтручання державних структур у майнові стосунки громадян, правове обмеження державного втручання в суспільну сферу тощо.

Концепти громадянського суспільства охоплюються смислами :

- Високою політичною культурою членів суспільства у поєднанні з високим розвитком політичних, економічних, правових та культурних відносин;
- Включеністю до сфери громадянського суспільства всього життя громадян, а також тієї частини суспільного життя, що не регулюється політичними нормами;
- Повнотою прав і свобод самостійного громадянина, які захищаються системою загальнодержавного та міжнародного права;
- Широком розвитком інститутів самоврядування;
- Розвитком економіки на засадах приватної та колективної власності;
- Громадянське суспільство розкривається в особі самодіяльних асоціацій людей, покликаних виражати та захищати групові та індивідуальні інтереси та права, завжди вступає в особливі стосунки з державою.

Громада

Розвиток ідеї громадянського суспільства відбувався в реаліях політичної інтелектуальної думки в Україні, яка розглядалася в просторі громади у таких напрямках:

- Громада в теорії ліберально-демократичної політичної думки ХІХ – першої половини ХХ ст. (М. Драгоманов, М. Костомаров, В. Антонович);
- Громада в теорії революційно-демократичної думки ХІХ – першої половини ХХ ст. (І. Франко, М. Грушевський, Леся Українка);
- Громада і громадянське суспільство в консервативній традиції української політичної думки (В. Липинський, Ст. Томашівський);
- Громада та громадянське суспільство в теорії політичної думки націоналізму (М. Міхновський, Ю. Липа, Дм. Донцов, М. Сціборський);
- Громада в націонал-демократичній політичній думці (Ст. Дністрянський, В. Старосольський).

Громадянин

Лише з появою громадянина – самостійного суб'єкта, який усвідомлює себе індивідуальним членом суспільства, наділеним певним комплексом прав і свобод і який водночас несе певну відповідальність перед суспільством, – можна говорити про громадянське суспільство.

В Україні слово громадянин пов'язане з появою самоврядних громад. Громадянин – той, хто своєю активністю і зацікавленістю у забезпеченні спільного блага дбає про кращу життєву перспективу для своєї громади [10, 364].

Громадянська освіта

Розвиток громадянської освіти є важливою складовою перехідного процесу до стабільної демократичної системи. Міжкультурна комунікація, міжособистісні й міжгрупові відносини є ядром громадянської освіти. Громадянська освіта – це *громадянські знання*, на яких формуються уявлення і способи функціонування громадянина в політичному, правовому, економічному, соціальному, культурному полі демократичної держави; *громадянські вміння та досвід* участі в соціально-політичному житті суспільства і практичного застосування знань; *громадянські чесноти* – норми, установки, цінності та якості притаманні громадянинові демократичного суспільства; *громадянська освіта* – це не просто теоретичні зміни, вони необхідні для оволодіння практичними навиками життя в суспільстві.

Громадянство

Громадянство, як і універсальність прав людини, визначені Декларацією ООН про права людини, виводяться з концепцій епохи Відродження, коли громадянство почало трактуватися як соціальне явище і розмежовуватися з національністю. Напередодні Європейського року громадянства через освіту було акцентовано на тому, що, як і в часи Стародавнього Риму, громадянство є певним привілеєм, з якого кожен з нас

може мати переваги, і від освіти залежить, чи використовуватимуть учні і студенти цей привілей і не ставитимуть себе поза суспільством. Підставою для громадянства є підхід до організації і функціонування влади, заснований на визнанні прав і свобод людини, які виникають по вертикалі відносин між владою і людиною. Саме це є основою для розуміння громадянства в сенсі демократичності. Суспільне громадянство – основне спрямування ліберальної демократії. Глобалізація супроводжується появою деяких зразків громадянства таких як глобальне громадянство, мультикультурне громадянство, плюралістичне громадянство, постмодерністське громадянство, пост національне громадянство.

Громадянськість

Громадянськість як домінанта національної психіки в українському просторі бере початок з часів могутньої держави – Київської Русі, побудованої на традиції вищих представницьких органів влади. Протягом віків традиції народовладдя, демократизації залишилися у східних слов'ян інституцією родової, а потім воєнної демократії. Органи громадського самоврядування – народні збори, віче, що виникли у східнослов'янських племенах, є фактично проявами народовладдя.

Громадянська дія

Громадянські дії, переживання, основні громадянські вміння – це участь у виборах та інших формах прямої демократії; обстоювання своїх прав через участь у діяльності об'єднань громадян та громадських акцій; взаємодія з державними органами та органами місцевого самоврядування; звернення до суду, правоохоронних та правозахисних організацій; орієнтування в умовах вільного ринку, обстоювання своїх прав як споживача і платника податків; критичне сприйняття інформації, самостійний її аналіз, ведення діалогу, пошуку виходу із конфліктних ситуацій, знаходження компромісу.

Громадянське виховання

На різних етапах розвитку суспільства реалізація потреб громадянського виховання вирішувалася по-різному.

Античний світ – Сократ започаткував ідею громадянського виховання; Антісфен Афінський пропонував традиції вільного виховання; за Платоном виховання – стати «досконалим громадянином»; Аристотель розглядав поняття «громадянське виховання» і «доброчесність людини», що розумілося як одне ціле: громадянство і людина.

Суперечність між інтересами індивіда і держави, що постала в античності, стала традиційною для всіх гуманітарних і суспільних наук.

У різних теоріях взаємовідносини громадянського суспільства та соціальної правової держави визначаються по-різному.

Загальна освіта. Призначена для розвитку загальних знань, умінь, інших компетентностей, формування основи для навчання впродовж життя, часто спрямована на підготовку до поглибленого навчання на тому самому або більш високому рівні освіти, опанування професійних освітніх програм,

однак не до безпосереднього отримання затребуваної на ринку праці кваліфікації та працевлаштування за конкретною професією.

Кваліфікація. Офіційне підтвердження, як правило, у формі документу, що засвідчує успішне завершення освітньої програми чи етапу програми. Кваліфікацію можна здобути шляхом успішного завершення повної освітньої програми, успішного завершення етапу програми (проміжна кваліфікація) або підтвердження набутих знань, умінь, інших компетентностей, незалежно від участі в освітній програмі.

Компетентності – здатності окремого індивіда чи групи справлятися з конкретними (виховними, професійними чи соціальними) завданнями, що відповідають нормам чи спеціальним критеріям у визначеному контексті. Ключові компетентності : спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична грамотність і базові компетенції в науці та техніці; комп'ютерна грамотність; засвоєння навичок навчання; соціальні та громадянські компетентності; почуття інновацій, підприємливість; здатність виражати себе в культурній сфері.

Кредит. Одиниця, якою обліковують і відзначають успішне завершення освітньої програми або її частин (модулів, курсів тощо) і яка виражає обсяг навчання, що базується на трудовитратах учасника освіти, зазвичай необхідних для досягнення очікуваних навчальних цілей.

Освіта. Процеси, за допомогою яких суспільство цілеспрямовано передає між людьми заради їх навчання/навченості накопичену інформацію, знання, розуміння, ставлення, цінності, уміння, зразки поведінки, інші компетентності, включно з підготовкою, насамперед професійною, що спрямована на досягнення певних навчальних цілей.

Освіта впродовж всього життя – зв'язок, узгодженість всіх компонентів системи освіти – мети, завдання, змісту, методів, форм організації на кожній ступені освіти для забезпечення наступності в розвитку людини; діяльність людини, орієнтована на набуття знань, всебічний розвиток особистості, уміння учитися і підготовлюватися до різноманітних соціальних і професійних обов'язків, а також до участі в громадському розвитку; різний період розвитку; особистості в громадському розвитку, професійна освіта, вища освіта і освіта дорослих; різні типи освіти і навчання.

Освіта дорослих. Освіта, спеціально призначена для осіб, які вважаються дорослими, та має на меті вдосконалення їх освітніх, професійних кваліфікацій, подальшого розвитку здатностей, покращення, відновлення або оновлення знань, умінь, інших компетентностей для завершення рівня формальної освіти, зокрема в новій галузі. До цього типу також відносять освіту, яку називають «продовженою освітою», «періодичною освітою» або «освітою другого шансу».

Освітній заклад. Створений заклад, основною метою діяльності якого є надання освіти, зокрема, школа, коледж, університет або центр підготовки. Такі заклади, як правило, є акредитованими або санкціонованими (мають

дозвіл здійснення діяльності) відповідними національними органами управління освітою або еквівалентним відомством.

Освітня діяльність. Цілеспрямована діяльність, що включає комунікацію задля навчання/навченості.

Навчання/навченість. Індивідуальне набуття або вдосконалення інформації, знань, розумінь, ставлень, цінностей, умінь, зразків поведінки, інших компетентностей через досвід, практику, викладання, вивчення, дослідження.

Неформальна освіта. Освіта, що інституціолізована, цілеспрямована та спланована освітнім закладом зазвичай без надання кваліфікацій, визнаних національними органами управління освітою, або без кваліфікації взагалі, і є додатковою до формальної освіти.

Неформальна (освітня кваліфікація). Кваліфікація, що присуджується за результатами досягнення навчальних цілей освітньої програми неформальної освіти та не визнається відповідними національними органами управління освітою за еквівалентну формальній кваліфікації.

Суспільство знань

Суспільство знань – суспільство, що навчається, відкриває нову перспективу громадянської освіти, що стало об'єктом широкомасштабного проекту Ради Європи під назвою «Освіта, спрямована на виховання демократичного громадянства». Проект (ОНВДГ), заснований у 1997 р., спрямований на навчання громадянськості в суспільстві, що змінюється.

Отже, Концептосфера громадянської освіти формує культурно-освітній простір, який є умовою для підготовки освічених, мобільних, конструктивних і практичних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, які мають глибоке почуття відповідальності за долю країни, її соціально-економічного розвитку. Громадянська освіта сучасного суспільства здатна стати носієм ідей і цінностей громадянського суспільства – прав людини, автономної особистості, гідності, свободи, толерантності, міжкультурної комунікації. Людина громадянського суспільства – це не тільки «людина знань», скільки підготовлена до участі в житті громадянського суспільства людина, яка орієнтується в складних проблемах культури, здатна розуміти іншу людину та її ідентичність».

Література:

1. Андрущенко В.П., Снісаренко О. С., Сніцар Л. П. Громадянське виховання : навчальна програма // уклад. В. П. Андрущенко, О. С. Снісаренко, Л. П. Сніцар. – К.: Міленіум, 2003. 36 с.
2. Вежбицкая А. Понимание культуры через посредство ключевых слов / Пер. с англ. А. Д. Шмелёва. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 288 с. – (Язык. Семиотика. Культура. Малая серия).
3. Вільчицька Т. П. Концептуалізація сакрального в українській поетичній мові ХУІІ–ХУІІІ ст. / Тетяна Вільчицька // [Монографія] – Тернопіль: Джура, 2008.

4. Громадянська освіта в Україні : рівень ефективності взаємодії вищої, середньої школи та неформальної освіти / Я. Боренько, Г. Усатенко, Р. Чекмишева. – К.6 Фонд «Європа ХХІ», 2013.
5. Клепко С. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософія / Сергій Клепко // Філософія освіти. – №1. – 2005. – 80-115 с. – С.91.
6. Клепко С. Інтеграція, мультикультуралізм, освіта як фактори надійного суспільства. Спроба моделювання громадянської освіти в Україні / Сергій Клепко // Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень. Серія «Політологія і етнологія». – К., 1999. – Вип.9. – С. 256-260.
7. Кремень В., Ткаченко В. Україна : шлях до себе. Проблеми суспільної трансформації. – К., 1998. С. 318.
8. Круглов М. Технологія влади /М. Круглов. – М., 1997].
9. Кубрякова Е. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. Кубрякова, В. Демьянков, Ю. Панкрац, П. Лузина. – М.: Наука, 1996.].
- 10.Скрипнюк Олександр. Соціальна правова держава в Україні : проблеми, теорії і практики – К.: Інститут держави і права ім. Корещького В. М. НАН України, 2000. – 600 с. – С. 364].
- 11.Степанов Ю. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 2004. – 992 с. Степанов Ю. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М., 2004. – 992 с.
- 12.Сучасний словник іншомовних слів / уклали О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк – К.: Довіра, 2006. 789 с. – С. 277.
- 13.Усатенко Т. Концептосфера парадигми національної освіти академіка І. Зязюна / Т. Усатенко // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць. – К.: Вінниця, 2008. – С. 205-212.].

2.3.Формальна та неформальна система громадянської освіти

Підготовка в системі формальної та неформальної освіти майбутніх педагогів громадянської освіти, здатних до інноваційних перетворень у розбудові громадянського суспільства, оновлення життєвої позиції, розв'язання комплексу правових, культурно-просвітницьких, педагогічних проблем, пов'язаних із виробленням у майбутніх педагогів якостей, які б спонукали особистість до громадянських дій і вчинків, прагнення жити в спільному європейському домі, формували б відчуття особистої приналежності до рідної землі, держави, сім'ї, роду, способів життя, традицій, звичаїв, відповідальності за їх збереження та примноження.

Отже, професійна освіта має наповнюватися особливим громадянським змістом – підготовкою майбутніх педагогів до суспільного діалогу : між громадами з різними політичними уподобаннями, між представниками суспільства та владою щодо демократичного розвитку і демократичної освіти, між тими, хто сам ініціює дію, спрямовану на розбудову громадянського суспільства, громадянської освіти.

Найбільш продуктивними у формуванні громадянських студентів виявляються оновлені навчальні курси «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Педагогіка вищої школи», спецкурси типу «Основи громадянськості педагога», а також наскрізне наповнення всіх навчальних предметів змістом громадянської освіти. Введення у навчальні плани ВНЗ курсу «Громадянська освіта», підготовка кадрів для вивчення, впровадження у формальну, неформальну, інформальну освіту, соціальну роботу чинників громадянської освіти є нагальною необхідністю.

Терміни «освіта з демократичного громадянства» і «громадянська освіта» не є остаточно визначеними, смисл яких зумовлений історичними й політичними традиціями, державними підходами до освіти. Термін «демократичне громадянство» конкретизує зміст освіти для «громадянського громадянства», дозволяючи визначити, наскільки певна навчальна програма чи курс не тільки формують громадян, а навчають бути громадянами в демократичному суспільстві.

Громадянська освіта містить ряд компонентів : екологічна освіта, навчання демократії, навчання активного громадянства; медіація та розв'язання конфліктів; освіта задля утвердження миру; політична освіта; освіта дорослих. В Україні спостерігається запровадження в освіту кожного з компонентів як у формальну освіту, так і в неформальну в системі ступеневої освіти, у просвітницьку діяльність.

Незважаючи на відмінність підходів, методик та масштабу національної системи громадянської освіти, єдиною залишається мета – виховання громадянина, який цінує і готовий відстоювати ідеали свободи, демократичні цінності і права людини. В Україні в умовах модернізації, трансформації розвиток системи громадянської освіти є важливою складовою перехідного процесу до стабільної демократичної системи. Громадянська освіта, освіта для демократичного громадянства, освіта впродовж життя стає певною філософією освіти початку XXI ст. і актуалізує цілий ряд інноваційних підходів у процесі освіти, змінивши культурні стереотипи і соціальні відношення, кардинально вплинувши на ринок праці і т. д. В цьому процесі відбулося посилення ролі неформальної освіти і визнання неформальної та інформальної освіти як такої.

У кінці 60-х р. Світовим банком і ЮНЕСКО, пізніше Радою Європи та Європейським Союзом було визнано, що традиційна (класично-наукова) модель освіти, побудована в концепції гносеологічної методології, не задовольняє необхідних нині культурно-цивілізаційних потреб. Теза «освіта – це школа» у кінці XX ст. не відповідає викликам часу. Основою трансформації системи освіти постало бачення суспільства як «суспільства, що навчається», або «суспільство знань» в концепції громадянської освіти, де важливе місце відводиться не лише формальній освіті (навчальним закладам – школі, ВНЗ, ПТНЗ), а й структурам неформальної та інформальної освіти, а також посиленню здатності народів здійснювати контроль над власною долею, допомогти кожній людині розвивати свої здібності.

Напрацьований останніми десятиліттями матеріал, який сприяє впровадженню громадянської освіти, розглядається в декількох аспектах: державному (нормативно-рекомендаційному), науково-дослідному (теоретичному), громадсько-проектному (практичному), освітньо-практичному.

Освітньо-практичний аспект громадської освіти охоплює формальну і неформальну освіту всіх ступенів.

Формальна система громадянської освіти

На виконання Національної програми патріотичного виховання громадян, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства (Постанова Кабінету Міністрів в Україні від 15.09.1999 р. №1697) було передбачено створити програму «Громадянське виховання та самовиховання особистості». Запропоновано проекти : «Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» під керівництвом О. Сухомлинської та «Концепція громадянської освіти в Україні», розроблена науковцями Інституту громадянської освіти КМА. Дослідницька група проекту «Освіта для демократії в Україні» розробила «Концепцію громадянської освіти в Україні» (2000 р.); Рекомендації щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України (із наказу МОН України 2000 р.).

У складних умовах становлення української державності, що пов'язано як із процесами демократизації та гуманізації всіх сфер суспільного життя, так і з численними політичними, економічними, екологічними, демографічними негараздами, дуже важливим предметом наукового аналізу постала проблема формування належного рівня громадянської свідомості у підростаючого покоління. За цих умов роль громадянської освіти у розбудові демократичного громадянського суспільства особливо важлива. Орієнтація на демократію як на провідний ціннісний вектор розбудови більшості держав вже навіть за самим означенням відповідного терміну («влада народу») передбачає розвинуте громадянське суспільство, поза яким значна частина привабливих орієнтирів соціального розвитку залишатиметься тільки віртуальною реальністю. Сутність існуючої проблеми висвітлена у «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (М. Боришевський, С. Рябов, О. Сухомлинська, І. Тараненко, К. Чорна) та інших концепціях, де знаходимо розкриття основних цілей, принципів, змісту, форм і методів зазначеного виховання. Вагомим здобутком на шляху обґрунтування загальнолюдських і специфічних національних засад формування громадянськості стали й основні положення, викладені у «Концепції громадянської освіти в Україні» (І. Жадан, Т. Клишченко, Л. Мисик, О. Наровлянський, Л. Пономаренко, О. Рудик, С. Рябов, І. Тараненко), навчально-методичному посібнику «Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти» (П. Ігнатенко, В. Поплужний, Н. Косарева, Л. Крицька), а також окремі

наукові публікації згаданих авторів. Осмислення майбутніми педагогами концепту «громадянська свідомість», що співвідноситься зі спорідненими концептами «національна свідомість», «політична свідомість», «правова свідомість», розкриває когнітивну основу студентів – майбутніх педагогів, що дасть можливість усвідомити ними власну особистість як громадянина та зрозуміти своїх співвітчизників і державу, специфіку регіону проживання, навчання.

У процесі формального навчання майбутнім педагогам створюється освітньо-культурний простір у ВНЗ, який сприяє набуття студентами необхідних для майбутньої роботи компетентностей, де відбувається один з етапів соціалізації молоді особистості. Сучасна ситуація, у якій перебуває українське суспільство останнім часом, характеризується мінливістю, політичною нестабільністю, соціально-економічною невизначеністю. Такі тенденції поширюються практично на всі соціальні групи, але надзвичайно болісно їх прояв позначається на молоді, яка через свої вікові особливості ще не набула життєвого досвіду, усталених переконань і професійних знань. Така ситуація диктує підвищені вимоги до адаптивних можливостей молоді людини, для якої життєво важливим є вміння активно пристосуватися до змінних життєвих ситуацій. Проблема соціальної адаптації постає особливо актуальною, коли йдеться про молодь студентську, зокрема таку категорію, як майбутні педагоги. Переважна більшість студентів педагогічних університетів беруть участь у різних видах позанавчальної діяльності, пов'язаної з різноманітними напрямками соціальної роботи, що спричиняє виникнення протиріч у навчально-виховному процесі, спілкуванні з іншими студентами, викладачами, розв'язання яких зумовлено необхідністю актуалізації в студентів адаптаційного потенціалу, від якого залежить успішність усього процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Ігнорування цієї проблеми або непрофесійний підхід до вирішення вказаних протиріч породжує зростання дезадаптивних тенденцій, які на тлі соціально-психологічних і вікових особливостей студентства можуть призводити до зростання кількості критичних та екстремальних ситуацій у навчальній діяльності й повсякденному житті, може суттєво відбитися в подальшій педагогічній діяльності, до соціальної адаптації у майбутньому, коли доведеться входити у нове соціокультурне середовище.

Процес соціальної адаптації майбутніх педагогів розпочинається в умовах культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу, де розпочинається навчання, та регіонального середовища. Педагогічний супровід процесу соціальної громадянської адаптації майбутніх педагогів, які розбудовуватимуть громадянську освіту – особлива сфера діяльності педагогів університету, кураторів академічних груп, студентського активу, представників органів студентського самоврядування.

Найбільш ефективними формами реалізації педагогічної технології є дискусії, метод реалізації різноманітних соціальних проєктів, спеціальні тренінги, ділові імітаційні ігри, соціальні практики, індивідуальні

консультації, психологічна підтримка, а також ситуації соціальних проб тощо. Соціалізації майбутнього педагога сприяє володіння комунікативними компетенціями. У володінні комунікативною компетентністю розвивається культура міжнаціонального спілкування.

Проблема громадянського виховання, формування культури міжнаціонального спілкування посідає чільне місце в підготовці педагогів. Адже одним із принципів громадянської освіти є полікультурність, що означає наповненість громадянської освіти ідеєю універсальності прав людини, а також ідеєю полікультурного розмаїття України, Європи, світу, правової рівності національних культур; виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності, поваги до представників інших культур, насамперед в учнівському середовищі; практичну реалізацію прав представників української нації, інших етнічних спільнот на розвиток і збереження своєї мови, культурної самобутності в контексті формування української політичної нації. Підготовка майбутніх педагогів до впровадження основ громадянської освіти здійснюється у ВНЗ на культурологічному, міжнаціональному, полікультурному та антропологічному (етнопедагогічному) підходах до процесу розвитку культури міжнаціонального спілкування, базується на положеннях створення належних психолого-педагогічних умов для розвитку культури міжнаціонального спілкування студентів; відбір змісту навчального матеріалу з досліджуваної проблеми; забезпечення міждисциплінарних зв'язків у розвитку культури міжнаціонального спілкування майбутнього педагога.

Культура міжнаціонального спілкування – узагальнююча характеристика суб'єкта спілкування, що володіє способами спілкування в багатоетнічному середовищі, які розкривають його участь у функціонуванні і розвитку соціальних і політичних інститутів, цінностей культури і норм спілкування. Оволодіння майбутніми педагогами культурою міжнаціонального спілкування зумовлює посилювати в навчально-виховному процесі змістову складову навчальних матеріалів (підручників, програм, дидактичних матеріалів), а саме: філософські (прогресивні) вчення про особистість, про людину як предмет виховання; історичні аспекти розвитку етносів, націй; досягнення багатств народної педагогіки як невичерпного і вічного першоджерела етнопедагогіки і педагогіки в цілому; престиж рідної мови як наймогутнішого педагогічного феномена; принципи культуровідповідності, полікультурності, пошани до національно-культурних цінностей інших народів, міжнародного співробітництва та інтеграції у сфері освіти; турбота про утвердження основних національних цінностей, серед яких: державна незалежність України, історична пам'ять, готовність стати на бік народів, які борються за національну свободу; сприяння розвитку духовного життя українського народу.

Крім того, важливо здійснювати різнобічну роботу в студентському середовищі щодо знань про національне, етнічне, патріотичне і

міжнаціональне як категорії філософії, про сучасну наукову інтерпретацію гуманістичних ціннісних орієнтацій; особистісно орієнтованого підходу до кожного студента; у вихованні тактовного, гуманного ставлення до представників усіх націй і народностей України, створення сприятливого клімату; опори на нові підходи до виховання, гуманістичні цінності орієнтації особистості, соціально-економічний розвиток регіонів, де розташовані вищі педагогічні навчальні заклади; керування принципом єдності двох основ вищої освіти – національної та світової, створювати ментальновідповідність системи національного виховання державотворчим процесом в Україні; задовольняти інтереси представлених у студентських групах національностей. Важливо дотримуватися органічного зв'язку змісту лекційного матеріалу, тем семінарських занять з позааудиторною виховною роботою, яка передбачає реалізацію трьох рівнів управління нею: соціально-педагогічного, організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного. Перший рівень передбачає визначення мети виховання, створення умов для нормального розвитку системи з контролем за її здійсненням. Другий – пов'язаний з життєдіяльністю тих, кого виховують. Третій рівень передбачає розвиток і корегування відносин у студентському середовищі. Ефективність управління виховною системою на всіх рівнях забезпечується комплексним, цілісно-системним підходами.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виховання толерантності набуло особливої актуальності. Здійснюються наміри повному подивитися на світ, подолати перепони, які роз'єднують людей, утвердити між ними стосунки на засадах гуманізму та взаєморозуміння.

Виховання толерантності в людських стосунках є стратегічним завданням освіти у XXI ст. Така значущість толерантності в сучасному житті спричинила необхідність створення в педагогічній науці «педагогіки толерантності». Толерантність визначена як необхідна умова спілкування людей різних культур, етнічних і міжконфесійних груп, що відображена в «Декларації принципів толерантності». Визначено, що толерантність означає повагу, сприйняття і розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, форм самовираження та самовиявлення людської особистості. Толерантність – це єдність у різноманітті.

Реалії сьогодення потребують толерантних комунікацій і толерантного ставлення один до одного, а відтак актуалізують необхідність здійснення компетентного педагогічного впливу на процес виховання толерантної особистості, формування високого рівня її загальної культури, гуманістичних цінностей, моральних якостей. З огляду на психолого-педагогічну характеристику учнів старшої школи професійна діяльність учителя передбачає створення умов для конструктивної взаємодії і порозуміння з усіма учасниками педагогічного процесу; надання старшокласникам можливостей вибору поведінкових альтернатив; забезпечення розвитку їх творчого потенціалу, успішній соціалізації молодого покоління. Водночас ефективна реалізація цих умов залежить від ціннісних пріоритетів педагога,

його усвідомленого володіння толерантністю на всіх рівнях, готовності до виховання толерантності. Реалізація теоретичних знань майбутніх педагогів здійснюється у процесі навчальної діяльності (лекція удвох, лекція-ситуація, рефлексивний семінар, коопероване навчання) та інтерактивних педагогічних технологій (мозкова атака, кейс-навчання, «педагогічна антропологія», «крос-культурне моделювання», «етнографічне дослідження», портфоліо тощо) дозволили констатувати, що їх ефективне і творче використання у підготовці майбутнього учителя до виховання толерантності в учнів старшої школи сприяє розвитку критичного мислення, ціннісних пріоритетів, рефлексії власної навчально-пізнавальної діяльності, формуванню готовності до суб'єктно-суб'єктної взаємодії в диверсифікованій учнівській групі, усвідомленню власної особистісно-професійної ролі у процесі виховання толерантності в учнів.

Принципи критичного мислення у моделюванні громадянської освіти у вищій школі плідно розробляє О. Тягло [7, 8].

Критичне мислення – це особливий вид розумової діяльності, мислення вищого порядку, яке спирається на інформацію усвідомлення. В Україні критичне мислення знаходить своє вираження в неформальній освіті завдяки підтримці недержавних організацій і міжнародних донорів. Технологією критичного мислення цікавляться вчителі, вводючи її у вивчення своїх предметів [2, 12].

Формальна освіта у ступеневій освіті України означає структуровану систему освіти і навчання (тренінгів), хронологічно визначених, що відбуваються в освітніх закладах (школі, ВНЗ) і завершуються отриманням дипломів (сертифікатів). Формальна освіта має чітку адміністративну ієрархію, інституційне оформлення структурованої системи; формальна освіта в школі відбувається в класі, у сформованій групі учнів впродовж визначеного періоду. Для формальної освіти існують єдині освітні стандарти та професійні стандарти для вчителів/викладачів у позашкільній/позакласній освіті.

У школі громадянська освіта сприяє створенню широкого культурного контексту. Учитель утверджує в школі демократію, надаючи вихованцям приклади ефективної громадянської дії, залучаючи громадян, громадські організації, родини, ЗМІ, громади за місцем розташування школи.

Школа, як осередок формальної освіти сприяє розвитку демократичної політичної культури, формуванню громадянської компетентності, політико-правових знань, політичних умінь, гідності та відповідальності молодих людей, усвідомленню і визнанню ними демократичних принципів життя, пріоритету прав людини.

Організація демократичної поведінки в школі сприяє громадянській освіті, зокрема спілкування адміністрації з вчителями має бути для учнів прикладом толерантності, взаємоповаги, відкритості, демократизму. Дотримуючись в рамках предметно-тематичної моделі принципу послідовності та безперервності, громадянська освіта формується згідно з

віковою вертикаллю. Зміст громадянської освіти розглядається як пропедевтичні курси в початковій та основній школі, як спеціальні тематичні курси в старшій школі. У старших класах може бути й самостійний інтегративний курс, або розроблені варіативні модулі, які можна включати в існуючі предмети (історія України, всесвітня історія, основи правознавства, українська та зарубіжна література іноземна мова, географія та ін.) шляхом введення блоків-модулів, або в навчально-виховні творчі програми «Я – громадянин України», «Лідер», «Я і моя сім'я» та под.

Виховання у студентської молоді цінностей громадянського суспільства відіграє в Україні особливу роль, оскільки воно сприяє формуванню політичної нації, громадянського миру та злагоди, тісно пов'язане з розвитком демократичної, соціальної, правової держави. Цінності громадянського суспільства сприяють особистості відбутися як громадянину. Студентська молодь, як соціокультурне співтовариство, є потенційною інтелектуальною та професійною елітою майбутнього суспільства і тому важливо, щоб майбутні педагоги перебували в культурно-освітньому середовищі, яке сприяло б вихованню у молоді цінностей громадянського суспільства. Важливо, коли майбутні педагоги у ВНЗ засвоюють базові цінності громадянського суспільства: права людини, автономія і свобода індивіда, толерантність, громадянськість і патріотизм.

У ВНЗ найбільш ефективними засобами виховання у майбутніх педагогів цінностей громадянського суспільства, якщо зміст освіти буде наповнений правами людини, правовою культурою, що сприятиме формуванню правосвідомості, студенти мають брати участь у роботі інститутів громадянського суспільства, у самоврядуванні навчального закладу. Умовою виховання цінностей громадянського суспільства є діалогічний характер взаємовідносин викладача і студента. Участь майбутніх педагогів у практиках інститутів громадянського суспільства формує діяльнісну цінність (участь в інститутах громадянського суспільства, усвідомленого вчинку, правову, толерантну, відповідальну поведінку); аксіологічну (поцінування громадянського суспільства та його інститутів, демократичної правової держави, демократії, права, громадянської активності, мобільності, етнонаціональної, політичної зрілості). Громадянська свідомість майбутніх педагогів формується в розширенні і уточненні знань про демократію, правову державу, права і свободи людини тощо в умовах вивчення міждисциплінарно-інтегративних епістемологічно-гносеологічних вимірах навчальних дисциплін: філософії, соціології, політології, релігієзнавства, історії, мови, правознавства, культурології, педагогії, психології українознавства та ін.

В Україні в рамках законодавства та навчальних планів присутні ряд напрямів навчання та навчальних дисциплін, які за назвою та структурою пов'язуються з громадянською освітою, а саме: екологічне виховання, правова освіта, національно-патріотичне виховання, військово-патріотичне виховання, волонтерство та ін. Предмети, які стосуються громадянської

освіти, впроваджуються як предмети за вибором у середній школі і лише для шкіл/спеціальностей гуманітарного профілю.

На допомогу вчителям початкової школи у періодичних виданнях створено рубрики, присвячені вивченню проблем громадянської освіти. У журналі «Початкова школа» тривалий час існувала рубрика «Форум педагогічних ідей», де впродовж 2011-2014 рр. надруковано зразки уроків з громадянської освіти: Подорож картою України; Як досягти успіху; Громадянська освіта в початковій школі; Київ – столиця України; Україна – наш спільний дім; Я і мої права. Корисну інформацію надають учителям початкових класів з питань вивчення громадянської освіти такі зразки: «Проектна діяльність учнів», «Відкритий урок», «Поділимося своїми думками», «Громадянська позиція» тощо.

Видавництво «Ранок» здійснює інформаційну і технічну підтримку вчителів початкових класів, проводивши «Всеукраїнський педагогічний інтерактивний педагогічний марафон 2015». Відкриті педагогічні студії «Якісна освіта – це...»; популяризуючи електронні книги : «Якість початкової освіти», «Презентація до нового підручника «Математика», 4 кл.; «Впровадження інноваційних технологій у початковій школі», «Можливості інтеграції літературного розвитку та медіаосвіти учнів початкової школи», «Організація проектної діяльності...», «Правила поведінки в громадянських місцях», «Якісна громадянська освіта – міцна держава» (до уроків з природознавства в 4 кл.).

Творчі вчителі підготували навчальні матеріали до вивчення певних проблем громадянської освіти у початковій школі : Єдина Україна; Твоя країна – Україна і ти її громадянин; Моя країна Україна; Я у світі [Якісна громадянська освіта – міцна держава]; квіти, символи; Відкрий для себе Україну; Країна дитячих прав; Славетні українці та ін.

Учителями підготовлено відповіді : Я і Україна. Громадянська освіта. Основи здоров'я. 5 кл. Уроки громадянської освіти.

Матеріали до педради : Виховання патріотизму та почуття громадянської відповідальності у школярів. Громадянська освіта та виховання.

Серія видань «Я і Україна» охоплюють підручники для 1-4 кл., зошити, тести, розробки уроків, відповідей тощо. Крім того, особливістю посібників (підручників) «Я і Україна» є їхня природознавча, екологічна або соціальна спрямованість : «Я і Україна: громадянська освіта» (3 кл.); «Я і Україна: природознавство» (4 кл.); «Я і Україна: Громадянська освіта. Основи здоров'я» (5 кл.). Для 2,3,4 кл. вчителями розроблені тести в робочих зошитах за темами посібників (підручників) : Україна : Що в Україні най-най? ; Я і Україна : громадянська освіта (3 кл.); Я і Україна : природознавство. Громадянська освіта, (4 кл.); Природознавство. Громадянська освіта. (3 кл.); Я і Україна. Природознавство. (4 кл.).

Означено в доробку творчих вчителів початкової школи і розробку цінностей громадянської освіти, а саме у видрукованих матеріалах:

Піклування. Людські чесноти. Байдужість. Девіз: Твори добро! Не будь байдужий; Впевненість. Життєдайність. Ніжність. Тривожність. Спокій, Виснага. Байдужість. Радість. Добро. Робота в групах: злочин, жарт, правопорушення, хуліганство, жорстокість; Толерантність; Держава; Основний закон України. Символи України; «Ми тут. Ми всі. Ми гурт. Єднаємось. Ми є той ґрунт подій майбутніх вирішальний» (М. Вінграновський); Особистість учня не обійдена увагою в початкових класах: Формування знань; Формування переконань; Практичний прояв особистості; Я українець і цим пишаюся; Основні права та обов'язки громадянина; Декларація прав дитини; Особиста гідність; Безпека життя. Громадянська позиція; Громадянська освіта як чинник формування особливості громадянина та патріота України у громадянському суспільстві; Виховання людини і громадянина.

Слід відмітити, що для початкових класів розроблено навчально-методичний комплекс до проблем громадянської освіти. Учителі та учні початкових (1– 4) класів можуть користуватися, вивчаючи проблеми громадянської освіти, такими виданнями: підручник, зошит, зошит–відповіді, робочі зошити, тести, розробка уроків, конспекти уроків, презентації, контрольні роботи.

Для допомоги старшокласникам, молоді стати компетентними і відповідальними громадянами в демократичних політичних системах організовано активний особистісний та електронний інтерактивний обмін програмами, навчальними методами, результатами досліджень з проблем громадянськості, економічних знань та історії, які підготувало і розбудовує міжнародний консорціум з громадянської освіти – civitas International, наголошуючи, що незважаючи на відмінності, більшість країн мають спільні загрози громадянському життю. Віртуальну бібліотеку літератури має civitas International і його партнери: Центр громадянської освіти, Американська федерація вчителів, Рада Європи, веб-сторінка civnet та ін.

В Україні у формальній освіті учні-старшокласники мають можливість вивчати цілісні курси громадянської освіти. Для середньої школи підготовлені навчальні посібники, підручники з громадянської освіти, створені за підтримки міжнародних проєктів: «Громадянська освіта: основи демократії 11(12) клас: навчальний посібник / Т. В. Бакка, Т. В. Ладиченко, Л. В. Марюліна та ін. – Х.: Основа. – 2009. – 207 с. (Посібник підготовлено в межах Українсько-Канадського проєкту «Розбудова демократії» та за фінансової підтримки Канадського Агентства Міжнародного Розвитку (СІДА). Мета навчального посібника не лише забезпечити певний обсяг знань з проблем «Соціогенезу особистості», «Прав, свобод та відповідальності», «Соціуму», «Держави», «Демократії», а насамперед виробити в учнів компетентності, необхідні для повноцінного життя у демократичному суспільстві. У межах цього ж проєкту цим же авторським колективом додатком до посібника для 11(12) кл. «Шкільний курс «Громадянська освіта: основи демократії та методика його навчання». – Х.:

Основа, 2009. – 254 с. Курс містить теоретичний і практичний до уроків в 11(12) класах, які розроблені з використанням освітніх технологій, засобів наочності, завдань, що відповідають особистісно орієнтованому підходу до навчання. Перша частина книги присвячена «Теорії та методиці навчання курсу «Громадянська освіта : основи демократії», а друга частина розглядає «Практичну підготовку студентів до виконання курсу «Громадянська освіта : основи демократії».

В Україні був зреалізований проект, наданий польським фондом міжнародного співробітництва, «Ми громадяни. Ми європейці. Формування громадянської позиції молоді України». Підсумком реалізації проекту Польський фонд міжнародних та регіональних досліджень видав навчально-дидактичні матеріали для вчителів та працівників молодіжних організацій українською мовою два модулі: Модуль 1. «Демократія. Свобода. Відповідальність та самоврядування»; Модуль II. «Міжкультурна та європейська освіта. Волонтерство. Використання ЗМІ у роботі з молоддю».

Для 9-11 кл. авторським колективом Р. А. Арцишевський, Т. В. Бакка, І. М. Гейко та ін. видано книгу для вчителя «Громадянська освіта» (Львів, видавництво ТЕКА, 2001. – 158 с. в межах проекту «Освіта для демократії в Україні» [Трансатлантична програма підтримки громадянського суспільства]) за підтримки МОН України, Інституту політичної участі Нідерландів (IPP), за експертної допомоги Національного центру стандартів і програм Нідерландів (SLO). Для 7-8 кл. колективом педагогів – членів Всеукраїнської асоціації викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова доба» Мисан В., Вербицька П., Войтенко О. у рамках міжнародного проекту «Розвиток громадянської освіти» у співпраці з Міжнародним інститутом демократичної освіти Університету м. Боулінг – Грін (штат Огайо, США) за підтримки Бюро освітніх та культурних справ Державного департаменту США підготували і видали навчальний посібник з громадянської освіти для 7(8) кл. загальноосвітньої школи «Вчимося бути громадянами». – Львів: ЗУКЦ. – 2006. – 752 с.

Методичний посібник для вчителя-консультанта учнівського суспільного проекту у загальноосвітньому навчальному закладі / за ред. Л. Кендзьора, О. Войтенка підготовлено до видання «Суспільна акція школярів України «Громадянин». – Львів: НВФ «Українська технологія», 2003. – 56 с., в межах проекту «Громадянин», який був розроблений Центром громадянської освіти міста Калабасас (США), який активно використовується у роботі з молоддю в багатьох країнах світу.

Ми – громадяни України: навчальний посібник з громадянської освіти (для апробації). 9(10) клас / За ред. О.І. Пометун. – К., 2001-2003. – 56 с.

Кроки до демократії: уроки громадянської освіти / Пометун О., Ремех Т., Ламах Е. // За ред. О. І. Пометун. – К., АПН, 2001. – 128 с.

Посібники, розроблені в рамках українсько-швейцарського проекту «Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні:

Громадянська освіта: методичний посібник для вчителя. – Київ, 2008. – Вид-во Етна-1. – 194 с.

Громадсько-активні школи в Україні: кроки до дій: посібник зі створення та управління громадсько-активною школою. – Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». – 2-е видання. – К.: СПД-ФО Парашин К. С., 2008. – 164 с.

Відомі видання присвячені вивченню громадянської освіти у педагогічних вищих навчальних закладах. Так, згадуваний «Шкільний курс. Громадянська освіта: освіта демократії та методи його вивчення» адресуються як вчителям, так і студентам,

У формальній освіті ВНЗ та викладачі педагогічних університетів та слухачі курсів підвищення кваліфікації користуються посібником «Громадянська освіта: теорія і методика навчання» / Т. Асламова, В. Бакка, В. Бортников та ін. К.: Етна, 2008. – 174 с., який є одним з результатів проекту «Громадянська освіта України у партнерстві з МОН України за фінансування Європейського Союзу. Виконавцем виступив консорціум на чолі з британською компанією, до якого увійшли Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», громадська організація «Німецько-російський обмін» (Берлін) та Центр громадської освіти (Варшава).

Заснований у 1999 р. Інститут громадянської освіти у НУКМА (Національному університеті «Києво-Могилянська академія») як дослідний та методичний центр, визначив своєю метою розвиток громадянської освіти в Україні як важливу передумову демократичної політичної культури. Конференції, семінари, тренінги та лекторії спрямовані на формування демократичної громадянської свідомості. Науково-дослідницька діяльність орієнтується на вивчення стану громадянської культури та визначення пріоритетних форм освітнього впливу на розробку проектів навчальних програм, посібників, монографій тощо.

У Інституті громадянської освіти Національного університету «Києво-Могилянська академія» авторським колективом під керівництвом С. Рябова був підготовлений посібник «Навчальний курс з громадянської освіти», що також формувався в межах Проекту «Освіта для демократії в Україні», який є частиною Трансантлантичної програми, що фінансують уряди США та країн Європейського Союзу. Посібник Києво-Могилянської академії створювався за «Концепцією громадянської освіти», підготовленою в Академії.

Викладачами університетів, науковцями створена солідна науково-навчальна, методична література з проблем громадянської освіти у ВНЗ: Рашидов С. Ф., «Виховання у студентської молоді цінностей громадянського суспільства : проблеми теоретичної концептуалізації [7].

Значна кількість навчального матеріалу щодо концептів громадянської освіти розробляють педагоги-дослідники ВНЗ, а саме: виховання громадянина [10; 11] міжнаціонального спілкування [1]; дитячі та молодіжні організації [4], толерантність [6].

Викладачі ВНЗ розробляють спецкурси, наприклад: «Основи громадянськості особистості учителя» (Бабочкіна О.О.); «Громадянське суспільство» (Горпинич О.В.); «Громадські організації», «Зв'язки з громадськістю», «Громадські об'єднання в Україні» (Димитров М. Ф.).

Формування у майбутніх педагогів професійних компетентностей у неформальній освіті

Неформальна освіта розглядалася переважно як освіта впродовж життя або освіта дорослих. Важливою проблемою неформальної освіти є реалізація особистості на ринку праці, як спосіб подолання економічних і соціальних криз, набуття нових компетентностей, розробки Національної рамки кваліфікації (НРК) у співвідношенні з європейською. Неформальна освіта розглядається в контексті зміни традиційної форми життя, роботи, міжособистісних взаємин, державних організацій і структур, пов'язаних з роботою крупних підприємств (заводів, фабрик), які потребують не виконавських, а креативних, лідерських, мобільних, технологічних умінь і навичок.

Включення неформальної та інформальної освіти до системи освіти в Україні тривалий час не мало визнання на нормативному рівні. Новий тип вимоги на результат освіти – яскраво вираженого практико-орієнтованого підходу в умовах ринкової економіки, подолати бідність, а для цього отримати нові знання, розвинути свої власні якості та громадянські компетенції.

Неформальна освіта реалізується через заплановані заходи (з погляду мети навчання, часу навчання), де існують деякі форми підтримки навчання (наприклад, відношення учень – учитель). Вони можуть поширюватися на програми, спрямовані на розвиток професійних навичок, підвищення рівня грамотності дорослих та збереження базової освіти для учнів, які не закінчили школи. Поширеними варіантами неформальної освіти є тренінги, структуровані онлайн-навчання. [5].

Визнання неформальної освіти в системі освіти є своєрідним показником демократичних трансформацій, тому що воно розкриває стан формальної освіти і його динамічність, формування адекватної національної системи кваліфікацій, орієнтацію на компетентнісний та індивідуалізований підхід, зміни культури суспільства і усвідомлення цінності «освіти впродовж життя».

Неформальна освіта є визначальним фактором нової ролі освіти в освіті, способом адаптації до нових соціально-економічних умов, формування свідомості суспільства на демократичних принципах. В контексті сучасної європейської і світової тенденції – переходу від «освіти для всього життя» на «освіту впродовж всього життя» – освіта дорослих є одним з визначальних складових неформальної освіти.

У системі НАПН України з 2008 р. функціонує Відділення професійної освіти і освіти дорослих, де в 2009 р. було представлено «Концептуальні

положення освіти дорослих» (д. п. н., проф. Лук'янова Л.Б.). Було запропоновано для обговорення важливі положення : «...визнання освіти дорослих, в т. ч. і неформальною, невід'ємною складовою освіти України». Провідну роль в управлінні освітою дорослих автор концепції вбачає в регіональній та місцевій владі.

До обговорення були представлені в 2013 р. матеріали «Концептуальні основи розвитку системи освіти впродовж усього життя в Україні», підготовлені громадською організацією, і які отримали схвалення і підтримку громадськості. У системі НАПН України, крім Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, працює «Університет менеджменту освіти», який є одним з небагатьох членів – представників України в Європейській асоціації освіти дорослих (Бельгія). Ідею «освіти впродовж життя», використовуючи неформальну інноваційну освіту для дорослих, впроваджує Київський інститут післядипломної педагогічної освіти, утворений на базі педагогічного університету ім. Б. Д. Грінченка. Мета цього інституту – організація неперервного професійного розвитку педагога на основі професійних стандартів і вимог, а також індивідуальних потреб кожної особистості.

Практичне впровадження стратегії неформальної освіти здійснюють ряд інститутів післядипломної педагогічної освіти в обласних центрах. Розроблюють і впроваджують навчальні програми громадські організації разом з іншими установами, як наприклад, програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» для студентів педагогічних університетів і слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників з очною формою навчання, яку реалізують громадські установи разом з Академією української преси. Перспективними в розбудові громадянської освіти в Україні є літні школи з громадянської освіти за участю студентів, представників влади, педагогів, громадських активістів та ін. [3].

У неформальній освіті громадських організацій увага звертається на патріотичне виховання і формування цінностей; освіту і творчий розвиток молоді; здоровий образ життя; занятість і молодіжне підприємництво; громадянська участь між державами; інтеграція в світове й європейське співтовариство тощо.

Невід'ємною складовою сучасного громадянського, соціально-виховного простору виступають громадські дитячі та молодіжні організації, які є важливими осередками соціалізації, доповнюючи вплив сім'ї, школи, інших інституцій, що зумовлює необхідність удосконалювати педагогічне керівництво процесом їхнього розвитку. Професійна підготовка майбутніх педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями постає необхідністю.

Специфіка підготовки майбутніх педагогів передбачає їхню активну взаємодію з різними дитячими і молодіжними організаціями в час навчання у ВНЗ, поглиблене вивчення соціально-педагогічних технологій організації

діяльності з дітьми–інвалідами. Підлітками, схильними до девіантної поведінки, людьми похилого віку тощо, удосконалення змісту, методів, форм професійної роботи педагога. Важливим є науково-методичне наповнення програм навчальних практик (ознайомча, волонтерська, соціально-педагогічна, психолого-педагогічна) та дисциплін («Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Теорія та історія соціального виховання»), що сприяє систематизації процесу формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями. Структурна характеристика громадських дитячих та молодіжних організацій як соціального інституту (мети, завдань, діяльності, функцій, структури, системи цінностей, норм, ідеалів, набору соціальних позицій і ролей), досвід їх діяльності показує, що на сучасному етапі громадські дитячі та молодіжні організації є активним суб'єктом соціально-педагогічної діяльності (мають соціально спрямовані мету та завдання діяльності, сприяють соціальному захисту, соціальній адаптації та соціальному становленню своїх членів, реалізують соціально-педагогічні програми тощо). Це підтверджує необхідність перетворення сучасних громадських дитячих та молодіжних організацій на об'єкт як професійної діяльності, так і наукових досліджень у соціально-педагогічній сфері.

Одним із актуальних завдань соціально-педагогічної науки є розробка сучасної моделі громадської дитячої та молодіжної організації як ефективного соціовиховного і соціокультурного інституту та її реалізація на практиці; створення у громадських та молодіжних організаціях повноцінного виховного простору, з метою сприяння формуванню системи ціннісних орієнтацій особистості, яка здатна до самовизначення в соціумі. Це вказує на необхідність цілеспрямованої підготовки фахівців, а саме педагогів, до роботи у цій сфері професійної діяльності.

Зміст формування готовності майбутніх педагогів до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями (змістовий компонент) відображений у програмах навчальних дисциплін (базовою з яких ми визначили навчальну дисципліну «Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України»); в експериментальних програмах проходження студентами – майбутніми педагогами волонтерської, соціально-педагогічної, психолого-педагогічної практик на базі громадської дитячої організації та громадської молодіжної організації; тематиці курсових робіт з соціальної педагогіки; в організаційно-виховній роботі, що передбачала взаємодію студентів з громадськими дитячими та молодіжними організаціями.

У результаті під час вивчення студентами таких курсів як «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Соціальна молодіжна політика», «Методика роботи у соціально-педагогічних закладах у літній період», «Соціальна психологія», «Основи психологічного консультування та психокорекція» і, особливо «Теорія і методика роботи з дитячими та

молодіжними організаціями України» відбувається формування системи знань, які безпосередньо стосуються особливостей соціально-педагогічної діяльності з громадськими дитячими та молодіжними організаціями, відпрацьовуються необхідні професійні уміння. Особливу роль відіграють професійно орієнтовані громадські організації, в яких студентська молодь у позанавчальний час набуває додаткових професійних умінь, знань. Йдеться не про розваги й дозвілля, а про залучення молодих людей до діяльності, в якій вони набуватимуть досвіду професійної роботи з обраного фаху, сприятимуть прискоренню власної соціалізації як фахівців певної галузі, почуватимуть себе самодостатніми особистостями, знання і здібності яких сприятимуть успішній самореалізації у недалекому майбутньому. Студенти, що беруть активну участь у роботі професійно і соціально орієнтованих громадських організацій, отримують широкі можливості для розвитку своїх професійних навичок, лідерських якостей та організаційних здібностей. Це створює сприятливі умови для подальшого працевлаштування.

Самореалізація студентської молоді в професійно і соціально орієнтованих організованих структурах молодіжного руху є фактором прискорення професійного становлення майбутнього спеціаліста в межах реалізації державної молодіжної політики і формою студентського самоврядування. Формування готовності майбутніх педагогів громадянської освіти до роботи з громадськими дитячими та молодіжними організаціями здійснюється у єдності формальної і неформальної освіти.

Організація неформальної (позашкільної) громадянської освіти має найрізноманітніші форми та методи роботи, яким надається громадянськомисленнє спрямування: предметні тижні, творчі зустрічі, лекції, екскурсії, експедиції, діяльність дитячих клубів, дитячі та громадські організації. Громадянська освіта розвивається в громадських акціях (благодійна допомога, екологічні проекти, соціологічні опитування та под.), у залученні учнів, колег до участі у суспільному житті, на конференціях за участю науковців, на семінарах з проблем громадянської освіти, залучивши до обговорень батьків, представників громадських організацій, асоціацій. Вчитель організовує розробку курсів, модулів, навчально-методичних розробок з проблем громадянської освіти.

Отже, культурно-освітній простір університету, де навчаються майбутні педагоги громадянської освіти, має вирішальне значення на формування у молоді цінностей громадянського суспільства. Простір університету є умовою для підготовки освічених, мобільних людей, здатних до співпраці, міжкультурної взаємодії, до формування ціннісної громадянської свідомості майбутніх педагогів. Реалізація педагогічних умов у формальній та неформальній освіті формування громадянськості майбутніх педагогів громадянської освіти сприяє у ВНЗ розвитку їхньої громадянської активності, позитивного ставлення до громадянськості як професійно значущої якості педагога, виявленню ініціативності в організації виховних заходів громадянського спрямування, розширенню системи педагогічних

знань із громадянської освіти, усвідомленню важливості особистої соціальної ролі як громадянина України.

За допомогою мережі молодіжних громадських організацій та їхніх структур ВНЗ має змогу сприяти самореалізації майбутніх педагогів. Перспективною є увага до форм поза навчальної роботи зі студентством через залучення майбутніх педагогів до діяльності, в якій вони набуватимуть досвіду професійної роботи за обраним фахом. Це прискорюватиме їхню спеціалізацію як фахівців певної галузі, дає можливість почувати себе самодостатніми особистостями, знання і здібності яких сприяють успішній самореалізації в недалекому майбутньому.

Література:

1. Атрощенко Т.О. Культура міжнаціонального спілкування студентів – майбутніх педагогів : Методичні рекомендації для студентів пед. закладів освіти, аспірантів, вчителів початкової школи, громадських національних об'єднань /Т. О. Атрощенко. – Мукачево: Карпатська вежа, 2003.– 36 с.
2. Бондар В. Критичне мислення і таємниці юриспруденції /Віталій Бондар // Освіта України. – 33 (1442); 17 серпня 2015 р. – С. 12.
3. Громадська освіта – це актуально / за матеріалами прес-служби МОН, університетів, власних кореспондентів // Освіта України. – 35 (1444), 31 серпня 2015 р.
4. Лісовець О.В. Теорія і практика діяльності дитячих та молодіжних організацій: навчально-методичний комплекс / О.В. Лісовець. – – Ніжин: Вид-во НДУ ім. Миколи Гоголя, 2005. – 58 с.
5. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций. – К.: Фонд «Европа XXI», 2012. – 176 с.
6. Орловська О.В. Формування толерантності в контексті розвитку полікультурності освіти: метод. рекомендації / О.В. Орловська. – Хмельницький. – ХНУ, 2010. – 28 с.
7. Рашидов С. Ф. – Луганськ: Ноулідж, 2012. – 272 с.; Чернуха Н. М. Формування громадянськості учнівської молоді: інтеграція виховних соціальних впливів суспільства / Н. М. Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 360 с.
8. Тягло А. Критическое мышление. Проблемы мирового образования XXI века / А. В. Тягло, Т. С. Воропай. – Харьков: Изд-во Ин-та внутренних дел, 1999. – 284 с.
9. Тягло О. Критичне мислення : навч. посібн. / О. В. Тягло. – Харків. Основа, 2008. – 187 с. 3. Тягло А. Критическое мышление на основе элементарной логики: Учебн. Пособие. – Харьков. – Центр усовершенствования социологического образования, 2001. – 210 с.
10. Чернуха Н. М., Бабічев О.І. Виховувати громадянина України: метод посібник / Н. М. Чернуха, О. І. Бабічев. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 304 с.

11. Чернуха Н. М., Ткачова Т. М. Громадянське виховання учнів в умовах промислового регіону: Метод. посібник / Н. М. Чернуха, Т. М. Ткачова. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 317 с.

РОЗДІЛ III

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА НА ЗАСАДАХ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

3.1. Теоретичні засади інноваційної виховної діяльності педагога

Загальні тенденції розвитку інноваційної виховної діяльності

Звертання до проблем інноватики і виділення їх у число найважливіших напрямків сучасної наукової думки з'явилися результатом усвідомлення зростаючої динаміки інноваційних процесів у суспільстві. Розвиток наукових інтересів у цьому напрямку знайшов складність і багатоаспектність даного феномена, що спричинило за собою появу різноманітних підходів до його аналізу. Це визначило необхідність усвідомлення того, що інноваційні процеси вимагають системного, цілісного вивчення з урахуванням факторів, що стосуються як власне нововведень, так і їхнього соціокультурного середовища.

Аналіз інноваційної проблематики займає значне місце в дослідженнях закордонних авторів (Роджерс Е., Барер М., Браун В., Певітт Д. і ін.). У вітчизняній літературі проблема інновацій довгий час розглядалася в системі економічних досліджень. Однак згодом устала проблема оцінки якісних характеристик інноваційних змін у всіх сферах суспільної життєдіяльності, але визначити ці зміни тільки в рамках економічних теорій неможливо. Необхідний інший підхід до дослідження інноваційних процесів, де аналіз інноваційних проблем містить у собі використання сучасних досягнень не тільки в галузі науки і техніки, але й у сферах управління, освіти, права та ін.

Пошуки рішення педагогічних проблем інноватики зв'язані з аналізом наявних результатів дослідження сутності, структури, класифікації й особливостей протікання інноваційних процесів у сфері освіти.

На теоретико-методологічному рівні найбільше фундаментально проблема нововведень відбита в роботах Н.І. Лапіна, О.І. Пригожина, Б.В.Сазонова, В.С.Толстого з позицій системно- діяльнісного підходу, що дає можливість аналізувати не тільки окремі стадії інноваційного процесу, але і перейти до комплексного вивчення нововведень.

Поняття "інновація" уперше з'явилося в дослідженнях культурологів у ХІХ столітті й означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Це його значення дотепер збереглося в етнографії. На початку ХХ століття оформилася нова галузь знання - наука про нововведення, у рамках якої стали вивчатися закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. Наука про нововведення - інноватика - виникла як відображення потреби фірм у діяльності по розробці і впровадженню нових послуг, ідей. У 30-і роки в США затвердилися терміни "інноваційна політика фірми", "інноваційний процес". У 60-70-і роки на Заході одержують великий розмах емпіричні дослідження нововведень, здійснюваних фірмами й іншими

організаціями. При цьому увага зосереджується на двох основних галузях досліджень, у кожній з яких домінує своя теоретико-методологічна культура:

- фірма як ініціатор і творець нововведення, її "чутливість" до нововведень і залежність цієї чутливості від організаційних структур і методів керування: як дослідницька парадигма виступає концепція процесу прийняття рішень, де аналіз і вибір альтернатив змінюється послідовними етапами реалізації прийнятого рішення;

- маркетинг, чи поведження фірми на ринку, фактори ризику, методи прогнозування успіху нововведення, економічні показники ефективності окремих стадій і нововведення в цілому; переважною дослідницькою парадигмою служать теорія відкритих систем і ігровий підхід, де фірма взаємодіє з ринком як своїм середовищем і де завершальні стадії інноваційного процесу виявляються результатом взаємодії безлічі суб'єктів, кожний з яких надходить у відповідності зі своїми інтересами і з урахуванням ймовірної діяльності своїх партнерів .

В обох цих галузях прикладні дослідження нововведень використовують теоретичні розробки ряду наукових дисциплін. Вони звертаються до закономірностей розвитку технічних засобів праці і побуту, взаємовпливу технічних і соціальних змін, досліджуваних історією техніки; активно впроваджують членування етапів інноваційного процесу:

1. Етап народження нової ідеї, виникнення концепції нововведення; умовно його називають етапом відкриття, що є результатом, як правило, фундаментальних і прикладних наукових досліджень (чи миттєвого осяяння).

2. Етап винаходу, тобто створення нововведення, втіленого в будь-який об'єкт, матеріальний чи духовний продукт-зразок.

3. Етап нововведення, на якому знаходить практичне застосування, отримане нововведення, його доробка; завершується цей етап одержанням стійкого ефекту. Після цього починається самостійне існування нововведення, процес нововведення вступає в наступну стадію, за умови сприйнятливості нововведення. У фазі використання нововведення виділяються подальші етапи.

4. Етап поширення нововведення, що полягає в його широкому впровадженні, дифузії (поширенні) нововведення в нові сфери.

5. Етап панування нововведення в конкретній галузі, коли власне нововведення перестає бути таким, утрачаючи свою новизну. Завершується цей етап появою ефективною чи альтернативною заміною даного нововведення більш ефективним.

6. Етап скорочення масштабів застосування нововведення, пов'язаний із заміною його новим продуктом.

Приведена лінійна структура послідовно перемін один одного тимчасовими етапами інноваційного процесу і являє собою спрощену схему реального його розгортання. Конкретний інноваційний процес не обов'язково повинний включати всі розглянуті етапи в їхній суворій послідовності і нерозривності. Зазначені етапи можуть мати різну тривалість. На думку

А.Г. Кругликова, етапи інноваційного процесу можна розглядати як розривні на тимчасовій шкалі: після наукового відкриття можуть пройти багато десятиліть, перш ніж воно буде використано з появою сприятливих умов з появою попиту на нього. Так само може бути утруднений і процес поширення нововведення: періоди швидкого впровадження з однієї галузі можуть супроводжуватися затримками при впровадженні в інші галузі. Період панування нововведення може тривати необмежений час. Багато найдавніших нововведень використовуються людиною дотепер і не видно можливої їхньої заміни в майбутньому; цей етап може і зовсім бути відсутнім, при умові коли поширення нововведення припиняється з появою більш ефективної альтернативи. Те ж саме відноситься і до кінцевого етапу: використання нововведення може припинитися, потім відродитися знову (якщо не вважати це відродження в новій якості окремим нововведенням) чи зберігатися на будь-якому рівні, незалежно від досягнутого на етапі максимального поширення.

На трьох останніх етапах йде безупинне удосконалювання нововведення, зв'язане з різними обставинами: поліпшення конструкції виробу, зміна технічних засобів його забезпечення й ін. У цьому випадку лінійність структури інноваційного процесу порушується, тому що всередині останніх етапів продовжується дія перших, і, крім того, може довільно мінятися і сама послідовність останніх етапів. У результаті структура інноваційних процесів утрачає свою лінійність, виникає чергування і накладення етапів, з'являються нові зв'язки і відносини.

Нововведення можна розглядати як комплексний, цілеспрямований процес створення, поширення і використання нововведення, метою якого є задоволення потреб і інтересів людей новими засобами, що веде до визначених якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності і життєздатності. Інноваційний процес насамперед пов'язаний з переходом у якісно інший стан, з ревізією застарілих норм і положень, ролей, а найчастіше і з їхнім переглядом. Сукупність ряду нововведень одного рівня утворить інноваційний масив.

Нововведення має внутрішню логіку і спрямованість, що визначається логікою розгортання від ідеї нововведення до його використання, а також логікою відносин між учасниками інноваційного процесу. Інноваційний процес має визначену стійкість завдяки наявності механізмів самовідтворення. Різні набори цих механізмів і їхнього сполучення обумовлюють різноманіття інноваційних процесів, індивідуальний вигляд кожного з них.

Усе різноманіття інноваційних процесів автори системної концепції нововведень (Н.І. Лапін, О.І. Пригожин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой) відносять до двох найбільш значимих форм: а) просте відтворення нововведення, що характеризується тим, що нововведення створюється лише в тій організації, у якій його виробництво було вперше освоєне; цей цикл включає наступні стадії: формування передумов нововведення – потреби в ньому, наукове

відкриття, створення нововведення, включаючи перше його освоєння, поширення нововведення серед користувачів, чи використання споживання нововведення; б) розширене відтворення нововведення, що характеризується тим, що процес виготовлення нововведення поширюється на багато організацій, у цьому циклі між створенням нововведення і його розподілом стосовно користувача додається стадія поширення методів виробництва нововведення і форм його використання; широке виробництво нововведення, що забезпечує насичення потреби в даному нововведенні.

Інноваційні процеси виражають не тільки внутрішню, предметну логіку нововведення, але і логіку його взаємодії з навколишнім середовищем. З цього погляду нововведення характеризується динамічними співвідношеннями параметрів, що виражають як його вплив на навколишнє середовище; так і зворотний вплив останньої на саме нововведення. Динаміка цих характеристик у часі й утворює життєвий цикл нововведень.

Повний життєвий цикл включає п'ять стадій: старт, швидкий ріст, зрілість, насичення, чи фінішна криза.

Таким чином, нововведення є динамічна система, що характеризується як внутрішньою логікою (інноваційний процес), так і закономірним розвитком у часі її взаємодії з навколишнім середовищем (життєвий цикл). Структура інноваційного процесу міняється в міру переходу нововведення від однієї стадії до іншої.

У свою чергу, від динамічних характеристик нововведення залежать і кінцеві його результати - завершеність і ефективність. Завершеність нововведення, чи ступінь реалізації його потенціалу, залежить від того, наскільки успішно протікають усі стадії інноваційного процесу. Критичним моментом є перехід від простого відтворення до розширеного - на практиці цей перехід у багатьох випадках не здійснюється, що обумовлює незавершеність відповідного нововведення й існування багатьох інноваційних проблем. Від завершеності нововведення варто відрізнити його ефективність, тобто вплив реалізованого потенціалу нововведення на різні параметри тієї системи, у якій здійснюється інноваційний процес. Разом з тим очевидний і їхній взаємозв'язок.

Близькими в понятійному відношенні до терміна «інновація» є поняття «зміна», «удосконалювання», «реформа». Однак між ними існують відомі розходження.

Термін «зміна» характеризується як заміна одного на інше, тобто будь-яка зміна чи зміна-варіація, чи ж - як дія, спрямована на те, щоб змінити, відмовитися від одного заради іншого. Надалі зміна розглядається як видиме відхилення від того, що мало місце раніш. Поняття нововведення, як воно вживається, синонімічно поняттю зміна. Якщо ця зміна охоплює широкий масштаб і всю систему, про нього говорять як про реформу. Однак було б неправильним вважати будь-яку зміну нововведенням. Воно повинно містити в собі поліпшення відповідно до заздалегідь поставлених цілей. Зміни повинні бути новизною в сучасній ситуації, але не завжди цілком новими чи

ідейними формами. Про деякі зміни ми говоримо як про нововведення, якщо вони навіть колись і десь уже виявлялися, але в даний момент і в даному середовищі вони здобувають особливе значення і можуть стимулювати педагогічний процес.

Новизна - один з основних критеріїв оцінки педагогічних досліджень, це основний результат творчого процесу, це властивість і самостійна цінність будь-якого нововведення.

Поняття "нове" є одним зі стрижневих понять в інноваційній педагогіці. Словник С.І.Ожегова дає наступне визначення: новий - "уперше створений чи зроблений, що з'явився чи виник недавно, замість колишнього, знову відкритий, стосовний до найближчого чи минулого до дійсного часу, недостатньо знайомий, маловідомий". Якщо перше визначення - "вперше створений" - дає уявлення про щось зовсім не відоме раніше, те наступні характеристики - "надавно" і особливо "знову відкритий" - свідчать про те, що в новому є присутнім у якомусь ступені елемент "старого", чогось того, що вже було. Таким чином, можна говорити про два типи нового: 1). уперше створене нове, тобто таке нове адекватно відкриттю, тобто знову встановленій новій істині; 2). нове, що має домішок старого, чи, точніше, нове, що складається із шару старого і шару нового, що, з'єднавшись, дає конкретизацію і доповнення колишнього знання. Новизна будь-якого засобу відносна як в особистісному, так і в тимчасовому (історичному) плані. Новизна завжди носить конкретно-історичний характер. Народжуючись у конкретний час, прогресивно вирішуючи задачі конкретно-історичного етапу, нововведення може швидко стати надбанням багатьох, нормою, загальноприйнятою масовою практикою, чи застаріти, стати гальмом розвитку в більш пізніше час.

У педагогічній науці виділяються: новизна абсолютна (принципово невідоме нововведення, відсутність аналогів і прототипів), відносна новизна (місцева, приватна, умовна), псевдоновизна (оригінальничання, прагнення зробити не стільки краще, скільки інакше), винахідницькі дріб'язки.

Приватна новизна - один з видів відносної новизни. Приватна новизна має на увазі відновлення одного з елементів продукту, системи в порядку поточної модернізації. Виріб стає новим у якомусь одному відношенні. Нагромадження приватної новизни в ньому може принести до його повної зміни без придбання абсолютної новизни і здійснення радикального нововведення.

Умовна новизна виникає при незвичайному сполученні раніше відомих елементів. Останнє не ново саме по собі, але в такому застосуванні веде до складного і прогресивного перетворення.

Місцева новизна відбиває факт використання нововведення в конкретних умовах, хоча це нововведення вже застосовувалося на інших об'єктах. Характеристика нововведення зв'язана з рівнем узагальнення, оригінальністю, зі здатністю дати життя сімейству інших нововведень з

контрастністю рішення стосовно іншим попереднім чи рівнобіжним нововведенням.

Розрізняють також суб'єктивну новизну, коли об'єкт новий для даного суб'єкта. Чи предмет явище можуть бути абсолютно новими для однієї людини, нормативно новими для даного співтовариства (наприклад, в одній країні) і неновими для іншого співтовариства (в іншій країні).

Важлива градація новизни, що показує, чим якісно відрізняється даний об'єкт від наявних раніше, наприклад, пропонована методика навчання від відомих. Ця оцінка подібна рівням новизни, описаним В.М. Полонським, але відрізняється від них тим, що рангам шкали надається потім точне кількісне значення і приводиться формалізована процедура оцінювання. Виділяються наступні градації: 1) побудова відомого в іншому виді, тобто фактична відсутність нового, формальна новизна; 2) повторення відомого з несуттєвими змінами; 3) уточнення, конкретизація уже відомого; 4) доповнення уже відомого істотними елементами; 5) створення якісно нового об'єкта.

Цікаво те, що об'єкт (наприклад, результат дослідження) може на різних рівнях мати різні градації. Так, розроблені дослідником засоби навчання (наприклад, що навчає комп'ютерна програма, або особливий вид наочного приладдя) можуть на вищому рівні новизни мати першу градацію, тобто незначно, у дрібних деталях відрізнитися від якихось інших існуючих ТСО. Але якщо такі аналогічні засоби в даній галузі не використовуються (наприклад, розроблена для школи комп'ютерна програма аналогічна тим, що використовувалася у вузах), то на другому рівні новизни градація вже буде третьою чи навіть четвертою. Таким чином, для будь-якого об'єкта градація новизни на більш низькому рівні не менше, ніж на більш високому рівні.

У науковій літературі розрізняють поняття «нововведення», чи «новий засіб» (вони вважаються синонімами), і «інновація», «нововведення».

Нововведення - це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма і тлі.), а інновація - це процес, що розвивається за визначеними етапами. У інноватиці це відбивається в понятті "життєвий цикл нововведення".

Поняття "нового" у педагогіці розглядається все глибше. У статті М.С.Бургина «Інновації і новизна в педагогіці» даються рівні новизни в педагогіці, її властивості, міра новизни, показані можливості математичного виміру в оцінці новизни. На думку В.І.Загвязинського, нове в педагогіці - це не тільки ідеї, відходи, методи, технології, що ще не використовувалися, але це і той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, що несуть у собі прогресивний початок, який дозволяє в змінних умовах і ситуаціях досить ефективно вирішувати задачі виховання й навчання. Нове, у трактуванні автора, укладає в себе прогресивне. Проте, поняття "нове не завжди збігається цілком з поняттям "передове", "прогресивне" і навіть більш широким поняттям "сучасне". Передове завжди зберігає багато чого з традиційного. У педагогіці це відбивається в таких, наприклад, поняттях, як

віра в людину, уміння спілкуватися, діалог, проблемне навчання, що ввійшли в науковий побут у сучасних концепціях виховання і навчання.

Розкриваючи поняття "педагогічне нововведення", Р.Н. Юсуфбекова визначає його як такий зміст можливих змін педагогічної дійсності, що ведуть до раніше не відомого стану, результату, що розвивають теорію і практику навчання і виховання. Цей зміст може стосуватися педагогічної дійсності в цілому чи окремих її складових. Розглядаючи систему основних понять педагогічної інноватики, Р.Н. Юсуфбекова виділяє три блоки в структурі інноваційних процесів у системі освіти.

Перший блок - блок створення нового в педагогіці. Тут розглядаються такі категорії, як нове в педагогіці, класифікація педагогічних нововведень, умови створення нового, критерії новизни, міра готовності нового до його освоєння і використання, традиції і новаторство, етапи створення нового в педагогіці, творення нового. При цьому велике значення має розробка категоріального поняття теорії нового в педагогіці ("нове", "старе", "нововведення", "інновації" і ін.). Ці поняття вивчає педагогічна неолологія.

Другий блок - блок сприйняття, освоєння й оцінки нового: педагогічне співтовариство, оцінка і різновиди процесів освоєння нового, консерватори і новатори в педагогіці, інноваційне середовище, готовність педагогічного співтовариства до сприйняття й оцінки нового. Ці поняття вивчає педагогічна аксіологія.

Третій блок - блок використання і застосування нового. У даному блоці вивчаються закономірності і різновиди впровадження, використання і застосування нового. Цей блок понять зв'язаний з навчанням про впровадження, що називається педагогічною праксеологією.

Дослідник М.М.Поташник відзначає, що інноваційний процес має складну структуру, яка поліструктурна (різноманітна за своєю структурою). Автор виділяє наступну ієрархію структур:

- діяльнісна структура - сукупність компонентів: мотиви - ціль - задачі - зміст - форми - методи - результати;
- суб'єктна структура - діяльність усіх суб'єктів розвитку: директора, його заступників, учителів, учених, учнів, батьків, спонсорів, методистів, викладачів вузів, консультантів, експертів, працівників органів освіти, атестаційної служби та ін.;
- рівнева структура - інноваційна діяльність суб'єктів на міжнародному, федеральному, регіональному, районному (міському) і шкільному рівнях;
- змістовна структура - народження, розробка й освоєння нововведень у навчанні, виховній роботі, керуванні школою і т.д.;
- структура життєвого циклу, що виражається в поєднанні: виникнення (старт) - швидкий ріст (у боротьбі з опонентами, рутинерами, консерваторами, скептиками) - зрілість - освоєння - дифузія (проникнення, поширення) - насичення (освоєння багатьма людьми, проникнення в усі частини навчально-виховного й управлінського процесів) - рутинізація - криза - іррадіація (модернізація нововведення);

- управлінська структура - взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування – організація - керівництво - контроль. Як правило, інноваційний процес у навчальному закладі планується у виді концепції нової програми розвитку, потім зорганізується діяльність колективу школи по реалізації цієї програми і контроль за її ходом; організаційна структура інноваційного процесу включає наступні етапи: діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, втілюючий.

По суті інноваційні процеси системні: вони включають багато компонентів, але їхня сукупність недостатня без структурних зв'язків і закономірностей, що характеризують інноваційний процес у цілому. Цілісне осмислення інноваційних процесів вимагає розкриття ведучих тенденцій і протиріч у їхньому розвитку. Інноваційні процеси, що поєднують створення, освоєння і застосування педагогічних нововведень, у силу своєї єдності, здатні значно прискорити процеси відновлення системи освіти в цілому. І не випадково, що вивчення і реалізація всіх трьох ланок інноваційних процесів усе ширше входять у систему освіти на різних її рівнях.

Серед закономірностей протікання інноваційних процесів виділяється чотири закони: закон беззворотньої дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, закон фінальної реалізації інноваційного процесу, закон стереотипізації педагогічних інновацій, закон циклової повторюваності, повертання педагогічних інновацій.

Сутність закону необоротної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища полягає в наступному. Кожний інноваційний процес у системі освіти з неминучістю вносить при своїй реалізації беззворотній деструктивні зміни в інноваційне соціально-педагогічне середовище, у якій він здійснюється. Це призводить до того, що цілісні уявлення про будь-які педагогічні процеси чи явища починають руйнуватися; вторгнення педагогічного нововведення в соціально-педагогічне середовище призводить до поділу педагогічної свідомості, оцінок, пов'язаних з педагогічним нововведенням, і зрештою до поляризації думок про нього, про його значимість і цінність. Причому згодом виявляються неможливим цілісні уявлення відновити, у силу чого виникають неминучі витрати, зв'язані з кадровими і духовними можливостями педагогічного співтовариства. У нового завжди є супротивники, що його не приймають через психологічні, соціально-економічні і організаційно-управлінські причини. Крім того, чим значніше педагогічне нововведення, тим більша дестабілізація, що стосується інноваційного середовища різного типу: теоретичного, досвідченого, комунікативного та ін.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу пов'язаний з тим, що будь-який інноваційний процес, у початковій ланці якого знаходиться педагогічне нововведення, повинний рано чи пізно, стихійно чи свідомо реалізуватися. Навіть ті нововведення, що спочатку з'являються як безнадійні для оволодіння педагогічним співтовариством, а тим більше для

впровадження, в остаточному підсумку пробивають собі дорогу і реалізуються (мається на увазі життєздатне нововведення).

Закон стереотипизації педагогічних інновацій полягає в наступному: будь-яка педагогічна інновація, реалізована в інноваційному процесі, має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії. У цьому змісті вона приречена на рутинизації (перетворення в системі утворення в педагогічний стереотип - бар'єр на шляху реалізації інших нововведень).

Сутність закону циклової повторюваності, повертання педагогічних інновацій полягає в повторному відродженні нововведення в нових умовах. Для педагогіки і системи освіти - це характерна риса, тому в теорії і практиці нововведення викликають особливу протидію, оскільки педагогічне співтовариство часто підходить до неї як до того, що вже було, не беручи до уваги того, що це повторення нового, а не старого, чи нове відродження старого.

Цими законами не обмежуються загальні і специфічні для педагогічної інноватики закономірності. Однак названі закони істотні для розуміння в цілому динаміки розвитку і протиріч інноваційних процесів у системі освіти.

Однієї з важливих задач сучасної педагогічної інноватики є класифікація нововведень, знання якої необхідно для того, щоб розібратися в особливостях педагогічних нововведень, зрозуміти, що їх поєднує і відрізняє одна від одного. Звичайно вважається, що закони виражаються співвідношеннями, а класифікація і їхній окремий випадок - типологія - тільки передують відкриттю законів. Сучасні дослідження в галузі методології науки показують, що класифікації - це теж закони науки, що мають інший тип.

У педагогічній літературі виділяється два типи інноваційних процесів. Перший тип - інновації, що відбуваються значною мірою стихійно, без точної прив'язки до самої потреби, що породжує, або без повноти усвідомлення всієї системи умов, засобів і шляхів здійснення інноваційного процесу. Інновації цього роду не завжди пов'язані з повнотою наукового обґрунтування, частіше вони відбуваються на емпіричній основі, під впливом ситуативних вимог. До інновацій цього типу можна віднести діяльність учителів новаторів, вихователів, батьків. Сюди ж частково відносяться нововведення, що починаються адміністраторами - проектувальниками освіти, діячами культури, що займаються практикою виховання і навчання (художники, музиканти, архітектори, бізнесмени, екологи й ін.). Сказане про стихійний характер інновацій підкреслює необхідність глибокого аналізу даного типу інновацій з метою виділення позитивного в їхній діяльності.

Другий тип нововведень - інновації в системі освіти, що є продуктом усвідомленої, цілеспрямованої, науково культивованої міждисциплінарної діяльності. З погляду управління, стихійні і цілеспрямовані інновації поділяються на чотири підтипи: науковий (контрольні функції виконують наукові організації); науково-адміністративний (контроль здійснюють вони ж за підтримкою органів керування народною освітою); адміністративно-

науковий контроль (контроль і керування здійснюють органи управління, спираючись на науку); політико-адміністративний (контрольні функції беруть на себе адміністративні органи).

Одні типи зустрічаються частіше, а інші рідше внаслідок наявності деякої кореляції між знаннями ознак класифікації. Так, стихійна інновація швидше за все буде однорідною і природною, а цілеспрямована - детермінованою і розширюючою.

Загально визнаної системної класифікації нововведень в освіті поки не створено, хоча багато дослідників намагаються створити таку класифікацію на основі типології нововведень О.І. Пригожина. У цьому зв'язку нововведення виділяються:

- за типом нововведення;
- за механізмом здійснення;
- за особливостями інноваційного процесу .

Типологію можна будувати по різних підставах, але закінченої класифікації навряд чи можна домогтися. При цьому те саме нове може виявитися в різних типологічних групах, і навіть більш ніж у двох, в залежності від того, яка саме її ознака буде в кожному випадку прийнята до уваги.

За типами всі нововведення можна розділити на дві групи: матеріально-технічні і соціальні. В другу групу входять педагогічні нововведення. Вважається, що соціальні нововведення здійснюються особливо важко, оскільки невизначеність їхніх параметрів і результатів дозволяє імітувати необхідні зміни без факту їхньої реалізації. У соціальних нововведень більш тісний зв'язок із суспільними відносинами, культурою, велика сфера застосування, сильніше залежність від особистісних якостей новаторів, не настільки очевидні і доказові переваги. Суб'єктом змін стають самі люди, їхнє положення, статус, звички, відносини. У результаті інновацій виникає напруга, викликувана змінами, виявляються стресові ситуації.

У цьому зв'язку необхідно зупинитися на специфіці педагогічних нововведень. Зберігаючи всі родові риси інноваційних процесів, педагогічні нововведення відрізняються від аналогічних процесів в інших сферах насамперед тим, що об'єкт впливу інновацій, "предмет" їхньої діяльності - це індивідуальність, що розвивається, що володіє неповторною особистістю . Саме на удосконалювання процесу розвитку цієї особистості і повинні бути спрямовані будь-які педагогічні нововведення. Якщо для здійснення технічних інновацій цілком достатньо «прийняття нового виконавцем» і «сприятливих зовнішніх умов у виробничому середовищі», то для педагогічних інновацій необхідне прийняття більш-менш значимого нововведення суспільством, його схвалення. Інтенсифікація інноваційних процесів у педагогіці пов'язана не тільки із соціальним замовленням і наявними в теоретичних дослідженнях і новаторському досвіді засобами, здатними забезпечити його виконання, але і зі значними змінами в сфері

свідомості педагогічного співтовариства в цілому. Психологічна готовність педагогів до прийняття системного нововведення - найбільш важлива умова.

З усвідомленням необхідності розробки проблем, зв'язаних з вивченням тла конкретних нововведень, наукові інтереси стали звертатися до аналізу факторів, що впливають на хід інноваційних процесів. Аналіз проблем такого плану виявляється в працях Г.С.Казаряна, О.І. Пригожина, Н.П.Степанова, М.Ю.Елимової і ін.

Нововведення, інноваційні процеси мають своїх носіїв. Визначення основних понять інноватики не може бути повним без характеристики людей, що здійснюють нововведення. Мова йде про педагогів-новаторів, що вносять у педагогічну дійсність конструктивну новизну. Творчі здібності, індивідуальність педагога не дозволяють автоматично і без зміни тиражувати педагогічний досвід. Суб'єктивний фактор відіграє вирішальну роль і на стадії впровадження і поширення нововведення. Педагог-новатор виступає на цьому етапі в ролі носія конкретного нововведення й одночасно творця модифікатора його в процесі впровадження. У більш загальному виді можна дати наступну характеристику новаторам. Новатори - це ті, хто ставлять своєю метою введення нового. Вони можуть бути як із самої організації (викладачі, адміністрація навчального закладу), так і ззовні (діячі органів освіти, педагоги-дослідники й ін.). Для новаторів характерний не тільки високий інтелектуальний потенціал, але і критичне відношення до дійсності, спрямованість до пошуків альтернативи її недосконалості. Тому такі педагоги нерідко виявляються в протиріччі зі своїм середовищем. У зв'язку з цим із педагогами-новаторами варто працювати як зі специфічною соціальною категорією, що займає в педагогічному співтоваристві особливе місце і має власну структуру, психологію, потреби.

Ключове слово для характеристики швидкості, результативності, особливості процесу нововведення в організації - інноваційний потенціал. Інноваційний потенціал навчального закладу - це його здатність створювати, сприймати, реалізовувати нововведення, а також вчасно остерігатися застарілого, педагогічно недоцільного. Ця здатність багато в чому є наслідком творчих прагнень членів педагогічного колективу, їхніх відносин до нововведення.

Категорія "сприйнятливність нововведення" входить у поняття "інноваційний потенціал". У закордонних дослідженнях термін "сприйнятливність" часто вживається як сприйняття нововведення і трактується як рішення використовувати будь-яке нововведення. Процес сприйняття нововведень, за визначенням Е. Роджерса, - це складний багатостадійний розумовий процес ухвалення рішення, довжиною від першого ознайомлення людини з нововведенням до його остаточного сприйняття. У ході цього процесу відбувається оцінка значення і наслідків ухвалення рішення. Е. Роджерс поділяє цей процес на наступні основні етапи: 1) ознайомлення з проблемою; 2) її аналіз; 3) аналіз наявних шляхів її рішення; 4) вибір шляху; 5) прийняття наслідків вибору рішення.

Відповідно до цього Б. Роджерс виділяє і п'ять основних етапів процесу сприйняття нововведення :

1.Етап ознайомлення (першого знайомства) людини з нововведенням : людина вперше чує (довідується) про нововведення, але ще не готова до одержання додаткової інформації.

2.Етап появи інтересу: на цьому етапі людин виявляє зацікавленість у нововведенні і починає шукати додаткову інформацію про нього. Ця інформація ще ніяк не визначена мотивами сприйняття (людина ще не вирішила застосувати "нововведення" до своєї проблеми чи ситуації). Основна задача на цьому етапі одержати побільше знань про нововведення. Компонент „інтересу" змушує людину активно шукати інформацію, а його особисті якості, шкала цінностей і норми його соціальної ситуації будуть визначати, де він буде шукати її і як інтерпретувати.

3.Етап оцінки : на цьому етапі людина думкою „приміряє" нововведення до своєї існуючої чи передбачуваної ситуації, а потім вирішує, чи варто випробувати дане нововведення. Якщо він вважає, що достоїнства нововведення перевищують його недоліки (у тому числі матеріальні чи інші витрати), він вирішує випробувати це нововведення. Ця стадія менш чітко виділяється з інших і, завдяки своїй «латентності», найбільше важко піддається емпіричному дослідженню. Звичайно на цьому етапі людина шукає більш спеціалізовану інформацію (ради, консультації) про нововведення, найчастіше у своїх колег і знайомих.

4.Етап апробації : на цьому етапі апробують нововведення в порівняно невеликих масштабах, щоб вирішити питання про його застосування для рішення своїх проблем у даній конкретній ситуації. Задача даного етапу - демонстрація самого навчання, тоді як на попередньому етапі людина тільки думкою „програвала" цю ситуацію. На цьому етапі також починаються пошуки спеціалізованої інформації щодо найкращих методів використання нововведення. Результати цього етапу найбільш важливі. Бо саме в цей час може відбутися відмова від нововведення .

5.Етап остаточного сприйняття : на цьому етапі людина остаточно вирішує сприйняти чи не сприймати нововведення, тобто продовжувати використовувати його далі в повному масштабі. Основна задача - оцінка результатів попереднього етапу та ухвалення остаточного рішення про застосування нововведення в майбутньому. На «виході» процесу сприйняття нововведення можливі, на думку Е.Роджерса, чотири варіанти: а) сприйняття і наступне використання нововведення; б) повне відмовлення від нововведення; в) сприйняття з наступним відмовленням від нововведення; г) відмовлення від нововведення з наступним сприйняттям.

Людина може відмовитися від нововведення на різних етапах: на етапі оцінки, думкою „програвши" використання нововведення в умовах власної ситуації, на етапі апробації, коли він може вирішити, що витрати на сприйняття переважають вигоди. Відмовлення від нововведення залежить і від самої людини, від його інновативності чи сприйнятливості до

нововведення. Найчастіше припинення використання нововведення відбувається і тому, що ідея самого нововведення не зовсім зрозуміла людині. Окремі етапи процесу сприйняття нововведення можуть бути пропущені, наприклад, етап апробації, коли нововведення успішно використовується в досвіді колег чи інших людей.

Таким чином, успіх реалізації оновлення будь-якого нововведення тісно пов'язаний з інноваційним поведінням, що є дією, в якій особистісні відносини суб'єкта до відбуваючих змін. Вибір інноваційного поведіння тісно пов'язаний з рівнем інновативності кожного конкретного суб'єкта, схильності його до новаторства (де інновативність - емоційно-оціночне відношення до нововведень, розходження в сприйнятливості суб'єктів до інновацій, до нового в даній системі ідеям, досвіду, що уявляє в більшому ступені не тільки рух по поширенню нововведень, а рису особистості, яка характеризується високим почуттям нового, прагненням до творчості).

Таким чином, інновації володіють величезним системним ефектом впливу на всі компоненти педагогічного процесу, загальну структуру і діяльність педагогічного співтовариства в цілому.

Соціокультурні аспекти інноваційної виховної діяльності

Теорія і практика нововведень показують, що інновації не замкнуті в сфері людської діяльності, вони носять загальний характер. Тому механізми виникнення і сприйнятливості інновацій не можуть знайти вичерпного пояснення в рамках тих чи інших спеціалізованих форм знань: у технічних науках, в економічних дослідженнях і т.п.

Загальний характер інновацій вимагає вивчення суб'єктів інновацій від одиничного працівника до суспільства в його цілісності, від людини, що формує інновації у своїй власній діяльності, до суспільного відтворення в цілому. Одним з важливих аспектів дослідження виступає людина - суб'єкт інновацій. Людина завжди знаходиться між прагненням формувати інновації, змінювати, удосконалювати свою діяльність, свої відносини і т.п. і страхом перед інноваціями, їхніми деструктивними наслідками. У цьому зв'язку визначеного значення набуває вивчення потреб в інноваціях, що є змістом успадкованої кожною особистістю культури. Виникає необхідність виявлення цих потреб, їхнього характеру, спрямованості і т.п.

Інновації, на думку А.С.Ахизера, істотно відрізняються один від одного за своїми масштабами і спрямованістю, за впливами на людину, стосовно суб'єкта, вони несуть різні функції в різних соціальних процесах. Існують різні типи суспільних відносин, що відрізняються вимогами до інновацій. При простому типі відносин виникає прагнення досягти монолітності суб'єкта й об'єкта, єдності умов, засобів і цілей на основі збереження сформованих суспільних відносин, культури, бажання уникнути істотних інновацій. У цьому типі існуюча інновація виступає як щось негативне і, отже, породжує прагнення її відторгнути. Для творчого типу відносин характерне прагнення досягти єдності суб'єкта й об'єкта, умов,

засобів, цілей на основі потоку прогресивних інновацій. Можливий також і деструктивний тип відносин, для якого характерне протистояння інноваціям, перевага негативних інновацій над позитивними.

Категорії суб'єкта, об'єкта, суб'єкт-суб'єктних відносин є загальнометодологічною основою для аналізу механізму розвитку інноваційних відносин. Усі ці категорії повинні конкретизуватися.

Принципове значення має питання про суб'єктів інновацій. Суб'єкт - це людина, що пізнає і перетворює навколишній світ, що володіє свідомістю і волею, здатна діяти цілеспрямовано. К.А.Абульханова-Славська, розглядаючи механізми становлення особистості в процесі діяльності і спілкування, підкреслює, що становлення особистості суб'єктом діяльності відбувається як у процесі оволодіння нею суспільно-історичними формами діяльності, так і в організації своєї активності. „Організація особистістю своєї активності зводиться до її мобілізації, узгодженню з вимогами діяльності, сполученню з активністю інших людей. Ці моменти складають найважливішу характеристику особистості як суб'єкта діяльності. Вони виявляють особистісний спосіб регуляції діяльності, психологічні якості, необхідні для її здійснення". Особистість як суб'єкт діяльності виявляється в саморегуляції, що забезпечує актуалізацію психічних можливостей, компенсацію недоліків, регуляцію індивідуальних станів у зв'язку з задачами і подіями діяльності. Включення в діяльність жадає від суб'єкта розрахунку сил на весь період діяльності, особливо на непередбачені труднощі, несподіванки і т.д. Суб'єкт з обліком своїх індивідуальних особливостей (можливостей і недоліків) погодить систему своїх особистісних якостей (почутті, мотивація, воля) із системою об'єктивних умов і вимог розв'язуваної задачі. Таким чином, на думку К.А.Абульханової-Славської, позицію суб'єкта можна розглядати як комплексну характеристику психологічних режимів діяльності у відповідності зі здібностями, станами, відношенням суб'єкта до задачі, з одного боку, його стратегією і тактикою - з іншого, об'єктивною динамікою діяльності (її подіями і фрагментами) - із третього.

У залежності від досвіду суб'єкт має більшу чи меншу здатність прогнозувати події. У свою чергу, такий прогноз перетворить його внутрішній стан: почуття непевності перед несподіваним настанням подій змінюється станом готовності до будь-яких несподіванок.

Особистості як суб'єкту діяльності властиві і такі індивідуальні здібності, як здатність до організації часу, здатність програмувати свою майбутню діяльність, передбачати її події, установлювати для себе оптимальні режими активності і пасивності, визначати ритми діяльності.

О.І. Пригожин відзначає, що головна характеристика суб'єкта інновацій - це його діяльна самосвідомість, тобто розуміння своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої і суспільно прийнятої основи власного існування. Автор уявляє суб'єктність як єдність цілеполагання і цілездійснення в одному обличчі. Суб'єкт є діяч, здатний до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе серед інших суб'єктів, до вироблення власних цілей

і засобів для їхнього досягнення. Його відрізняє впевненість, можливість і бажання самому визначати свою долю, спосіб життя, прагнення розсовувати рамки реальної незалежності і компетентності, Одночасно суб'єкт є носієм і автором внеску в будь-яку спільну діяльність, партнер у між суб'єктних відношеннях. Такому розумінню суб'єкта О.І.Пригожин протиставляє залежного виконавця, який отримує свою компетентність від інших і реалізує її в заданому обсязі і режимі.

Педагог як суб'єкт інноваційної діяльності і її організатор вступає з іншими членами педагогічного співтовариства в процес створення, використання і поширення нововведення, він обговорює зміст нововведення і ті зміни, що можуть відбутися в предметах, свідомості, звичаях, традиціях та т.п.

Ці відносини в процесі спільної діяльності і міжособистісного психічного взаємовідбиття формують соціально-психологічні відносини, пронизують функціональні, організаційні, економічні та інші відносини. Соціально-психологічні відносини виступають і як інтегративні, стимулюючі фактори, що переломлюються в спільній діяльності. Індивідуалізоване відношення суб'єктів інновацій стосовно один одного, до змісту інновації і породжуваних змін може проявитися в діях, судженнях, уявленнях, настроях, чеканнях і являє собою специфічний сплав свідомого та несвідомого, раціонального й емоційного, систематизованого і безсистемного. Це відношення активно впливає на процес становлення нового, виконуючи такі функції:

- ініціатора нововведення, перешкоди на його шляху;
- індивідуалізоване відношення суб'єктів до нововведення (містить у собі „у згорнутому вигляді" групове відношення). Останнє не може бути розглянуте у вигляді простої суми відносин людей, а являє собою складне інтегративне утворення, результат взаємодії, взаємовпливу і взаємовідбиття учасників нововведення. Кожна людина формує, постійно відтворює ці відносини як суб'єкт інновацій. Можна припустити, що кожен акт соціалізації, освоєння будь-якої форми реальності є для відповідної особистості інноваційним актом. Соціальна взаємодія забезпечує актуалізацію інноваційної культури особистості, тому що поза цим культура виступає лише потенційною можливістю інноваційної діяльності.

Рівень розвитку культури залежить від ступеня зацікавленості суспільства в розвитку інноваційного потенціалу кожного індивіда, коли індивідуальність не нівелюється, а активно розвивається. Криза культури, - відзначає Л.Н. Коган, - починаються там і тоді, де і коли загальні норми культури придушують і обмежують розвиток індивідуальності, перетворюють людина в „стадного" індивіда, у конформіста .

К.А. Абульханова-Славська звертає увагу на особливу гостроту розвитку творчої особистості людини: „...як і чому індивід не тільки розвивається на основі об'єктивованої сутності людини (культури), але і

вносить у неї щось принципово нове, тобто стає суб'єктом історичної творчості.

Згідно Н.С.Злобіну, культура - це творча діяльність людини - як минула, зафіксована, опредмечена в культурних цінностях, так і, насамперед дійсна, заснована на розпредмечуванні цих цінностей, тобто перетворююча багатство людської історії у внутрішнє багатство живих особистостей, що втілюється в універсальному освоєнні, переробці діяльності самої людини.

Інновації завжди супроводжують педагогічну діяльність. Форми, способи і сфери прояву творчих початків у педагогічній діяльності нерозривно пов'язані з формуванням педагогічної культури.

Підкреслював творчу природу педагогічної культури, один з авторів книги писав: «Культура - це завжди творчість із усіма характеристиками творчого акта, вона завжди розрахована на адресата, на діалог, а "засвоєння" її є процес особистісного відкритті, створення світу культури в собі, співпереживання і співтворчості, де кожен знову знайдений елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній шар культури».

Розвиток складності і динамічності суспільства неухильно розширює і поглиблює сферу інновацій. На визначеному етапі виникає необхідність розвивати, удосконалювати, керувати розвитком технологічних, а потім і організаційних відносин, потоку відповідних інновацій. Специфіка педагогічних інновацій полягає в тому, що вони складаються в сфері спілкування людей один з одним.

Культура виступає насамперед як історично концентрований досвід. Кожна людина перетворює цей досвід в особистісний зміст. Культура завжди включає і досвід виробництва інновацій. Культуру можна представити як ієрархію субкультур, тобто визначених культур у вузьких рамках, наприклад, у промисловому виробництві, в освіті, в окремій віковій групі (молодіжна культура й ін.). Існує специфічна субкультура будь-якого співтовариства; вона може мати свою особливу мову, свої уявлення, свої особливі змісти, своє специфічне відношення до інновацій. Культура реалізується через інновації.

Культура завжди виступає як суперечлива єдність, цілісної й особистісної культури. Кожна особистість виступає ж носій особистісної культури, тобто культурного багатства особистості, що склалася у результаті попередньої історії суспільства. Особистісна культура відрізняється від усього накопиченого багатства культури, зокрема, тим, що завжди несе в собі уявлення про умови, засоби і цілі, мотиви і потреби, характерні саме для даної особистості, саме в даний момент і в даному суспільстві. Звідси виникає необхідність постійної комунікації, переходу однієї до іншої культури суспільства й особистісної культури.

Найважливіший механізм взаємопроникнення і взаємокритики загальної й особистісної культури - інтерпретація, тобто здатність розглядати сформоване багатство культури через себе, свої цілі, прагнення, цінності та т.п. Результатом такої інтерпретації є постійний потік інновацій у культурі.

Вони відбуваються не автоматично, а через спрямовану творчу активність людини. Питання полягає лише в масштабах, значимості, спрямованості інновацій. Інновації можуть виникнути в результаті змін середовища як природної, так і соціальної.

У цьому зв'язку велике значення має розгляд питання про співвідношення інновацій і традицій. Традиції - стійкий і значимий компонент культури, що передається з покоління в покоління за допомогою механізму наступності. Традиція є констатуючим і системоутворюючим елементом людського суспільства. Найбільш істотні загальні культурно-історичні традиції, характерні для даного соціуму. У процесі соціалізації ними опановує кожен індивід. Існують і більш приватні традиції, властиві окремим сферам культури. До таких традицій відносяться, наприклад, наукові, художні школи і т.п.

Інновація - знову створена за допомогою творчої діяльності духовна реальність, основний зміст якої знаходиться у визначеному протиріччі з існуючою традицією. Будь-яка інновація може виникнути тільки в надрах добре укоріненої традиції. Вихідна традиція, що породила інновацію, ніколи не залишається незмінною. У залежності від характеру творчих інновацій вона може або трансформуватися, наповнюючи новим змістом, або розгалужуватися і диференціюватися, породжуючи нову традицію.

Традиція й інновація в особистості творця ведуть між собою постійний діалог, завдяки якому стають можливими творчий процес і творчий розвиток традицій. Творча діяльність необхідна не тільки для породження інновацій, але і для підтримки культурних, художніх і наукових традицій. Традиції й інновації є взаємонеобхідними факторами розвитку. Безперервність традицій - застава поступального руху культури. Творча діяльність завдяки своїй діалогічній єдності з традиціями виконує стабілізуючу функцію.

Інновація виникає в результаті того, що людина постійно виявляє дослідницьку цікавість до тих чи інших явищ, що стали для нього проблематичними, викликають внутрішнє напруження, своєю незвичайністю, новизною, змушують думати і діяти, відповідати на них своїми інноваціями. Ці явища можуть виникати не тільки в навколишньому середовищі, але й у самій людині, у сфері її цінностей і потреб і т.п.

Взаємодія між культурою в цілому й особистісною культурою не може відбуватися без протиріч, що дозволяє переосмислити явища, свої цінності і переконання, прискорити чи сповільнити процес ухвалення рішення. У результаті цього складного процесу переосмислення формується деяке третє, деякий фокус змісту, що несе нову міру реальної культурної інновації. Механізм осмислення, виникнення культурної інновації відбувається як процес формування деякої досить складної, суперечливої і неоднозначної оцінки дії. Цей процес містить у собі прагнення переосмислити всю накопичену культуру як проблемне поле між полярностями різних культур.

Складність будь-якої інновації полягає не тільки в тім, що кожна з них є результатом подолання протилежностей різних полюсів діалогу культур, але й

у тім, що інновація є спроба перебороти протиріччя між культурою й організацією (педагогічним співтовариством). Інновації пов'язані протиріччями між видами діяльності. Носії культури пов'язані з одним типом діяльності, можуть потрапити у відносини з іншими видами діяльності. Наприклад, особистісна культура педагога, а отже, і характер створюваних їм інновацій можуть тяжіти до творчого типу, тоді як організація і керування школою можуть відповідати репродуктивному типу і навпаки. За такої умови особистісна культура викладача може протистояти удосконаленню організаційних відносин, форм керування, методів і змісту виховання, що вимагає від педагога зміни системи відносин і цінностей.

Представлення про умови, засоби і цілі, що містяться в будь-якій культурі, завжди включає діапазон припустимих відхилень інновацій, їхніх параметрів від історично сформованої в культурі міри. Ця міра відповідає вимозі визначеного типу діяльності, етапу розвитку культури (субкультури). У зв'язку з цим можуть виникнути невідповідності, протиріччя. Вони можуть породити серйозні негативні процеси, негативні інновації, культурні і психологічні бар'єри, різку негативну реакцію проти інновацій у тих чи інших носіїв особистісної культури. Сама інновація завжди відносна, тому що в різних ситуаціях, у різних культурах як значимі інновації можуть фіксувати різні явища. Те, що для однієї людини є нововведенням, що потрясає основи організації, для іншого - щось природне, що можна ігнорувати як мало значиме. Емоційний і інтелектуальний дисонанс особистості може виникнути в результаті несумісності його особистісної культури з інновацією. Це може стимулювати особистість критично переглянути елементи своєї культури, а може і збудити агресивне прагнення знищити інновацію. Прийняття інновацій чекає від особистості емоційної, інтелектуальної, моральної напруги. Від людини потрібна визначена система установок, здатність реагувати на зміну ситуації.

Аналіз соціокультурних проблем інноваційної діяльності пов'язаний також з вичленовуванням протиріч, що виникають при її реалізації. Культури відрізняються одна від одної перевагою орієнтації на цілі чи умови.

У культурах, орієнтованих переважно на умови, всі інновації розглядаються як задані зовнішніми силами, навіть якщо вони породжені активністю суб'єкта. Освоєння культури в цьому випадку націлено на адаптацію до історично сформованих умов, незважаючи на те, що ці умови, можливо, породжують деструктивні процеси, завдають шкоди самому існуванню особистості.

Для культури, орієнтованої на розвиток цілей, характерне присвоєння інновацій як прояв власної активності, потреб суб'єкта.

Наступне протиріччя пов'язане зі зміною стійкості того чи іншого співтовариства. Для одних громадських організацій характерне прагнення зберегти історично сформовані форми організації, стійкості. Організація (співтовариство) відкидає всі істотні інновації, включаючи і ті, котрі підвищують її ефективність.

Для розвиваючої системи характерне постійне прагнення до зміни. Однак способи створення і прийняття інновацій не здійснюються автоматично. Шлях від однієї інновації до іншої може привести і до негативних наслідків через незнання, помилки і ін. Страх перед небезпекою змін є своєрідним механізмом гальмування інновацій. Сама можливість розвитку залежить від здатності особистості, співтовариства знаходити таку міру відносини, яка знімала б можливість конфлікту.

Елементи хаосу постійно виникають як у результаті зовнішніх для тієї діяльності процесів, так і як побічний, незапланований результат самої діяльності. У будь-якій організації існують елементи хаосу, неупорядкованості, деструкції. У кожній культурі є деякий припустимий рівень, перевищення якого приводить до дисонансу, до різкого росту напруги. Хаосу завжди протистоїть діяльність, що включає здатність перетворювати в зміст свідомості цю ситуацію, інтерпретувати її як елемент культури, включати в організаційні відносини.

У різних педагогічних чи інших співтовариствах шляхи подолання хаосу можуть бути різними. В організаціях з низькою культурою праці і невисоким рівнем відносин критична ситуація не викликає активність суб'єктів, вона спрямована на гальмування інноваційного процесу. У таких співтовариствах елементи хаосу стримуються в припустимих рамках, існує тенденція інтерпретувати всі інновації як щось звичне, як деяку модифікацію старого, тобто інноваційний характер явищ оцінюється чи негативно відкидається.

Для розвиваючого співтовариства характерне прагнення до пошуку позитивних інновацій, активне подолання хаосу, освоєння нового. Це можливо при постійному удосконалюванні, підвищенні кваліфікації, внутрішньої напруженості й ін. Боротьба з хаосом вимагає постійного випередження розвитку людини. Якщо в співтоваристві, що розвивається, відсутні позитивні інновації, це може стати фактором регресу.

Перехідний період, що позначився в дійсний час, до нових ринкових виробничих відносин поставив ряд питань про необхідність нових орієнтирів, що дозволили б людині більш успішно реагувати на несподівані, часто мінливі умови виробничої діяльності. Це породжує соціальну нестабільність, що, на думку А. Швейцера, визначає „невдалу взаємодію між економічним і духовним початком, що перешкоджає людині стати одночасно мислячою і вільною істотою, без чого людина не може виробити і запровадити в життя розумні ідеали” .

Перетворення в мисленні відстають від перетворень у суспільстві і на визначеному етапі можуть перетворюватися в гальмо подальшого розвитку. В умовах соціальної нестабільності у людини знижується ефективність прогнозування, зберігається і підсилюється острах ризику, що визначає специфіку переходу від канонізованого мислення до творчого. Галузь активності людини часто обмежується прагненням з найменшими витратами пережити нестабільний період. У той же час спостерігається тенденція

відмовлення від стереотипів, зняття бар'єрів, що відкривають шлях до творчості.

Перетворення в професійній діяльності починаються з прийняття людиною вимог, проте нові умови життя і сучасне суспільство ставить перед ним задачі стосовно усвідомлення нових відносин, які виникають у суспільстві, а також змін, що відбуваються в ньому самому. З іншого боку, відбуваються зміни в характері і змісті вимог, які людина сама висуває до життя, до суспільства. У випадку розбіжності вимог, пропонованих суспільством до людини, а також очікуваних від нього результатів з вимогами, що людина звертає до суспільства, неминуче виникають конфлікти як у взаєминах людини з зовнішнім світом, так і внутріособистісні. Ці конфлікти служать підставою своєї невідповідності новим умовам і вимогам, підставою для реальних змін у мисленні. Людина стає перед необхідністю переоцінки своїх вимог до життя, зміни погляду на речі і на самого себе.

Більшість людей не усвідомлюють чи усвідомлюють із затримкою ті зміни, що відбуваються у світі й у особистому житті. Однак ці зміни відбиваються в їхній діяльності. Вони також реагують на нові, пропоновані їм життям і суспільством вимоги. Відбуваються зміни в структурі особистості, у мотивації, у мисленні. У людини починає формуватися активне відношення до нової діяльності. Зовнішні, змінені умови дозволяють розкритися специфічним особистісним якостям відповідно до вимог життя. Необхідність адаптуватися до нового життя в умовах соціальної нестабільності вимагає від людини уміння передбачати зміни, що відбудуться у світі й у його житті в результаті активних дій його ідей, сприйнятих і реалізованих іншими людьми. Успіх і реальні досягнення людини, позитивна оцінка його дій членами соціальної групи, до якої він належить, будуть визначатися на основі прогнозування їм тих змін, що відбудуться в результаті його активних дій.

Для реалізації активності особистості і її інноваційної діяльності нині існують великі можливості. Цьому сприяє ряд змін, що відбуваються в житті і відбиваються в мисленні людини. Головні з них - зняття обмежень у професійній діяльності, це дозволяє сприймати значно більш широке коло зовнішніх явищ. Зменшення упереджених, а головне, нав'язуючих думок і суджень і збільшення потоку інформації забезпечує необхідну волю дій, своєчасне реагування на зовнішні зміни. Як наслідок цього педагог здобуває дуже важливі здібності: готовність до реагування на несподіванки, готовність до прийняття самостійних рішень, що вимагають ризику, готовність нести за них відповідальність, критичність в оцінці своїх і чужих дій.

В умовах соціальної нестабільності як важливий фактор ефективності і гармонійності діяльності виступають зміни в мисленні у взаємозв'язку зі зміною мотивів поведінки педагога і його ціннісних орієнтацій. Перевага позитивної мотивації визначає і стиль поведінки педагога: він більш враховує об'єктивні умови діяльності, активно шукає вихід зі складних

ситуацій, адекватно реагує на невдачі, виявляється більш винахідливим у створенні програми досягнення мети.

Розглядаючи викладача в умовах педагогічного співтовариства, необхідно насамперед аналізувати з погляду мотиваційної спрямованості. Будь-яка потреба може бути задоволена цілим спектром різних способів. Потреби людини формують мотиваційно-змістовні комплекси. Кожне педагогічне співтовариство формує свій спосіб задоволення потреб. Крім того, воно може формувати мотиваційно-змістовні утворення, властиві тільки йому. Коли все це включено у визначені традиції даного співтовариства, потреби можуть задовольнятися за рахунок самої структури співтовариства. У цьому випадку можливо неадекватне задоволення потреб. Це приводить до того, що викладач стає однозначно прив'язаним до цього співтовариства. Виявившись в інших умовах, він не зможе задовольнити свої потреби звичним способом. Якщо потреби задовольнялися суб'єктивно неадекватно, може почувати емоційний дискомфорт, але не усвідомлювати причин цього.

Усяка взаємодія людей визначається метою. Яким б не було складним співтовариство, у кожному з них можна виділити два крайніх випадки: цілі або збігаються, або протилежні. Всі інші випадки лежать між ними.

У випадку збігу цілей найкращим способом взаємодії є співробітництво. При такій взаємодії виникає позитивний психологічний клімат, думка кожного цінується. Група, побудована по такому принципі, легко перебудовується, здатна пристосовуватися до змін і реагувати на нововведення.

Якщо цілі протилежні, виникає конфліктна ситуація, що може бути дозволена або за допомогою компромісу, або за допомогою взаємодії типу «придушення-підпорядкування». На думку В.В.Антипова і Б.А. Сосновського, люди, взаємодіючи по цьому типі, формують структуру пірамідального типу. Такий тип взаємодії поєднує велика кількість людей, однак він швидко консервується у своїх внутрішніх і зовнішніх зв'язках. Успішно вирішивши одну задачу, педагоги не в змозі перелаштуватися для рішення іншої задачі без визначеного пристосування. Співтовариство починає працювати в режимі самозбереження і відтворювати старі відносини.

У цьому контексті інноваційна діяльність зв'язана з необхідністю зміни звичного соціального середовища. Установлення нових соціальних зв'язків зв'язано з подоланням агресивності середовища, із труднощами впровадження нового, завоювання статусу в педагогічному співтоваристві. Педагог зіштовхується із серйозними перешкодами в реалізації своїх мотивів, прагнень, ціннісних орієнтацій. Таку ситуацію не можна вирішити через предметно-практичну і пізнавальну діяльність: вихід з неї можливий через „переживання" (по термінології Ф.Є. Василюка), що розуміється як особлива форма внутрішньої діяльності по перебудові суб'єктивного відношення до того, щоб відбувається, завдяки переоцінці особистісних позицій, переосмисленню життєвих цілей. Це складна форма "внутрішньої роботи",

що може бути здійснена тільки самою людиною, що переживає кризу, і в залежності від його індивідуальних особливостей має індивідуальні границі.

Інноваційна діяльність багато в чому визначається успішністю входження в особливе культурне середовище, зняття «культурного шоку». Термін «культурний шок» був уведений К.Обергом, що виходив з ідеї про входження в нову культуру, яке супроводжується неприємними почуттями (втрата друзів і статусу, відчуженість, подив і дискомфорт при усвідомленні розходжень між культурами), плутаниною в ціннісних орієнтаціях і власної особистісної ідентичності. Симптомами «культурного шоку» можуть виявитися недолік впевненості в собі, тривожність, дратівливість, безсоння, психосоматичні розлади, депресія. Найчастіше «культурний шок» асоціюється з негативними наслідками, і лише деякі звертають увагу на його позитивний бік, коли первісний дискомфорт змінюється прийняттям нових цінностей, моделей поведінки, що веде в кінцевому рахунку до саморозвитку й особистісного росту.

Л.І.Анциферова звертає увагу на особливості поведінки людини в переломні періоди життя. На першому етапі усвідомлюються всі перешкоди і потенційно накопичується відповідь на них; на другому етапі відбувається аналіз наявних альтернативних відповідей на життєві складності і створюються нові альтернативи; на третьому (самому складному) створюються умови для досягнення гармонії між розгалуженими процесами, змінюється стиль поведінки, структура соціальних контактів.

Виділяють чотири узагальнених типи особистостей, що у нестабільних ситуаціях по-різному виявляють себе, реалізують свої можливості, планують своє майбутнє.

Особистість першого типу орієнтується на досягнення, на зміну навколишнього світу, на використання шансів і випробування власних можливостей. Вона піклується про збереження і розширення соціальних контактів, а в її розповідях домінують теми боротьби за своє існування, прагнення зберегти колишні інтереси. Педагог сприймає себе як компетентну особу. Така особистість має великі плани на майбутнє.

Другий тип особистості акцентує своє положення орієнтоване в основному на внутрішні зміни своєї особистості і частково на зміни своєї поведінки.

Третій тип особистості характеризує покірність долі, його поведінкова, діяльнісна сторона виражена дуже слабко. Не існує уявлення про майбутнє.

Стиль реакції четвертого типу визначається почуттям гіркоти і розчарування. Дійсність репрезентується так: „Увесь світ відвернувся від мене". Ці люди вибирають техніку пристосування як опір усьому - не приймають порад, відкидають консультації. У них немає ніякої зацікавленості в майбутньому.

Здатність до реагування на ті чи інші зміни багато в чому визначається можливістю проникати і сприймати іншу точку зору, інший „світ". „Людина здатна „правильно" сприймати тільки те, що організовано за законами його

внутрішнього світу. Тому люди нормально себе почувають і успішно працюють лише в контакті з близькими світами. Вихід за межі свого світу, зв'язаний з бажанням не тільки сприйняти, але і прийняти щось нове, дається важко. Для цього вимагаються або спеціальні зусилля, або особливі ситуації, що спонукають до пошуку нового. Однак пережита напруга майже завжди винагороджується новими, творчими рішеннями, відновленням поведінки".

Тимчасові перспективи, що визрівають у моделі інноваційної діяльності, включають стратегії поведінки (з урахуванням можливого розвитку подій у майбутньому) і сукупність планів. Досвід показує, що життєві плани дуже рідко реалізуються цілком, у всіх деталях, без неминучих корективів. Розуміючи це педагог заготовлює для досягнення цілей кілька варіантів рішень, програє їх у своїй уяві.

Модель майбутньої інноваційної діяльності складається з двох взаємодоповнюючих частин. Перша будується через зміну мотиваційних відносин - шляхом наслідування, впливів, імітації, моделювання. Вона визначає відношення до новацій і переживання подій, зв'язаних з їх упровадженням. Друга система одержує інформацію через спрямоване, усвідомлене інноваційне навчання, що підтримується самою структурою нашого суспільства.

Сприйняття інновацій педагогом багато в чому залежить від впливу минулого і майбутнього. На сприйняття сьогодення впливають різні події минулого роблять різні впливи; при цьому сильніше всього не те, що було найбільш істотним для свого часу, а те, що по асоціації чи по контрасту пов'язується із сьогоденним днем, з його проблемами й удачами. Крім того, люди з часом можуть змінювати свої погляди на події минулого не тільки внаслідок придбання нових знань і, відповідно, інших його оцінок, але і з утратою старих.

Вважається, що у фізичному світі майбутнє не впливає на минуле. У психіці цей принцип причинності порушується. У ньому очікуване (передбачуване) майбутнє може впливати на сьогодення. Щоб підкреслити цю фундаментальну відмінність С.Л.Рубинштейн увів поняття часу фізичного й історичного, простору фізичного і простору організму, припускаючи, що вони підкоряються різним законам .

Сила і напруженість зв'язків між минулим і майбутнім видозмінюють поведінку людини в сьогоденні. Ця зміна залежить від індивідуальних особливостей, віку і ряду інших факторів. Наприклад, чим сильніше спрямованість педагога на майбутнє, тим охоче він погоджується на введення нововведень. Постановка цілей, формування концепції майбутнього як проекту перетворення своєї діяльності припускає безупинна підтримка деякого рівня психічної напруженості на весь період наближення до мети.

Таким чином, розгляд соціокультурних аспектів інноваційної діяльності показує необхідність обліку основних закономірностей і тенденцій виникнення, розвитку й освоєння інновацій як основи загальної культури. Особливо важливо підкреслити, що для присвоєння різних форм культури

велике значення мають соціокультурні особливості особистості як суб'єкта інновацій (активність, ціннісні орієнтації, установки, креативність і т.д.).

Інноваційна діяльність виявляється в соціальній обумовленості, її зв'язку із соціальними цінностями, ролями, нормами, мовною культурою.

Суб'єктність діяльності знаходить своє вираження в наступних аспектах активності суб'єкта: в обумовленості психічного образу минулими досвідами, потребами, установками, емоціями, цілями і мотивами, що визначають спрямованість і вибірковість діяльності.

Література:

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М., 1996.
2. Амонашвили Ш.А., Загвязинский В.И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 11-16.
3. Ангеловські К. Учителя и инновации: Кн. для учителя / Пер. с ма-кед. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
4. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Сов. педагогика, 1989. – № 12. – С. 36-40.
5. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 3-8.
6. Волинець А.Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього // Рідна шкapa. – 1993. – № 8. – С. 30-32.
7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ «Эксперимент». – 1995. – 176 с.
8. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994. – 222 с.
9. Кларин М.В. Метафоры и ценности ориентации педагогического сознания // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 34-39.
10. Лапин Н.И. Интенсификация инновационных процессов – стратегическая задача теории и практики нововведений // Инновационные процессы. Труды семинара. – М.: ВНИИСИ, 1982. – С. 5-18.
11. Лозова В.І. Теорія виховання та навчання. – Харків; 1997. – 338 с.
12. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / За наук. ред. І.А. Зязюна. – К., 1996. – 188 с.
13. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта / Пер. з англ., передмова Г.А. Балла. – Київ-Донецьк. – 1994. – 52 с.
14. Миронов В.Б. Образование в истории человеческой цивилизации: эволюция и перспективы. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1991.
15. Момот Л.Я. та ін. Передовий педагогічний досвід: теорія і методика / Під ред. Л.Я. Момот. – К.: Рад. шк. – 1990. – 141 с.
16. Мякотин Ю.Г., Шукшунов В.Е., Взятыхшев В.Ф., Сергиевский В.В. О принципах инновационного образования // Высшее образование:

- проблемы и перспективы развития. Вторые академические чтения. – К., 1995. – С. 34-37.
17. Паламарчук В.Ф. Інноваційні процеси в педагогіці // Педагогічні інновації у сучасній школі. – К.: Освіта, 1994. – С. 5-9.
 18. Паламарчук В.Ф. Проблеми навчання в системі альтернативної освіти. – Київ: Освіта, 1993. – С. 4-12.
 19. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
 20. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М., 1993. – 65 с.
 21. Попова О.В. Визначення сутності інноваційної школи // Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць / За заг. редакцією акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ХДПУ, 2000. – Вип. 15. – С. 5-12.
 22. Розанов В.В. Сумерки просвещения. – М.: Педагогика, 1990. – 624 с.
 23. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 71 с.
 24. Юсуфбекова Н.Р. Проблемы педагогической праксиологии // Новые исследования в педагогических науках // Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 1/57. – С. 3-6.
 25. Юсуфбекова Н.Р. Тенденции и законы инновационных процессов в образовании // Новые исследования в педагогических науках // Сост. И.К. Журавлев, В.С. Шубинский. – М.: Педагогика, 1991. – Вып. 2. – С. 6-9.

3.2. Концептуальні засади розвитку інноваційної виховної діяльності педагога на засадах культурологічного підходу

Проблема розвитку інноваційної виховної діяльності педагога на засадах культурологічного підходу у педагогічній теорії та практиці

Інноваційні процеси в освіті виникали в різні історичні періоди і визначали його розвиток.

Термінологічний аналіз проблеми інноваційної діяльності показав, що поняття "інноваційні процеси", "інноватика" відносяться стосовно педагогічної науки порівняно недавно. Їхня поява обумовлена розширенням міжнародного співробітництва. Переклад українською мовою деяких понять знайшов чимало термінологічних розбіжностей. У результаті були виявлені понятійні "порожнечі" у педагогічній лексиці. Оскільки російськомовні педагогічні поняття виявлялися нееквівалентними реально існуючим педагогічним явищам, у мові педагогіки повинні були неминуче з'явитися нові поняття. Саме так можна пояснити появу в словнику педагогіки згаданих вище термінологічних понять з коренем "інноватика".

Аналіз теоретичних розробок, що передують звертанню до терміна "інновація", показав, що в мові вітчизняної педагогічної теорії і практики

використовувалися в цій галузі інші терміни. До їхнього числа можна обгрунтовано віднести такі досить розроблені поняття, як "упровадження досягнень педагогічної науки в практику", "використання педагогічних відкриттів у практиці", "відновлення педагогічної діяльності", "перетворення педагогічного досвіду", "перебудова традиційних систем освіти", "педагогічна майстерність", "творчість учителя" і деякі інші. З огляду на цю обставину, ми звернулися до аналізу робіт у даних напрямках.

Істотну роль для розгляду генезису розвитку інноваційної діяльності мають роботи В. І. Журавльова, В. А. Кан-Калика, М. Д. Никандрога, В. І. Загвязинського, А. А. Варламова, М. Н. Скаткина, В. В. Краєвського, Я. С. Турбовського й інших. Концепції Д. Дьюї, Л. Н. Толстого, С. Френе, С. Шацького, М. Монтессори, Я. Корчака й інших пропонували шлях педагогічного рішення проблеми людини і його відносин до суспільства, природи, пізнання. Деякі з цих концепцій реалізовувалися на практиці у вигляді авторських шкіл. Так виникли школи Френе, Вальдорфська школа, Р. Штайнера, С. Шацького, Яснополянська школа Л. М. Толстого, "Наш будинок" і "Будинок сиріт" Я. Корчака й ін.

Перший досвід з'єднання теоретичних занять і створення творчих "майстерень" з розробки наукових основ нової школи в нашій країні започаткований С. Т. Шацьким, що створили першу дослідну станцію. Навчальний рік був розділений на кілька проміжків практичних занять з дітьми і теоретичними заняттями з учителями, на курсах, які чергувалися між собою. Так педагогіка, писав С. Т. Шацький, керована інтуїцією й елементарним емпіризмом, переходить до створення кінцевого типу організації шкільної системи, що володіє вже трьома основними елементами: науковою діяльністю, яка направляє і висвітлює педагогічну роботу, курсовою, організуючою педагогічною справою, і практичною, яка перетворює в конкретні форми те, що виробляється двома першими. Такий унікальний досвід залишався дуже довгий час незатребуваним, тим часом С. Т. Шацький затвердив дослідницький підхід до підготовки вчителя, де здійснювався безупинний багаторазовий аналіз практики, її узагальнення і постановки нових педагогічних проблем.

Наприкінці 50-х - початку 60-х рр, у нашій країні були створені концепції гуманістичного виховання (В. А. Сухомлинський), педагогічного стимулювання (З. І. Равкин та ін.), активізації пізнавальної діяльності учнів (М. А. Данилов, Скаткин, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, Г. І. Щукина та ін.), теорія оптимізації (Ю. К. Бабанський), концепція педагогічної діагностики (Я. С. Турбовський та ін.), концепція педагогічної прогностики (Б. С. Гершунський). Історія створення всіх цих концепцій органічно пов'язані з інноваційною діяльністю. Системний, порівняльний аналіз генезису досліджуваної проблеми представлений у монографічних працях з історії школи, а також низкою історико-педагогічних робіт З. І. Равкина, Ф. Г. Паначина, Р. Б. Вендровської, М. Г. Плохової, Ф. А. Фрадкіна, А. І. Пискунова та ін.

Важливим аспектом розгляду генезису зародження інноваційної діяльності є процес упровадження досягнень науки і поширення передового педагогічного досвіду.

Наприкінці сімдесятих років у роботах А.М. Арсеньєва, К.М. Волкова, М.І. Кондакова, В.В. Краєвського, П.І. Карташова, М.М. Скаткіна були висунуті плідні ідеї з проблеми впровадження досягнень педагогічної науки в практику. Для розглянутого нами питання важливі положення вчених про ступінь готовності вчителя до введення нового. Так, В.В.Краєвський відзначає, що готовий "сценарій" практичної педагогічної діяльності не може передбачити кожен з тих неповторних ситуацій, з якими вчитель зіштовхується повсякденно. У кожній новій непередбаченій ситуації вчитель повинен діяти самостійно, вирішувати щоразу нові практичні задачі. Для того, щоб можна було відтворити чи передати його досвід іншим, він має бути осмислений самим учителем-дослідником. Просте копіювання гарного зразка без розуміння його суті нерідко приведе до невіри і часом може скомпрометувати навіть самий передовий досвід. На думку вченого, важливо творчо відноситися до своєї роботи і мати науково-педагогічну підготовку. Виникає задача - бути досить підготовленим, щоб самостійно "виводити думку з досвіду" .

Проблема впровадження в той час часто ототожнювалася з поширенням передового педагогічного досвіду. Однак у статті П.І. Карташова відзначається, що впровадження - це особливий вид співвідношення теорії і практики, який відрізняється навмисністю і цілеспрямованістю. Будучи спеціально організованим, він уявляє активний процес, що припускає подолання труднощів, що зустрічаються на його шляху. Автор розглядає структуру процесу впровадження, у якій вичленовуються наступні компоненти: мета впровадження, засіб упровадження (різні матеріали і визначені види діяльності: вивчення нових ідей, роз'яснення на курсах і семінарах, знайомство з досвідом упровадження, результати впровадження).

Учені підкреслювали також необхідність створення спеціальних умов для успішного впровадження педагогічної науки в практику. Серед них найбільш значимими, на наш погляд, є наступні: формування в педагогів-практиків потреби в опануванні нового, розвиток творчої ініціативи, науково-методична забезпеченість матеріалами, відповідність їх можливостям учителя, допомога методичних органів та ін.

Істотну роль для розгляду генезису інноваційної діяльності мають роботи В.І.Журавльова . У них розкриваються основні закономірності процесу впровадження: зміна праці в результаті впровадження наукових даних у практику; вплив оновленої ділянки педагогічної дійсності на суміжні ділянки; залежність успіху впроваджуваних рекомендацій від потреб навчального закладу, від трудоемкості нововведення.

В.І. Журавльов розглядає методику впровадження, його технологію, алгоритм, що складається з наступних етапів:

- 1) вивчення задач, сформульованих у нормативних документах;
- 2) аналіз стану практики і зіставлення даних із соціальними вимогами;
- 3) побудова еталону перетворення педагогічної практики;
- 4) пошук ідей, рекомендацій, що можуть бути впроваджені;
- 5) розробка комплексної програми, що включає закономірності етапу впровадження;
- 6) підготовка дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаційних засобів;
- 7) методична, психологічна, організаційна підготовка учасників упровадження;
- 8) установлення зв'язку з авторами рекомендацій.

А.А. Арламов визначає наступну послідовність процесу впровадження: аналіз ділянок педагогічної реальності і встановлення таких, котрі вимагають відновлення, заміни; пошук наукового продукту, придатного для заміни виявленого недосконалого компонента практики; пристосування цього наукового продукту до умов обновлюваної системи; організація освоєння виконавцями нововведення; контроль за ходом і наслідками впровадження.

У роботах, присвячених упровадженню, відзначається, що одна з головних проблем полягає в тому, щоб перейти від стихійно керованого застосування досягнень педагогічної науки і педагогічного досвіду до впровадження рекомендацій як керованому процесу. У цих дослідженнях починалися спроби представити загальний склад теорії впровадження, який охоплював наступні знання: вихідна емпірична основа, теоретична основа (закони, поняття, допущення), логіка теорії, основний масив теоретичного знання.

Нововведені процеси в цей період розглядалися найчастіше як чітко впорядковані, цілеспрямовані, у центрі яких знаходилося інформування і роз'яснення освоєваних нововведень інноваторами.

У вісімдесяті роки погляд на нововведені процеси міняється (А.А. Арламов, В.І. Журавьов, Я.С. Турбовський та ін.). У його аналізі містяться потреби, інтереси, цілі, відносини педагогів один з одним; поряд з організаційною виділяються психологічна, правова, науковознавча сторони.

Так, Я.С. Турбовський запропонував концепцію вивчення й узагальнення досвіду на діагностичній основі - особливій методиці збору наукової інформації про стан педагогічної практики і тих проблем у діяльності вчителя, що повинні стати предметом особливого науковою аналізу і рішення на кожному конкретному етапі розвитку школи .

Процес упровадження є одним зі складних у педагогічній науці: у ньому концентруються протиріччя теорії і практики. Однієї з особливостей вивчення впроваджувального процесу був розгляд його без зв'язку з процесом створення й освоєння педагогічним співтовариством, без включення педагога в процес розробки нововведення, у перебігу якого відбувалося б і авторизація цього нововведення. Беручи до уваги вище висловлене, можна вважати, що ідеальним варіантом для створення і

поширення нововведень з'явилося створення шкіл-лабораторій, де процеси створення і впровадження тісно зв'язані між собою.

В другій половині вісімдесятих років виникли нові напрямки досліджень:

- дослідження педагогічної діяльності як творчого процесу;
- посилення розробки (особливо з другої половини вісімдесятих років) інноваційних процесів в освіті, що дають надійні підстави для аналізу становлення і розвитку проблем інноваційної діяльності.

Загальні і специфічні особливості творчої (інноваційної) педагогічної діяльності досліджуються з 60-80 р. у працях Я.А. Пономарьова, Ф.Г. Гоноболина, А.І.Щербакова, Н.В. Кузьміної, В.А. Кан-Калика, Н.Д. Никандрова, Д.М. Фридмана, Ю.М. Кулюткина, Г.С. Сухобською, А.Є. Кондратенкова, В.І. Загвязинського, К. А. Абульханової-Славської та ін.

Поняття "творчість" розкривається одними дослідниками як створення нових, оригінальних цінностей, що мають суспільну значимість (С.Л. Рубінштейн), іншими - як творення чогось нового, у тому числі і у внутрішньому світі самого суб'єкта (Л.С.Виготський), третіми - як джерело і механізм руху, атрибут матерії (Я.А. Пономарьов) та ін.

Не вироблено поки і єдиного розуміння меж поняття "педагогічна творчість". У більш вузькому тлумаченні з цим поняттям зв'язують створення нових оригінальних систем, процеси педагогічних інновацій, що припускають визначений ризик експериментування, пошуку, народження нового, відмовлення від загальноприйнятого. Інноваційні процеси "буквально захлинули систему освіти", у даний час підкреслюють актуальність дослідження структури і механізмів педагогічної творчості.

Більш широко творча діяльність викладача розглядається як діяльність, спрямована на усвідомлення і рішення проблем, що постійно виникають у педагогічному процесі. Такий підхід дозволяє говорити про творчість як необхідну складову діяльності кожного педагога. Тому відзначається, що "творчість - неодмінна умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність діяльності вчителя" (В.А. Загвязинський), творчість - не якась відокремлена сторона педагогічної праці, а найбільш істотна і необхідна його характеристика. Здатність бачити, ставити й оригінально вирішувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в створених педагогічних ситуаціях, передбачати результати називаються педагогічної креативністю. Ф.М.Гоноболін виділяє провідну роль такої здатності як найголовнішого показника педагогічних здібностей.

Творчий процес педагога розглядається як діяльність, спрямована на постійне рішення безлічі навчально-виховних задач у різних обставинах, під час якої педагогом виробляються і втілюються в спілкуванні оптимальні, органічні для даної педагогічної індивідуальності, нестандартні зовані педагогічні рішення, опосередковані особливостями об'єкта-суб'єкта педагогічного впливу.

Своєрідність педагогічної творчості полягає в тому, що творчий характер носить не тільки акт рішення педагогічної задачі, але і сам процес впровадження цього рішення в спілкуванні з людьми, що, будучи творчим актом, у значній мірі базується на індивідуально-типологічних характеристиках педагога.

Конкретизуючи структуру творчої педагогічної діяльності, В.А. Кан-Калик і М.Д.Никандров визначають таку послідовність етапів у її здійсненні:

- 1) виникнення педагогічного задуму, спрямованого на рішення педагогічної задачі;
- 2) розробка задуму;
- 3) утілення педагогічного задуму в діяльності, у спілкуванні з людьми;
- 4) аналіз і оцінка результатів творчості .

Одночасно вони підкреслюють специфіку педагогічної творчості, що полягає у наступних його особливостях:

- тимчасова сукупність загальної структури творчого процесу педагога;
- тривалість прояву результатів роботи;
- необхідність сполучення творчого процесу педагога з творчим процесом кожного студента і всього педагогічного колективу;
- необхідність керувати своїм психічним станом.

Провідна риса педагогічної творчості, що дозволяє говорити про його непересічність ні з яким іншим видом продуктивної діяльності людини, полягає в тому, що педагог завжди діє на живому "людському матеріалі". Це висуває на перший план етичний аспект педагогічної творчості, тісно пов'язаний з мотиваційним. Так, В.Д. Шадриков відзначає, що саме в педагогічній діяльності найбільше чітко просліджується зв'язок мотивації, етики і способів дії.

З обговоренням питань педагогічної творчості співзвучні і слова Н.Ф.Овчинникова про те, що коли ми говоримо про творчість, то маємо на увазі щось високе в людському, гуманістичному змісті. Людяність і гуманність педагогічної творчості визначаються насамперед життєвою позицією викладача, системою його життєвих цілей, змістів, його ідеалами, поглядами, установками, "особистою творчою концепцією", "педагогічною ідеологією", тобто змістом різних утворень мотиваційного характеру в структурі особистості педагога.

На початку ХХ століття П.К. Енгельмеєр, описуючи педагогічний процес як творчість, виділяв наступні його складові: "..у вихователя насамперед є ідеал (1-й аспект), потім він пристосовує його до даних умов (2-й аспект) і, нарешті, при виконанні користується придбаними педагогічними навичками (3-й аспект). Наявний у педагога ідеал і визначає розуміння завдань, що виникають перед ним, характеризує його цілісне відношення до себе, до інших, до життя, систему його уявлень і цінностей". Усвідомлення своєї позиції, системи змістів, цілісність особистості, що припускає визначену сформованість життєвих позицій і узагальнень і роблять педагогічну діяльність творчою, наповнюють її "особистісним змістом"

(А.М.Леонтьєв), рятують від шаблонності, формалізму, копіювання чужого досвіду, забезпечуючи його "пропущення" через власну індивідуальність, за словами П.К.Енгельмеєра, «вживання в індивідуальні особливості вихованця».

Таким чином, "творчість" педагогічної діяльності спирається багато в чому на осмислення, на рефлексивність позиції вчителя.

Підкреслюючи важливість дослідження категорії творчого стилю діяльності в педагогічному аспекті, М.Ю. Посталюк виділяє дві підструктури: стильоутворюючу і мотиваційну. До системоутворюючих особливостей творчого стилю діяльності учителі відносяться такі якості: здатність до бачення проблем, самостійність суджень, оригінальність мислення, легкість асоціювання, антиконформізм мислення, легкість генерування ідей, критичність мислення, здатність до переносу знань і умінь у нові ситуації. Особистісними корелятами творчого стилю діяльності Н.А. Посталюк вважає особливості емоційно-вольової сфери особистості: здатність концентрувати творчі зусилля, завзятість, схильність до розумного ризику, сміливість і незалежність у судженнях, оптимізм, високий рівень самооцінки, прагнення і потреба впроваджувати нове й ін. Автор виділяє умови і фактори розвитку творчого стилю діяльності, серед яких: проблематизація змісту освіти, рефлексивна позиція викладача і студента в навчальному процесі, діалог як форма здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі, заснованого на міжособистісній, а не рольовій взаємодії.

Характеризуючи особливості диференціації проблеми творчості і творчої обдарованості вчителя, А.М. Матюшкін відзначає, що це дозволить: а) розробити арсенал діагностичних методик, що забезпечують можливості їхньої реалізації в професійній діяльності і педагогічному процесі; б) співвіднести дослідження творчості дорослих і умови, що сприяють творчості вчителя; в) перебороти соціальні педагогічні і психологічні стереотипи й ілюзії щодо "безмежних творчих можливостей кожної людини, а також орієнтацію професійного навчання вчителя на середнього фахівця; забезпечити можливість творчого розвитку кожному студенту відповідно до його творчого потенціалу, з мірою його загальних і спеціальних творчих можливостей; г) забезпечити створення банку даних про обдарованих викладачів.

У досліджуваному нами аспекті винятково великого теоретико-методологічного значення набуває ідея відомого вітчизняного психолога Б.М.Теплова про те, що особистісні психологічні особливості не тільки виявляються в діяльності, але і створюються в ній.

У нових дослідженнях інноваційних процесів освіти висувається низка проблем теоретико-методологічного характеру, стосовно інновацій і творчої педагогічної діяльності (критерії оцінки нового, традиції й інновації, специфіка інноваційного циклу, ставлення вчителя до інновацій і ін.) У дослідженнях отримали відображення і такі питання методологічного

значення, як ставлення наукового пізнання до педагогічної практики, співвідношення видів діяльності – наукової і практичної, проблема ролі вчителя в збільшенні педагогічного знання, місце дослідницького компонента у творчій діяльності (М.М.Скаткин, В.В.Краєвський, І.Л.Лернер, Б.С.Гершунський, В.І.Журавльов, В.І.Гинецинський, В.С. Шубинський та ін.).

В останні роки характерне прагнення вчених до вивчення й осмислення, поряд з індивідуальним досвідом педагогів-новаторів, різних історичних етапів, загальних тенденцій і закономірностей цього унікального явища.

Напрямки інноваційних процесів в освіті, що відбивають сучасні потреби суспільного розвитку, пов'язані насамперед з формуванням нової галузі знання - педагогічної інноватики, що відкриває можливості для інтенсифікації досліджень інноваційної діяльності вчителя. Дані інноватики дозволяють затверджувати, що в методологічному плані цю проблему правомірно розглядати в параметрах творчості й інновацій.

Аналіз узагальнюючих теоретичних робіт з інноваційної діяльності педагогів-практиків, дозволяє виділити провідні тенденції й ідеї перспективного напрямку, істотні для визначення й удосконалення інноваційної діяльності:

- ствердження гуманних "суб'єкт-суб'єктних відносин" учителя-учня, розвиток творчих можливостей, інтелектуальних сил школяра;
- індивідуально-творчий розвиток особистості вчителя в процесі інноваційної діяльності, дослідницька спрямованість досвіду вчителів-новаторів кінця 50-х - початку 60-х рр., пізніше відомих учителів-експериментаторів (друга половина 80-х рр.) а також педагогів - творців альтернативних і авторських шкіл (початок 90-х рр.). Усім їм притаманна здатність до дослідження живої педагогічної практики, соціального середовища, у більш розвиненому вигляді проявилось продуктивне творче мислення (елементи евристичної діяльності тощо).

Характерною рисою еволюції інноваційного досвіду з'явилося синтезування з педагогічною наукою, не тільки глибоке узагальнення, обґрунтування, "...але і теоретичне дослідження фактів, що мають ключове значення для практики" (М.І.Махмутов). Значно розширилися різноманітні форм і проблематика науково-педагогічної співдружності (партнерства) вчених і вчителів. Опора інноваторів на наукові знання є надійна підстава стійкості інновацій в історії педагогіки.

У ряді досліджень позначені підходи до аналізу інноваційної діяльності вчителя. Так, у роботі В.П.Кваши розпочата спроба розробки аналізу творчих знахідок учителів. На першому етапі, на думку автора, встановлюється відповідність нововведень вимогам до інновацій. Визначається, яка ідея закладена в новому підході вчителя; наскільки ця ідея відбита в загальній системі школи, чи підвищує вона ріст педагогічної майстерності і якість педагогічної практики; які елементи нового покладені в основу авторської

пропозиції, педагогічної ініціативи, наскільки вона збагачує ту чи іншу наукову концепцію; які методичні прийоми створені автором, наскільки вони нові й ефективні, які елементи традиційної методики заважають упровадженню нових прийомів і методів навчання.

Другий етап такого аналізу припускає визначення виду педагогічної інновації: педагогічна раціоналізація, педагогічне винахідництво, авторська концепція й ін. Одночасно виділяються параметри вивчення педагогічної інновації. Після того, як встановлені інноваційні елементи в роботі вчителя і вид інновації, дається коротка її характеристика:

- а) сутність інновації (нова ідея, нові підходи в навчанні, нове інформаційне забезпечення, нова логіка навчання, нові прийоми і методи й ін.);
- б) наукова аргументація інновації;
- в) освітні можливості і сфера застосування інновації;
- г) ефективність інновацій ;
- д) стабільність результатів інновацій;
- е) можливість масового застосування.

На третьому етапі визначаються об'єкти і критерії аналізу з позиції використання інновацій; на четвертому етапі - можливості самовираження вчителя; на п'ятому етапі - можливості розвитку творчого мислення; на шостому - сфера використання педагогічної інновації.

Представлена схема аналізу інноваційної діяльності вчителя безсумнівно малює визначений алгоритм цієї діяльності (як аналізувати нововведення, відбирати найбільш ефективно, здійснювати цілепокладання, рефлексію своєї діяльності й ін.). Даний алгоритм визначає як технологічні (операційні) компоненти, так і особистісні кореляти інноваційної діяльності, що і визначає перевагу запропонованого аналізу.

Нові ідеї науки досить швидко закріплюються у свідомості. На думку М.В.Кларина, в умовах різких соціокультурних змін наша педагогіка зіткнулася з "обвальною інновацією" в освіті. Педагоги, що працюють у сфері базової і додаткової освіти, викладачі навчальних закладів на різних ступінях освітніх сходів відчують потребу у відновленні свого професійного статусу, пошуку нових підходів до одного з основних інструментів педагогіки, навчального процесу. Розширюючи міжнародні контакти, стимулюють приплив закордонних новацій, ситуативно включаються у вітчизняну освітню практику без належного наукового аналізу.

Велике значення для розробки теорії і практики інноваційної діяльності має дослідження М.В.Кларина, який пропонує теоретичний аналіз і характеристику інноваційних пошуків у побудові навчального процесу в сучасній закордонній педагогіці . Автор пропонує також типологію інноваційних моделей, визначає їхню загальну основу, можливості практичного використання. У досліджуваному нами аспекті значний інтерес представляє опис автором пошукового підходу до навчального процесу на

основі рефлексивної діяльності, що характеризує як процесуальну, так і змістовну сторону навчання, спеціально вводиться в освоюваний зміст.

Пошуковий підхід реалізується в розробці таких процесуально-орієнтованих моделей, що спрямовані на сприйняття учнями самостійно конструюючого нового досвіду: моделі навчального процесу як організації систематичної дослідницької діяльності; моделі навчального процесу як організації навчально-ігрової, моделюючої діяльності; моделі навчального процесу як організації комунікативно-діалогової діяльності, активного обміну думками, творчої дискусії. У цих моделях учень ставиться в ініціативну (суб'єктну) позицію в ході навчального процесу, учитель займає позицію партнера-помічника в розширенні й освоєнні учнями безпосередньо пережитого досвіду.

Велике значення для усвідомлення способів і умов підготовки вчителя до інноваційної діяльності мають також форми організації пошуку:

- систематичне дослідження (постановка проблеми, висування і перевірка гіпотез, генерація ідей і т.д.);
- комунікативно-діалогова діяльність, дискусійна (виявлення і зіставлення точок зору, позицій, підбор і пред'явлення аргументації і т.д.);
- моделююча в предметно-змістовному (імітаційно-ігровому) і соціально-психологічному (рольовому) плані.

Позначені тенденції й особливості характеризуються пошуком вченими більш раціональних шляхів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у творчій інноваційній діяльності і підготовки студентів.

У зв'язку з цим осмислені нові підходи до організації вищої педагогічної освіти і підготовки вчителів (В.А.Сластьонін, М.М.Левіна, А.У.Мудрик, М.Л.Виленський та ін.):

1) культурологічний підхід, що обумовлює формування змісту вищої педагогічної освіти через пріоритетний розвиток "людиназнавства";

2) особистісно-діяльнісний підхід, пов'язаний з новими технологіями процесу навчання, що покликаний забезпечити перехід від абстрактного формування особистості до педагогіки розвинутої особистості;

3) полісуб'єктний (діалогічний) підхід, що забезпечує суб'єктну позицію майбутнього вчителя, відношення до нього у вищому навчальному закладі як до унікальної особистості, персоналізації професійної підготовки;

4) індивідуально-творчий підхід, що визначає структуру взаємодії викладача і студента.

У системі пріоритетів педагогічної освіти вчені висувають на перший план особистісний потенціал педагога, його здатність бути суб'єктом інноваційної діяльності. Педагогічна освіта розглядається не тільки як виробництво і засвоєння нових знань, цілей, цінностей, особистісних змістів, але і як розкриття сутнісних сил, діяльнісних здібностей людини, його можливостей компетентного і відповідального виконання професійних і соціальних ролей, продукування нових ідей, рішень, створення реальних передумов для саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

У роботах С.М.Годника виявлені ті особистісні якості студента як суб'єкта педагогічного процесу, забезпечуючого цілісність педагогічної діяльності. До них він відносить усвідомлення прийняття мети, задач, установок навчально-виховного процесу на дійсному і майбутньому етапах навчання; оволодіння новими процедурами інтелектуальної праці; цілеспрямоване професійне самовиховання і самоосвіта; мажорне подолання труднощів, задоволеність інтелектуальними і професійними можливостями, перспективами росту і самоствердження; активну позицію у виконанні функцій соціальної ролі тощо .

На відміну від технократичних парадигм педагогічної освіти зараз актуалізується розвиток соціокультурного, інтелектуального і морального потенціалу особистості вчителя, його здатності не тільки обслуговувати наявні педагогічні і соціальні технології, але і здійснювати інноваційні процеси.

Самоврядування, самоорганізація стають атрибутивними характеристиками, що дозволяють людині творчо, універсальним образом привласнювати свою родову сутність і, більш того, - вносити вагомий вклад у розвиток суспільних відносин. Педагог як особистість не може бути витлумачений тільки виконавцем нормативної професійно-педагогічної діяльності. Він виступає як активний суб'єкт, що реалізує в професійній діяльності свій спосіб життєдіяльності, як носій педагогічної свідомості. Педагогічна самосвідомість включає образ "Я": ідеальний і реальний, їхнє постійне співвіднесення як процес наближення до ідеального суб'єкта педагогічної діяльності, усвідомлення самодіяльності як взаємодії, взаєморозуміння, психологічного контакту з учнями, облік правильних рішень, що викликають труднощі і помилки.

Культурологічний підхід припускає створення умов для самовизначення особистості студента в культурі. Втілена у формах індивідуального досвіду культура (культурність) як деяка цілісність являє собою гармонію культури знань і мислення, культури творчої дії, культури почуттів, спілкування, поведінки. Особистість як суб'єкт культури відрізняється соціальною стійкістю, продуктивною діяльністю в суспільному і професійному житті, психологічним комфортом. Культура - це результат творчості з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на адресата, на діалог, а "засвоєння" її є процес особистішого відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання і співтворчості, де кожен знову знайдений елемент культури не перекреслює попередній її шар.

Культурологічний підхід заснований на діалогізації навчання, на звертанні до історії розвитку науки і її окремих ідей, "персоналізації" науки й обов'язково відкритості самого викладача як носія культури, коли яскраво виражене його особистісне відношення до того чи іншого елемента культури. Розгляд педагогічного процесу як діалогу культур робить його відкритим для різних видів культури, звертання до досвіду суб'єктів педагогічної творчості.

Педагогічну культуру можна трактувати як співтворчість, у ході якого створюються нові цінності. Часте поводження студентів у навчальному процесі строго детерміновано і пасивне. Ця пасивність не притаманна освоєнню цінностей культури, бо її поза вільною діяльністю немає. Вона набувається в умовах волі вибору і самостійної стратегії отримання загальнокультурної підготовки.

Одним з перспективних підходів до підготовки вчителя є контекстне навчання, запропоноване А.А.Вербицьким. Автор вважає, що якщо вести мову про формування у ВНЗ не просто кваліфікованого фахівця, то необхідно надати студенту можливості для самореалізації, самоорганізації, самовиховання, саморозвитку. Ці можливості надаються в основному навчанні, де задається "простір" можливих цілей діяльності і шляхів їхнього досягнення, з яких вибираються найбільш відповідні до індивідуальності.

Курс на розвиток творчої індивідуальності фахівця є одним з основних напрямків розвитку вищої освіти. Потрібно підкреслити, що мова йде не про індивідуальне навчання (точніше не тільки про нього), ізоляції одного студента від іншого за допомогою індивідуальних навчальних планів і програм, а про включення його в систему суспільних відносин, про діалектику індивідуального, особистого і суспільного. Розвиток особистості - це результат колективно здійснюваної суспільної справи, тобто процесу навчання, у якому є місце й індивідуальній, і груповій, і колективній роботі.

Одна з важливих тенденцій розвитку освіти складається в перегляді самої концепції організації навчально-пізнавальної діяльності, педагогічного керівництва нею. У теорії і практиці здійснюється перенос акценту з навчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента. Звідси вимога активізації навчальної роботи студентів, спроби навчити їх учитися, реалізувати принцип активності в професійному самовизначенні.

До ключових напрямків перебудови професійної освіти належать інтеграція освіти, науки і виробництва, перехід до нових принципів їхньої взаємодії. Має бути більш ширшою прогресивна практика перенесення частини навчального процесу на виробництво шляхом створення навчально-науково-виробничих комплексів, що включають філії кафедр, науково-дослідних лабораторій, експериментальні ділянки, щоб підсилити взаємну зацікавленість ВНЗ, підприємств, наукових установ.

Зближення ВНЗ і виробництва, інтеграція навчальної, наукової і виробничої діяльності студентів підготовлені всією історією розвитку системи вищої освіти відбилися в появі нових організаційних форм і методів навчання. У них фіксується немов би два підходи: від виробництва до ВНЗ і від ВНЗ до виробництва. У першому випадку в аудиторних умовах і в дидактично перетвореній формі виробництва і виробничих відносин; розвивається мережа лабораторно-практичних занять, спецкурсів і спецсеминарів, залучається виробничий матеріал для створення проблемних ситуацій на лекціях і лабораторно-практичних заняттях, здійснюється курсове проектування стосовно реальної тематики, використовуються

тренажери, методи рішення ситуаційних задач, імітаційне моделювання, розігрування ролей, ділові ігри та ін.

Одним з найбільш значимих варіантів у підготовці вчителя до інноваційної діяльності є науково - дослідницька робота, підготовка і захист дипломів на актуальні педагогічні теми і швидке впровадження результатів у школу, створення філій кафедр у різних навчальних закладах. При такому підході продукується цілісна професійна діяльність майбутнього фахівця. А.А.Вербицький пропонує модель системи підходів від навчальної діяльності до професійної. Така модель задається в концепції знаково-контекстного навчання, сутнісною характеристикою якої є моделювання за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності фахівця. Засвоєння абстрактних знань як знакових систем накладається на професійну діяльність; здійснюється послідовне, безупинне і систематичне наближення студента до виробництва, трансформація навчально-пізнавальної діяльності в квазіпрофесійну, навчально-професійну і професійну.

Студент поступово переходить від найбільш абстрактних знакових моделей, реалізованих, головним чином, у рамках окремо взятих навчальних дисциплін і забезпечуючих фундаментальну підготовку більш конкретних предметних і між-предметних моделей, а в кінцевому результаті здійснюється перехід від навчання до праці.

Одним з основних положень, на які покладається концепція контекстного навчання, є те, що навчання не відірване від інших сфер суспільної практики і не зводиться до процесів передачі інформації, формуванню умінь і навичок індивіда. ВНЗ є цілісним соціальним інститутом, з'єднаним з процесом формування особистості.

Аналіз теоретико-методологічних основ інноваційної діяльності показує, що одним з найважливіших напрямків її вивчення є гуманістична аксіологія, яка розглядає людину як вищу цінність і самоціль суспільного розвитку. Педагог не просто реалізує себе, зміст свого життя, здійснюючи вибір між репродуктивним способом педагогічної діяльності і творчістю, він якісно перетворює себе, знімає свої психологічні бар'єри, переосмислює свої професійні очікування, шукає можливості для розвитку професійно-значущих якостей, виробляє свою педагогічну концепцію. Педагог знищує бар'єр рутинної роботи, коли він розширює професійні уявлення, відмовляється від багатьох знайдених раніше рішень, по-новому дивиться на свою педагогічну концепцію, знаходить шляхи свого подальшого самовдосконалення.

Аксіологічний підхід до інноваційної діяльності визначає сукупність педагогічних цінностей, створених людством і своєрідно включених у процес створення нововведення.

Історія школи і педагогічної думки - це процес постійної оцінки, переосмислення, установлення цінностей, переносу відомих ідей і

педагогічних технологій у нові умови. Уміння в старому, давно відомому побачити нове, оцінити його і визначає систему цінності педагога.

Представлені підходи до дослідження сутності і змісту інноваційної діяльності розкривають її методологічний і теоретичний характер, ведучи її компоненти і функції.

Однак, виявлені сутнісні характеристики інноваційної діяльності роз'єднані, немає єдиної підстави в їхньому виділенні, відсутня теоретична модель підготовки вчителя до інноваційної діяльності і шляхів її формування. Усе це пояснює наше прагнення розібратися й обґрунтувати теоретичні основи побудови моделі інноваційної діяльності педагога.

Історія існування людства дозволила визначити закономірність, яка полягає в тому, що кожний перехідний період у розвитку будь-якого суспільства характеризується інтенсивним створенням нового майже в усіх сферах життєдіяльності людини. Сучасний етап перетворень в Україні не став виключенням. Закономірності привели до необхідності розгорнення інноваційності в освіті. Це пошук, розробка, освоєння і розповсюдження більш вдосконалених або ж нових концепцій, принципів, підходів, що реалізуються у технологіях, змісті, формах, засобах навчання, виховання і управління. Отже, цей процес характеризується ієрархією взаємопов'язаних дій. Нині проблема оновлення освіти хвилює як учених, так і педагогічних працівників. Але треба наголосити, що суть педагогічних інновацій не зводиться лише до функцій оновлення педагогічної освіти. Вони, за справедливим ствердженням Буркової Л.В., "...Формують стратегію освіти, передбачають тактику її розвитку, а значить - окреслюють перспективу розвитку нашої країни". Вчені академії педагогічних наук України (І.Д.Бех, Г.В.Єльнікова, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень та ін.) вважають, що суспільство можна вважати прогресивним за умов випереджаючого розвитку освіти, що веде за собою суспільство, а не навпаки, коли освіта зорієнтована на тимчасові завдання певного розвитку. Останній шлях веде до регресу суспільства. Таким чином, освіта повинна давати як інтелектуальні, так і духовні орієнтири підростаючому поколінню, що є майбутнім життєдіяльним потенціалом нації, держави.

Педагогічні інновації (нововведення) існують, як у педагогічній практиці так і в педагогічній науці. Причому існують стільки, скільки існує навчання і виховання підростаючого покоління. Розглянемо конкретно в чому ж вони полягають, що мають багато спільного і відмінного. Інновації наукових працівників ґрунтуються на методологічних засадах, включають певні закономірності, систему виховних загальних принципів, за якими визначаються зміст, форми, способи, підходи організації та характерні особливості пізнавальної діяльності в теоретичному і практичному процесах, тобто вони більш глобальніші. Такі інновації виникли в результаті науково-дослідницької роботи і враховують очевидні, стратегічні закономірності розвитку освіти, навіть коли розробляються конкретні методичні питання.

Інновації, що виникли в результаті педагогічної практики, несуть на собі суб'єктивні відзнаки, вони враховують суто конкретні умови навчання, виховання, управління цими процесами стосовно певного навчального закладу або певного типу навчальних закладів. Більшість вчених вважають, що не можна виключати можливість створення інновацій в педагогічній практиці, бо вони вирішуватимуть більш загальні освітні завдання. Пояснюється це таким чином. Педагогічна практика формується під впливом наукових досягнень, але все ж таки вирішальним у цьому процесі (тобто його базою) і є особистісний педагогічний досвід окремого вчителя чи колективу школи в цілому, його ставлення до педагогічної творчості, предмету нововведення. Рушійною силою при цьому буде потреба в конкретній методичній розробці, у творчій самореалізації педагога.

До завдання педагогічної практики не входить створення нових теоретичних положень, від яких відштовхуються методики і технології навчання та виховання або їх складові, тому що це потребує спеціального системного вивчення стану освіти сьогодні і розвитку її. Тобто педагогічна наука працює над стратегією освіти, а педагогічна практика - над її тактикою. Остання може допомогти в доопрацюванні, удосконаленні впроваджених інновацій.

Таким чином, інновації педагогічної практики формуються на конкретній основі і являють собою частку цілого, що є одиничним по відношенню до загального. Якби нововведення не пропонувались педагогічною практикою, вони будуть виходити з наукових пошуків і саме тому матимуть порівняно частковий характер. При цьому не можна зменшувати значення педагогічної практики, бо трапляється, що саме вона дає поштовх до ґрунтовних науково-педагогічних досліджень.

Для того, щоб глибше розібратися у сутності явища "педагогічна інновація" і дати йому визначення потрібно розібратися у механіці його виникнення.

Наша сучасність характеризується якісним переходом від тоталітарного режиму держави до демократичного. Це відбилося і на системі освіти. Характерними її особливостями є гнучкість і варіативність. Головну проблему сучасної освіти складає суперечність між сучасною освітньою метою і неспроможністю в досягненні цієї мети традиційною знанневою парадигмою освіти. Проблема з'являється тоді, коли виникає і усвідомлюється суперечність між дійсним положенням, становищем і необхідним для подальшого розвитку існуванням. Тобто усвідомлюється потреба у вирішенні певної проблеми. Саме це і дає поштовх оптимального рішення. Продуктом такого пошуку повинна стати нове, новація, інновація. В освіті - це освітня або педагогічна інновація. В проаналізованій літературі стосовно цього питання, багатьма авторами педагогічні інновації стверджуються як процес. Наприклад, "...це процес, який починається якоюсь ідеєю і впливає на зміни, завершуючи їх засвоєння, або ж заперечення із

сторони потенційних споживачів". "Інновація - це й ідеї, і процеси, і засоби і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи".

Визначаючи систему основних понять педагогічної інноватики Н.Р.Юсуфбекова виділяє три блоки: теорію створення нововведень у системі освіти - педагогічна неологія; вчення про оцінку й інтерпретацію нового — педагогічна аксіологія; а також вчення про застосування нового - педагогічна праксеологія .

Педагогічна неологія - це наукове знання про нове у педагогічній теорії й практиці. Її завданням є розкриття сутності (специфіки) і джерел появи нового в педагогіці (соціальних, соціально-педагогічних, педагогічних детермінаторів нового, розробка його типології в педагогіці, вивчення критеріїв новизни, виявлення принагідних умов становлення, розвитку і утвердження нового, встановлення "категоричного поля теорії" новизни: "нове", "старе", "нововведення", "інновація", а також визначення функції неології в системі педагогічного знання - критеріально-оцінювальна, систематезуюча, прогностична.

Педагогічна аксіологія - це вчення про природу цінностей, їх місце в реальності та структурі цінностей світу. Вона вивчає проблеми оцінки і різновиди процесів освоєння нового, інноваційного середовища, готовність педагогічної громадськості до сприйняття й оцінки новизни, проблеми новаторів і консерваторів у педагогічній діяльності, зміст і процес навчання і виховання, суб'єкти цього процесу (вихователі та вихованці) тощо. О.Савченко вказує, що "сучасний стан педагогічної теорії та практики вимагає наукового обґрунтування двох систем цінностей: 1) тих, на які має орієнтуватися освіта нині і на перспективу; 2) визначення нових цінностей, які повинні створюватися, формуватися в самому освітньому процесі" .

Педагогічна праксіологія - це вчення про ефективну людську діяльність. У її витоків стояв польський вчений Т.Каторбінський, який прагнув знайти загальні закони будь-якої людської діяльності і вивести на цій основі загальні правила. Її ідеї були підтримані і продовжені Т.Пщоловським. Практиологія досліджує проблеми використання і застосування нового, закономірності і різновидності, впровадження, розкриває ефективні механізми, застосування педагогічних нововведень, оптимальної інноваційної діяльності. Вона особливо необхідна в умовах постійного оновлення системи освіти. А поняття «педагогічного нововведення» Н.Юсуфбекова визначає як зміст можливих змін педагогічної дійсності, що ведуть до раніше невідомого стану, результату, що розвиваючи теорію і практику навчання і виховання. Цей зміст може стосуватися педагогічної діяльності як в цілому, так і окремих її складових.

А І. Пригожин вважає, що нововведення - це цілеспрямована зміна, яка вносить у середовище впровадження нових елементів. Нововведення, на його думку, є процес, що характеризує перехід будь-якої системи з одного стану в інший. На думку М.Лапіна, новації - це комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу . Ю.Шарапчів

стверджує, що це процес якісної зміни матеріальних і нематеріальних елементів організаційної системи. Х.Барнет визнає нововведення як будь-яку ідею, діяльність або суттєвий результат, що є новими за своєю якісною відмінністю від існуючих форм. Хіпелъ вказує "нововведення є застосуванням нового продукту або процесу. Винахід за Х.Ріггсом являє собою "концептуалізацію нової ідеї", а нововведення - комерційне засвоєння цієї ідеї.

Процес розвитку науки і практики супроводжується змінами й уточненнями термінів, їх взаємозв'язків, залежностей, що має забезпечити одночасність сприйняття поняттєво-термінологічного апарату певної наукової галузі, визначити межі його застосування. Активна розробка проблеми інноватики прискорила процес уточнення тезаурусу понять, якими вона користується, їх диференціації. Однак, подальша еволюція зумовлює неоднозначне трактування і трансформацію сутності термінів, утруднює їх використання. З огляду на ці тенденції виникає необхідність у забезпеченні термінологічної чіткості основних понять, у розкритті їх сутності, у певному їх упорядкуванні за ієрархією значень. Для аналізу нами видалені такі поняття: педагогічна творчість; новація, нововведення, новаторство; інновація; інноваційне навчання; інноваційний процес; інноваційний експеримент; інноваційна педагогічна технологія; інноваційна діяльність. Ми будемо дотримуватись моделі ієрархії значень процесу творення інноваційних педагогічних технологій, яка використана в дисертаційному дослідженні Н. І.Клокар.

Нинішньому стану розвитку освіти в Україні притаманні інтенсивні пошуки нового в теорії і практиці навчання, управління, що мають загальну назву "інноваційні процеси". Такі процеси можна вважати стійкою тенденцією розвитку освіти. Специфіка педагогічної праці полягає в тому, що педагог, поставлений перед необхідністю творчо взаємодіяти з дітьми і водночас перетворювати реальність. Роль цієї взаємодії може бути різною, але обов'язково її складовою має бути творчий розвиток. Будь-яке педагогічне перетворення обов'язково включає в себе творчий початок, оскільки сама особистість, яка бере участь у цьому процесі і обмежується інформаційним аспектом справи, відходить від творчості і педагогічний процес, як правило, руйнується. Отже, творчість - це обов'язкова умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність діяльності педагога.

Аналіз реалізації інноваційної виховної діяльності педагога на засадах культурологічного підходу

Інновації в педагогіці пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність — здатність до оновлення, відкритість новому.

За своїм змістом, формами і методами освіта не є незмінним, закріпленим феноменом, адже вона весь час реагує на нові цивілізаційні виклики, суспільні реалії, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Однак оновлення навчально-виховної практики часто відставало від темпів цивілізаційного розвитку, соціальних вимог до неї. Тривалий час, особливо на ранніх етапах розвитку людства, ця проблема була не настільки гострою, як в індустріальну і постіндустріальну (інформаційну) епохи. Помітно актуалізувалася вона у другій половині ХХ ст., що було зумовлено колосальним проривом у науково-технічному розвитку, радикальною зміною традиційних уявлень про світ, життя, його цінності, майбутнє цивілізації.

Між системою освіти і новими умовами життя виник розрив, який сучасний американський учений Філіп Кумбс витлумачив як кризу освіти в тогочасному світі. На той час з'явилося багато критичних публікацій про стан освіти, розгорнулися дискусії про її нові цілі та шляхи розвитку. У багатьох країнах було прийнято державні програми реформування освіти.

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передання знань, умінь і навичок, не встигає за темпами їх нарощування. А значна частина знань, які освоюють діти, була здобута людством 200-400 років тому. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні їй випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені неї невміння і небажання дітей вчитися, несформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти.

Подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки інтенсивному реформуванню її відповідно до вимог часу, у процесі формування принципово нової системи загальної освіти, як поступово замінюватиме традиційну.

Найзначнішою особливістю сучасної системи освіти співіснування двох стратегій організації навчання — традиційної та інноваційної. Терміни «традиційне навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Інноваційне навчання трактувалось у ній як процес і результат навчальної та освітньої діяльності, що стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі. Воно орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної

переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Розвиток системи і змісту навчання в сучасному світі відбувається в контексті глобальних освітніх тенденцій (мегатенденцій), серед яких найпомітнішими є:

- масовий характер освіти та її неперервність як нова якість;
- значущість освіти для індивіда і суспільства;
- орієнтація на активне освоєння людиною способів пізнавальної діяльності;
- адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості;
- орієнтація навчання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття.

Ці тенденції свідчать, що головною функцією освіти є розвиток людини. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;
- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, трудової діяльності, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь та навичок, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;
- досвіду творчої діяльності, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного та науково-технічного прогресу;
- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та естетичних цінностей сучасного суспільства.

Співзвучною цим положенням є думка українського вченого Івана Андрійовича Зязюна, який стверджує, що смыслом і метою сучасної освіти повинна стати «людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. ... Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення — щастя людини».

Докорінна зміна способу життя породжує нові вимоги, які спонукають людину краще розуміти інших і світ загалом. З урахуванням цього пріоритетними завданнями сучасної освіти є учіння навчатися, учіння працювати, учіння співіснувати, учіння жити.

Навчання навчатися полягає у виробленні вміння оволодівати та оперувати найрізноманітнішою інформацією. Уміння працювати має на меті формування здатності ефективно оволодівати професійними навичками, вміння знаходити вихід у найнепередбачуваніших виробничих ситуаціях,

співпрацювати в колективі, співвідносити себе з конкретними фаховими ролями та ефективно їх виконувати. Учіння співіснувати полягає у розвитку таланту до налагоджування соціальних, дружніх і родинних стосунків, вихованні здатності до емпатії, персоніфікованих взаємин з іншими людьми. Завданням учіння жити є формування в молодій людині цілісного світогляду і світосприйняття, вміння осмислено бачити особистісний сенс життя, прагнути до духовної зрілості, бути відповідальною

Суспільству майбутнього потрібні люди з актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Це менш важливими будуть, такі їх якості, як висока моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштованість на максимальну самореалізацію, здатність досягати високої мети раціональним шляхом і коректними засобами.

Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, одні з яких потребують структурних змін у ній, інші — змістових, технологічних.

Стан освіти і перспективи її розвитку значною мірою залежать від політики держави, у цій сфері. У багатьох країнах державна освітня політика вважає високий професійний і загальнокультурний рівень населення важливою умовою економічного розвитку, збереження і підвищення конкурентоспроможності національної економіки на світових ринках, безпеки і соціальної стабільності.

На рубежі ХХ—ХХІ тис. радикально змінюється державна освітня політика і в Україні, розпочалося становлення нових парадигм освіти, орієнтованих на входження нашої країни у світовий освітній простір, поглиблюються тенденції диференціації освіти. Реалізація принципу варіативності дає змогу педагогічним колективам навчально-виховних закладів обирати і конструювати педагогічний процес за будь-якими моделями, зокрема й авторськими. Це супроводжується суттєвими позитивними змінами в педагогічній теорії та практиці: розробленням різних варіантів змісту освіти, використанням можливості сучасної дидактики у підвищенні ефективності освітніх структур; здійсненням наукових розроблень і практичним обґрунтуванням нових педагогічних ідей і технологій. Реальністю є взаємодія різних педагогічних систем і технологій навчання, апробування на практиці як нових форм, так і цілісних педагогічних систем минулого.

Однак сучасний стан системи освіти не задовольняє багатьох, хто в ній працює. Прагнення до змін, зняття певних обмежень на інноваційну діяльність прислужилися зародженню широкого інноваційного руху в системі освіти. Неабиякі можливості для якісних змін в освіті пов'язані з інтенсивним розвитком засобів комунікації та інформаційних технологій.

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовки педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту,

стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах.

Незадоволеність якістю освіти в реальній практиці, усвідомлення необхідності реформування роботи навчально-виховних закладів зумовлюють потребу в оновленні професійної підготовки, стилю професійної діяльності педагога. Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, оволодіти інноваційною ситуацією.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти. Якість освіти — рівень знань і вмінь, розумового, морального і фізичного розвитку тих, хто навчається, на певному етапі відповідно до поставлених цілей; рівень забезпечення навчальної діяльності і надання освітніх послуг учасникам освітнього процесу навчально-виховним закладом.

Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив наводять на висновки, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські (останні) інтелектуальні, духовні, соціальні позиції. Педагог із зашкарубленими знаннями, байдужий до пізнання й використання у своїй діяльності нового формуватиме подібні комплекси й у своїх вихованців, з яких мало хто зможе стати успішною особистістю.

З розвитком цивілізації (продукуванням нових знань, створенням нових технологій, систем комунікацій, ускладненням соціальних зв'язків) постійно оновлюються вимоги до якості освіти, одним із найважливіших засобів забезпечення якої є інноваційність освітнього пошуку.

Інноваційність розглядають не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість. Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності це означає:

- відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;
- відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;
- відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б сформуванню і розвитку образу «Я».

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку.

Педагогічна інноватика належить до системи загального наукового і педагогічного знання. Вона виникла і розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти і є однією з фундаментальних дисциплін, яка суттєво прискорює процеси оновлення освіти.

Динаміка соціально-економічних процесів у постіндустріальному (електронному, інформаційному) світі радикально актуалізувала проблему інноваційного потенціалу нації як однієї з гарантій стабільних її позицій у світовому співтоваристві, успішного реагування на різноманітні цивілізаційні виклики. Інноваційність є однією з домінуючих тенденцій розвитку людства. З урахуванням цього нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження і розвитку творчої потенції людини, її спрямованості на самовизначення, стабільно активної життєдіяльності у змінних соціальних умовах, готовності до сприймання і розв'язання нових завдань. Тому серед проблем наукової педагогіки пріоритетними є проблеми педагогічної інноватики як складової загальної інноватики, спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів.

Педагогічна інноватика — вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій.

Більшість дослідників сходяться на тому, що структура інноваційного навчання оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів. Як відомо, однією з особливостей сучасного суспільства є відкрита перспектива. З огляду на це інноваційне виховання і навчання на протигагу традиційному, яке реалізовувалось «у сучасному, виходячи з минулого», прагне функціонувати у контексті сьогодення, орієнтуючись на майбутнє.

Як галузь педагогіки педагогічна інноватика є досить молодою наукою. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані в 60-х роках ХХ ст. і мають яскраво виражений прикладний характер. Здебільшого вони зосереджені на теоретичному обґрунтуванні, аналізі різноманітних аспектів інноваційних процесів у системі навчання і виховання, виробленні практичних рекомендацій щодо освоєння, впровадження новацій, забезпечення оптимального режиму функціонування інноваційних проектів і програм. Проблеми інновацій досліджують сербський педагог К. Ангеловські та англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. Інтерес до інновацій світової педагогічної громадськості виявляється у створенні інформаційних служб (Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти), започаткуванні програм впровадження педагогічних інновацій, проведенні міжнародних конференцій, діяльності організацій, що узагальнюють

педагогічні нововведення в різних країнах світу, інформують про них педагогічну громадськість на сторінках спеціальних часописів. Зокрема, Міжнародне бюро з питань освіти (Франція, Париж) публікує такі періодичні видання, як «Педагогічні інновації», «Інформація та інновація в освіті» та Ін.

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язанні із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Педагогічна інноватика полягає у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання, результатом яких має бути формування високоадаптованої до змінних умов, активної діяльної, творчої особистості. Орієнтація на нове, пошук і впровадження нового не є самоціллю педагогічної інноватики. Передусім вона спрямована на забезпечення адекватності навчально-виховного процесу і його результатів вимогам суспільства. А в динамічно змінюваному соціумі це спонукатиме до постійного оновлення змісту і форм навчання та виховання, максимально уважного і водночас критичного ставлення до всього нового.

Термін «нове» тлумачиться як уперше відкрите, створене або зроблене, яке сформувалося недавно замість попереднього.

Дослідники проблем педагогічної інноватики намагаються співвіднести нове у педагогіці з корисним, прогресивним, позитивним, сучасним, передовим. На думку сучасного російського вченого Володимира Загвязинського, нове у педагогіці — не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які ввібрали в себе прогресивне начало, що дає змогу в змінних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти. Для того щоб реалізація, утвердження нового зумовлювали позитивні зміни, необхідно, щоб воно було засобом вирішення актуальних для конкретного навчального закладу завдань, витримало вимогливу експериментальну перевірку.

При виборі нововведення, прийнятті рішення про його доцільність керуються аналізом реальної ситуації, а не лише особистим баченням, уподобаннями. Важливо на цьому етапі враховувати технологічний (специфіка використання) та особистісний (такі індивідуальні якості педагога, як професійна підготовленість, комунікабельність, емоційність тощо, від чого залежить ефективність освоєння нового засобу) аспекти нового педагогічного засобу.

Не завжди і не всюди впровадження нового забезпечує позитивні результати, не кожне нововведення раціональне, виправдане, прогресивне, часто воно дестабілізує функціонування педагогічної системи, створює додаткові труднощі для педагогів і їх вихованців.

Прогресивним, як відомо, є лише ефективне, що дає максимальні результати, не спричиняє шкоди, відкриває нові можливості. Від часу виникнення воно залежить не завжди. У соціальній, навчально-виховній практиці відомо немало випадків, коли нове, щойно відкрите, створене породжувало неабиякі проблеми для людини і людства, тому нічого спільного з прогресивним воно не мало і не могло мати. Отже, про прогресивність або непрогресивність нового можна судити лише за результатами його освоєння, функціонування.

Нове як особливий феномен співвідносять за такими ознаками:

- просторово-часова неідентичність (несхожість новоствореної, новосформованої, щойно відкритої системи на інші);
- актуальність (важливість, нагальність, суттєвість нового для певного часу);
- стабільність (свідчить про єдність, цілісність, повторюваність основних елементів нового протягом певного проміжку часу);
- ефективність (засвідчує об'єктивну можливість за допомогою новацій розв'язувати завдання, заради яких вони були створені);
- оптимальність (свідчить про найвищу економічність і ефективність створення нового засобу або способу діяльності, а також про змогу з його допомогою оптимальним шляхом розв'язувати проблеми);
- змінюваність (новий засіб, який апробується в педагогічній діяльності, постійно доопрацьовується, модифікується, видозмінюється).

Створення, утвердження, буття нового як цілісного феномену є стрижнем, ядром інноваційного процесу, базовий компонент якого становить інновація.

Інновація — нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.

Іноді інновацією вважають використання відомого із незначною модифікацією. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів.

Надзвичайно важлива інноваційна діяльність в економічній сфері, завдяки якій національні економіки, суб'єкти господарювання забезпечують собі стабільне становище, переваги у конкурентній боротьбі.

У постіндустріальному суспільстві чи не на перше місце виходить інноваційна діяльність у соціальній сфері, яка своїм змістом зорієнтована на людину. Стосується вона освіти, медицини, рекреаційної проблематики.

Поняття «інновація» вперше було вжито понад століття тому в культурології та лінгвістиці для позначення процесу трансфера — проникнення елементів однієї культури в іншу і набуття при цьому нових, не властивих раніше якостей. Таке проникнення розглядалось як вирішальний фактор розвитку культур. У сучасному світі ним активно послуговуються в різних галузях знань діяльності, особливо у сфері економіки.

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень;
- результат інноваційного процесу.

З цим пов'язані і значні розбіжності у тлумаченні поняття «інновація» (нововведення) у науковій літературі. Розбіжності у тлумаченнях спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень. Одні з них переконані, що інновацією можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення.

З огляду на сутнісні ознаки інновації є всі підстави розглядати її як процес і як продукт (результат). Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну стану системи і відповідну діяльність людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація». На цій підставі розрізняють поняття «новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації.

В. Паламарчук новацію вважає результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, інновацію — результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практиці — інноватор.

Одним із найголовніших аспектів педагогічної інноватики є новизна педагогічного засобу. Новизна — один із основних критеріїв оцінювання педагогічних досліджень; основний результат творчого процесу; властивість і самостійна цінність нововведення.

У педагогічній практиці, як і в інших сферах діяльності, новизна є відносною як в особистісному, так і в історичному плаю: те, що нове для одного педагога, може бути не новим для іншого. Новизна завжди має конкретно-історичний характер. Народжуючись у певний час, прогресивно розв'язуючи завдання конкретноісторичного етапу, вона з часом стає нормою, загальноприйнятою масовою практикою, або згодом - гальмом розвитку.

У педагогіці новизна фігурує як абсолютно нове, відносна новизна, суб'єктивна новизна, псевдоновизна. На кожному з цих рівнів виявляються її суттєві особливості.

Абсолютна новизна. Вона охоплює принципово не відомі раніше новації, які внаслідок їх реалізації стають радикальними нововведеннями, її фіксують за відсутності аналогів, прототипів конкретному нововведенню.

Відносна новизна. Виявляє себе в кількох варіантах — як часткова новизна, яка полягає в оновленні одного з елементів системи, коли вона стає новою в якомусь одному відношенні; умовна новизна, що виникає за незвичного поєднання відомих елементів; місцева новизна, особливістю якої є використання новації, що застосовувалася на інших об'єктах, у нових умовах.

Суб'єктивна новизна. Про неї ведуть мову, коли об'єкт є новим для даного суб'єкта. Наприклад, предмет чи явище можуть бути абсолютно новими для однієї людини, нормативне новими для конкретної спільноти (наприклад, в одній країні) і не новими в іншій країні для іншої спільноти.

Крім новизни, новація повинна володіти інноваційним потенціалом — здатністю забезпечувати протягом тривалого часу корисний результат від свого використання. Якщо нововведення не забезпечує корисний ефект, то воно є псевдонововведенням. Так часто буває при запровадженні у навчальний процес комп'ютерів. Це аж ніяк не свідчить, що комп'ютер як технічний засіб навчання не має інноваційного потенціалу, — таким потенціалом не володіють способи його включення в навчальний процес, що не дає змоги використати його основні можливості.

У зв'язку з цим важливою проблемою педагогічної інноватики є вимір новизни об'єкта, чим займається педагогічна кваліметрія. Сфера її застосування досить широка. Це оцінювання підручників, різноманітних засобів забезпечення навчального процесу, а також науково-дослідної роботи учнів, студентів.

З різноманітними виявами новизни в педагогічній інноватиці тісно пов'язана проблема педагогічної творчості. Як стверджував український педагог Василь Сухомлинський (1918— 1970), « ... перетворення наукових істин у живий досвід творчої праці — це найскладніша сфера дотикання науки до практики. Зроблене вченим відкриття, коли воно оживає в людських взаємовідносинах у живому пориві думок і емоцій, постає перед учителем як складне завдання, розв'язати яке можна багатьма способами... У виборі способу, втіленні теоретичних істин у живі людські думки й емоції саме і полягає творча праця вчителя».

Результатами педагогічної творчості можуть бути:

- 1) Педагогічні відкриття — наймасштабніші новаторські педагогічні рішення, пов'язані з формуванням, обґрунтуванням нових педагогічних ідей та їх впровадженням у конкретній педагогічній системі.
- 2) Педагогічні винаходи — перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних систем, засобів, методів, умов навчання та виховання.
- 3) Педагогічні вдосконалення — модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих методів і засобів.

Отже, важливою умовою інноваційного процесу і об'єктивною необхідністю в інноваційній діяльності педагога, сутнісною характеристикою інноваційного процесу є творчість.

Істотне для педагогічної інноватики і співвідношення норми та інновації, які, динамічно взаємодіючи, співіснують, розвиваються. Як відомо, норма зберігає те, що існує, а інноваційна діяльність його змінює. За спостереженнями сучасного російського дослідника, одного з авторів системної концепції нововведень А. Пригожина, варіанти взаємодії інновації та норми можуть коливатися від сприйняття нового як патології до перетворення норми у марновірство. Нове може означати як відхилення від норми, порушення її, так і незвичне використання. Підвищення сприйнятливості норми до нового може відбутися внаслідок раціоналізації норми, зіставлення норми з потребою, виведення інновації з норми. При цьому інновація завжди зберігає в собі багато елементів традиційного, що яскраво виявляється і в педагогіці. Це свідчить про необхідність бережливого ставлення до традиції, в лоні якої зароджується, формується і функціонує нове.

Пізнанням особливостей зародження, розвитку, функціонування, а також істотних ознак таких феноменів, як норма, нове, новизна, відкриття, винахід, вдосконалення, займається інноватика, покликана забезпечувати ефективний розвиток суспільства залежно від потреб практики, її пошуковий, методологічний потенціал може бути застосований у будь-якій сфері людської діяльності, зокрема і в педагогічній.

Наукові інтереси педагогічної інноватики пов'язані з вивченням інноваційних процесів у системі освіти і виховання. Саме такими є процеси створення, освоєння і застосування педагогічних новацій.

Інноваційні освітні процеси — зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл.

Як і в інших сферах суспільного буття, в системі освіти інноваційні процеси є не просто впровадженням нового. Вони реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів, форм діяльності, яким властиві новизна, високий потенціал підвищення ефективності діяльності загалом або у певних їх сферах, здатність забезпечити довготривалий корисний ефект, узгодженість з іншими нововведеннями. Завдяки цим особливостям інноваційні процеси принципово відрізняються від процесів стабільних.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу є насамперед педагог-новатор.

У широкому розумінні до педагогів-новаторів належать усі педагоги, які працюють творчо, прагнуть до оновлення своїх дидактичних і виховних

засобів. У вузькому розумінні педагогом-новатором вважають автора нової педагогічної системи, тобто сукупності взаємопов'язаних ідей і технологій навчання й виховання. З таких позицій правомірно вважати педагогами-новаторами Станіслава Шацького (1878—1934), Антона Макаренка (1888—1939), В. Сухомлинського, Шалву Амонашвілі (нар. 1931), Софію Лисенкову (нар. 1924), Марію Монтессорі (1870—1952) та ін.

Інноваційною діяльністю займається багато творчих педагогів, серед яких умовно можна виокремити три групи:

- педагоги-винахідники, які приходять до нового в результаті власних пошуків;
- педагоги-модернізатори, що вдосконалюють і по-новому використовують елементи створених систем задля позитивного результату;
- педагоги-майстри, які швидко сприймають і досконало використовують як традиційні, так і нові підходи та методи.

Діяльність педагогів, що належать до цих категорій, утворює інноваційний педагогічний потік, який збагачує практику новими ідеями, новим змістом і новими технологіями.

Інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Впровадження інновацій неможливе без педагога-дослідника, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів-новаторів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та викристалізована інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, але й бути їх ініціатором.

Усе вище висловлене дає змогу розглянути структуру і класифікацію педагогічної інноватики.

Інноваційні процеси в системі освіти засвідчують якісно новий етап взаємодії й розвитку науково-педагогічної та педагогічної творчості і процесів застосування її результатів. Для нього характерною є тенденція до ліквідації розриву між процесами створення педагогічних новацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння і застосування, а також до подолання суперечності між стихійністю цих процесів і можливістю та необхідністю свідомого управління ними.

Педагогічна інноватика відповідно до особливостей інноваційних процесів охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів: створення нового в системі освіти і педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством; застосування педагогічних новацій, а також систему рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними.

1. Блок створення нового у педагогіці. У його контексті розглядаються такі проблеми, як нове в педагогіці, класифікація педагогічних новацій, умови створення нового, критерії новизни, міра готовності нового до його освоєння та використання, традиції й новаторство, етапи створення нового у

педагогіці. Всі вони утворюють предмет педагогічної неології — галузі педагогічних знань, у якій систематизуються, узагальнюються та розвиваються наукові, експериментальні й дослідні дані про процес науково-педагогічної творчості, його особливості, основні результати.

Створення нового у педагогіці має свою специфіку, пов'язану з неповторністю особистості педагога, особливостями класу, групи, кожної дитини, типом, стилем діяльності навчально-виховного закладу.

До головних завдань педагогічної неології на сучасному етапі належать:

- розкриття суті та джерел зародження нового у педагогіці (соціальних, соціально-педагогічних, педагогічних детермінант нового);
- розроблення типології нового у педагогічній науці й практиці;
- визначення критеріїв і ступеня новизни;
- виявлення сприятливих умов становлення, розвитку і утвердження нового у педагогіці;
- визначення категоріального апарату теорії нового у педагогіці («нове», «старе», критерії оцінювання нового, етапи розвитку тощо);
- розкриття зв'язку неології з іншими науками і напрямками педагогічних досліджень;
- осмислення, систематизація функцій педагогічної неології в системі педагогічного знання;
- визначення ролі та значення неології у педагогіці.

Необхідність розроблення неології як напряму досліджень зумовлена посиленням інтенсивності інноваційних процесів, тобто процесів впровадження педагогічних новацій у теорію і практику.

2. Блок сприйняття, освоєння й оцінювання нового. Поняття і принципи, що належать до цього блоку, розкривають специфіку оцінювання, освоєння і усвідомлення педагогічним співтовариством того, що виникає у педагогічній теорії й практиці. Явища консерватизму і новаторства у педагогіці, особливості інноваційного середовища, готовність педагогічного співтовариства до сприйняття і оцінювання нового вивчає педагогічна аксіологія — розділ педагогіки, в якому досліджуються значущі для педагогічної праці цінності навчання і виховання.

У вітчизняній філософській і педагогічній літературі проблемам аксіології тривалий час не приділяли належної уваги, а поняття «аксіологія» (вчення про цінності) трактувалось як елемент ідеалістичної філософії. Першим запропонував цей термін у 1902 р. французький філософ Пер Лапі, а в 1908 р. його застосував німецький філософ Едуард Гартман (1842—1906).

У контексті сучасного наукового знання аксіологія розглядається як теорія цінностей з акцентом на їх загальнолюдських аспектах, що зумовлено утвердженням у свідомості людей гуманістичного мислення, новими соціальними реаліями. Педагогічна дійсність як частина соціальної охоплює всю сукупність конкретних педагогічних явищ, які беруть участь у цілеспрямованому процесі формування людини. До них належать суб'єкти

цього процесу (педагоги й вихованці), зміст і процес навчання й виховання, різноманітні навчально-виховні засоби. Педагогічні явища утворюють першу велику групу цінностей, яку повинна досліджувати педагогічна аксіологія. Друга група охоплює науково-педагогічні явища: педагогічні теорії, ідеї, принципи та результати науково-педагогічної діяльності.

Педагогічні явища якісно відрізняються одне від одного. Будь-яке з них можна оцінити, однак не кожне може бути цінністю, оскільки деякі є деструктивними щодо розвитку особистості або з часом втрачають цінність.

3. Блок використання та застосування нового (розроблення рекомендацій). У його контексті відбувається осмислення практики застосування педагогічних інновацій, вивчення закономірностей і форм упровадження, використання нового. Всі ці явища вивчає педагогічна праксеологія — галузь педагогічних знань, яка досліджує ефективність механізмів застосування педагогічних інновацій, оптимальної інноваційної діяльності. З цього погляду безперечним є те, що процес впровадження і освоєння педагогічних інновацій повинен бути природним — у цьому запорука його ефективності.

Як відомо, впровадження означає перетворення практики на основі результатів досліджень за обов'язкового їх застосування з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Сучасна педагогічна практика орієнтується на такий принцип впровадження нового, як варіативність, що передбачає раціональне поєднання різних його видів, найпоширенішими серед яких є:

- обов'язкове (регламентується директивними документами);
- вибіркове (вибір змісту, форм і методів упровадження залежно від конкретних умов);
- ініціативне (в його основі ініціатива колективів навчально-виховних закладів, окремих педагогів).

У педагогічній інноватиці утвердився такий алгоритм (система операцій) впровадження нового:

- вивчення завдань, передбачених нормативними документами;
- аналіз практики і зіставлення отриманих у його процесі даних із соціальними вимогами;
- моделювання еталонних результатів, яких очікують у результаті перетворення педагогічної практики;
- пошук ідей, рекомендацій, що можуть бути впроваджені;
- розроблення комплексної програми, яка охоплює закономірності впровадження нового;
- відбір дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських засобів тощо;
- теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження нового;
- встановлення зв'язку з авторами рекомендацій.

Інноваційні процеси, які поєднують створення, освоєння та застосування педагогічних нововведень, здатні значно прискорити процеси оновлення системи освіти загалом. Тому вивчення та реалізація всіх трьох блоків інноваційних процесів широко використовується в системі освіти на різних її рівнях.

Класифікація нововведень необхідна для з'ясування всебічної характеристики нововведення, пізнання, осмислення спільного і відмінного з іншими нововведеннями. Вона збагачує знаннями, які допомагають якнайточніше обирати необхідне нове і розробляти оптимальну технологію його освоєння, яка максимально враховувала б специфіку нововведення.

У загальній теорії інновацій залежно від предметного змісту розрізняють такі види нововведень:

- техніко-технологічні (стосуються вдосконалення організаційно-виробничих процесів у промисловості);
- соціально-економічні (спрямовані на оновлення економічних і суспільних явищ);
- організаційно-управлінські (охоплюють різні сфери управлінської діяльності);
- комплексні (органічне поєднання двох або всіх видів нововведень).

Виокремити види педагогічних нововведень досить складно, тому що сфери освіти настільки тісно взаємопов'язані, взаємозумовлені та взаємозалежні, що новації в одній із них зумовлюють новації в будь-якій іншій. Дуже важко впроваджувати новації в деякі компоненти освіти, оскільки у зв'язку з цим неминуче постає проблема сукупного ефекту. Класифікація педагогічних нововведень ще більше утруднюється з огляду на складність, комплексність і динамічність процесу навчання та виховання.

Традиційно інновації в освіті поділяють на такі групи:

1. Залежно від сфери застосування:

- Інновації у змісті освіти (оновлення змісту навчальних програм, підручників, посібників тощо);
- інновації в технології навчання та виховання (оновлення методик викладання та взаємодії у виховному процесі);
- інновації в організації педагогічного процесу (оновлення форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу);
- інновації в управлінні освітою (оновлення структури, організації і керівництва освітніми закладами);
- інновації в освітній екології (архітектурне планування освітніх закладів, Використання будівельних матеріалів, інтер'єр приміщень та ін.).

2. Залежно від масштабу перетворень:

- часткові (локальні, одиничні) нововведення, непов'язані між собою;
- модульні нововведення (комплекс пов'язаних між собою часткових нововведень, що належать, наприклад, до однієї групи предметів, однієї вікової групи дітей тощо);

— системні нововведення (охоплюють весь навчально-виховний заклад). Вони передбачають перебудову всього закладу під певну ідею, концепцію або створення нового освітнього закладу на базі. Попереднього (наприклад, дитячий садок — школа адаптивний дитячий садок, школа-лабораторія тощо). Для їх освоєння необхідне розроблення програми розвитку навчально-виховного закладу.

3. Залежно від інноваційного потенціалу:

— модифікаційні нововведення (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип). Це може бути програма, методика, окрема розробка тощо. Модернізація може бути спрямована як на технологічний, так і на особистісний аспекти засобу, що оновлюється. Можна видозмінити відому методику чи застоювати її до нового предмета, а можна, виявивши свої особистісні якості, інакше її реалізувати, збагатити і цим суттєво підвищити її ефективність (наприклад, опорні конспекти українського педагога-новатора Віктора Шаталова, ідея яких була запропонована у 1933 р. російським психологом Петром Гальперінім у працях про орієнтовані основи дій);

— комбінаторні нововведення (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості і які породжують новий ефект;

— радикальні, або фундаментальні, глобальні, базові нововведення (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів). Таким було запровадження класно-урочної системи, освоєння основ наук у Монтессорі-школах не шляхом окремого вивчення традиційних предметів (фізики, біології, історії та ін.), а через так званий мета-предмет — «космічне виховання».

Динаміка, результативність, інші особливості процесу нововведення залежать від інноваційного потенціалу навчально-виховного закладу.

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу — здатність навчально-виховного закладу створювати, сприймати, реалізовувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

Ця здатність переважно є наслідком творчих прагнень педагогічного колективу, його ставлення до нововведень.

4. Залежно від позиції щодо свого попередника:

- заміщуючі нововведення (їх запроваджують замість конкретного застарілого засобу). До них належать театральні, художні студії, спортивні секції, школи балету і танців тощо;

- скасовуючі нововведення (суть їх полягає у припиненні діяльності певних органів, об'єднання, у скасуванні форми роботи, програми без заміни

їх іншими, якщо вони неперспективні з огляду на потреби розвитку навчального закладу або гальмують його);

- відкриваючи нововведення (передбачають освоєння нової програми, нового виду освітніх послуг, нової технології тощо). Наприклад, комп'ютеризація освітнього процесу, перехід до нових інформаційних технологій;

- ретровведення (освоєння в навчально-виховному закладі нового, яке існувало в педагогічній практиці раніше). Як правило, воно тривалий час не використовувалося, колись було відмінено помилково чи втратило свою актуальність у тодішніх умовах. Такими ретровведеннями можна вважати вивчення у сучасних школах історії різних релігій, запровадження курсів логіки, психології, риторики, давніх мов тощо.

5. Залежно від місця появи:

- нововведення в науці (оновлення педагогічної теорії);
- нововведення в практиці (оновлення педагогічної практики).

6. Залежно від часу появи:

- історичні нововведення (відродження історико-педагогічної спадщини в нових умовах);

- сучасні нововведення (інновації сьогодення).

7. Залежно від рівня очікування, прогнозування і планування:

- очікувані (планові) нововведення;
- неочікувані (незаплановані) нововведення.

8. Залежно від галузі педагогічного знання:

- виховні нововведення (у галузі виховання);
- дидактичні нововведення (у галузі навчання);
- історико-педагогічні нововведення (у галузі історії педагогіки) тощо.

Типології педагогічних нововведень вибудовані на основі різноманітних підходів. Тому одне й те ж саме нововведення може з'явитися в різних типологічних групах (у двох і більше) залежно від того, яка його ознака буде в конкретному випадку взята до уваги.

Література:

1. Богданов В.С. Проблеми інноватизації сучасної освіти в системі філософсько-соціологічних аргументацій // Проблеми освіти: Наук, метод, зб. / Редкол.: Ю.М. Бугай (головний ред.), К.М. Левківський, О.І. Крив'яз та ін. – К.: ІСДО. – 1995. Вип. 3. – С. 22-28.
2. Гершунский В.С. Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Вища школа; Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1986. – 198 с.
3. Гершунский В.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт. – Флинта, 1998. – 432 с.
4. Гершунский В.С. Философия образования для XXI века. / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.

5. Голубев Н.К. Диагностика и прогнозирование воспитательного процесса. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1988. – 86 с.
6. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Под общей редакцией Н.Л. Селивановой. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 336 с.
7. Джурицкий А.Н. Зарубежная школа: современное состояние и тенденции развития: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
8. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200 с.
9. Живодьор В.Ф., Козлова О.Г., Свириденко М.В. Аналіз властивостей інноваційних процесів // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції 20-21 жовтня 1998 р. / Ред. кол. В.М. Мадзігон, В.П. Корнеєв, В.О. Цикін, Л.І. Даниленко та ін. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 16-19.
10. Забужко О.С. Філософія української ідеї та європейський контекст. Франківський період. – К.: Основи, 1993. – 125 с.
11. Золотухина С.Т. Тенденції розвитку виховуючого навчання. – Харків: Основа, 1995. – 292 с.
12. Инновационное образование: концепции, проблемы становления, поиск технологий // Высшее образование, проблемы и перспективы развития. Вторые академические чтения. – К. – 1995. – С. 124-128.
13. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
14. Караковский В.А. Воспитательная система школы: Педагогические идеи и опыт формирования. – М.: МП «Новая школа», 1992.
15. Караковский В.А. Современная массовая школа как школа воспитывающая / Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации: Сб. науч. тр. – М., 1992. С. 4-13.
16. Инновационное движение в российском школьном образовании / Под ред. Э. Днепров, А. Каспржака, Ан. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997. – 416 с.
17. Кларин М.В. Обучение на основе личностного опыта: стратегия гуманизации учебного процесса // Дидактика и методика обучения. Методические материалы для преподавателей, аспирантов и студентов II Сибирской конференции «Интеллект, культура и образование». – Новосибирск, 1995. – С. 4-5.
18. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей общеобразовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.

19. Цырлина Т.В. Феномен гуманистической авторской школы в педагогической культуре XX века. – Курск: Изд-во КГПУ, 1999. – 196 с.

3.3. Технологічна складова розвитку інноваційної виховної діяльності педагога на засадах культурологічного підходу

Загальна характеристика технологічної складової розвитку інноваційної виховної діяльності майбутніх педагогів

Процеси створення, освоєння і застосування нововведень все більше поширюються в системі освіти і педагогічній науці. Конкретно-історична ситуації оновленні світу і суспільства, перебудови освіти зумовлює перманентність і націленість цих процесів на постійне сутнісне й цілісне оновлення педагогічної теорії і практики. У зв'язку з цим осмислення інноваційних освітніх процесів вимагає знання основних законів їх перебігу, принципів управління, структури та динаміки їх розвитку.

У теорії педагогічної інноватики функціонують фундаментальні закони, знання яких дає змогу ефективно впроваджувати інновації у системі освіти і керувати ними. Закон — необхідне, істотне стійке відношення між природними і суспільними явищами, яке має властивість повторюватися. Закони педагогічної інноватики виражають зв'язок між поняттями цієї галузі знань, її складовими, властивостями понять, а також між властивостями всередині конкретного понятті.

Закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. Суть його полягає в тому, що будь-який інноваційний освітній процес неминує вносить в усталене соціально-педагогічне середовище незворотні деструктивні зміни. Це породжує руйнацію цілісних уявлень про природу освітніх процесів, їх керованість. Моменти інновацій порушують звичну плинність педагогічного мислення, поляризують погляди. Супроти нового завжди об'єднуються ті, хто через психологічні, соціально-економічні чи організаційно-управлінські причини не сприймає його. Крім того, чим ґрунтовнішою є педагогічна інновація, тим імовірніша дестабілізація, яка може торкатися теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного інноваційних середовищ.

Закон фінальної реалізації інноваційного процесу. Пов'язаний він з тим, що будь-який життєздатний інноваційний процес в освітній структурі раніше чи пізніше, стихійно або свідомо буде реалізований. Навіть ті інновації, які спочатку видаються безнадійними щодо оволодіння педагогічною спільнотою, а тим більше щодо їх впровадження, певний час проторують собі дорогу і реалізуються (йдеться про життєздатні нововведення). Таким було, наприклад, впровадження у масову педагогічну практику ідей проблемного навчання, програмованого навчання, виховних систем А. Макаренка, С. Шацького, В. Сухомлинського.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій. Полягає в тому, що будь-яка педагогічна інновація має тенденцію перетворюватися з часом на стереотип мислення і практичної дії. У цьому сенсі вона приречена на рутинізацію, тобто на перехід до педагогічного стереотипу, який суттєво ускладнює реалізацію нових прогресивних інноваційних технологій. Однак історія розвитку педагогічної практики свідчить, що не всі інновації приречені на рутинізацію, оскільки мають різний інноваційний потенціал. Тому деякі з них, яскраво спалахуючи, гаснуть або дезорганізують освітню систему, інші стають традиційними або дають поштовх народженню нових педагогічних ідей, концепцій, теорій (педагогічна спадщина Я.А. Коменського, К. Ушинського, Л. Толстого, С. Русової, В. Сухомлинського та ін.).

Закон циклічного повторення, зворотності педагогічних інновацій. Суть його зводиться до того, що в педагогіці, системі освіти нерідко трапляється повторне відродження нововведення за нових умов. Йдеться про так звані «традиційні інновації», або «ретровведення». Наприклад, відродження педагогічних систем (або їх елементів) М. Монтесорі, С. Френе, національного дитячого садка С. Русової та ін. Такі інновації часто спричиняють протидію, оскільки сприймаються як те, що вже було. Звісно, цими законами не вичерпуються загальні та специфічні для педагогічної інноватики закономірності. Однак знання їх сприяє розумінню динаміки розвитку і протиріч інноваційних освітніх процесів, а також розкриттю принципів управління ними.

Управління інноваційними освітніми процесами здійснюється за певними принципами, що постають як норми, орієнтири діяльності. Основні принципи управління інноваційними освітніми процесами виражають те спільне в організації управління ними, що охоплює всі їх етапи та зумовлює їх успішність і ефективність.

У педагогічній інноватиці виокремлюють принципи, що відображають конкретні закони й закономірності реалізації інноваційних процесів.

Принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти. Цей принцип орієнтує на необхідність свідомої діяльності під час переходу від одного стану системи освіти до іншого, досконалішого. Його застосування передбачає певну систему діяльності, яка охоплює етап підготовки до зміни стану системи освіти й етап реалізації цих змін.

Підготовка до змін у системі освіти передбачає висунення, обґрунтування головної мети запланованих змін, визначення засобів і умов, за допомогою яких цю мету буде реалізовано. Найскладнішим і найважливішим є забезпечення змін у системі освіти відповідними засобами: новими підручниками, методичними розробками, підготовленими кадрами, необхідним матеріально-технічним устаткуванням. Принцип організованої інноваційної зміни станів системи освіти повинен бути базовим при підготовці і здійсненні різноманітних реформ і модернізацій.

Принцип переходу від стихійних механізмів перебігу інноваційних процесів до свідомо керованих. Реалізація цього принципу передбачає визначення і відпрацювання ефективного механізму свідомого управління зміною станів. Створення дієвого механізму повинно відбуватися у різних напрямках. Один із них пов'язаний із поєднанням процесів створення нового, його освоєння педагогами і застосування на практиці в одному навчальному закладі. Таким закладом може стати школа як керована інноваційна система.

Принцип інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості реалізації основних етапів інноваційних освітніх процесів. Він передбачає обов'язкове інформаційне, матеріальне, кадрове забезпечення інноваційних процесів на кожному з основних етапів. Наприклад, створення педагогічних нововведень вимагає відповідного його кадрового забезпечення, тобто наявності у педагогічному колективі достатнього потенціалу творчих людей, здатних виступити їх авторами. Якщо такі нововведення вже є в арсеналі педагогічної науки і практики, потрібно мати відповідну інформацію про них. У такому разі постає необхідність в адекватній матеріально-технічній базі, що забезпечує перший етап інноваційних процесів (банків інформаційних даних, комп'ютерної техніки, іншого обладнання).

Принцип прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі. Цей принцип враховує закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості. Інноваційне середовище без таких можливостей не могло б існувати і під натиском педагогічних інновацій було б зруйноване. У цьому сенсі опорність інноваційного середовища нововведенням, яка може набувати форми консервативних дій щодо нового, природна і навіть закономірна для збереження усталеності середовища як системи. Прийняття або неприйняття нового можна розглядати з позицій якісного стану інноваційної системи, можливості або неможливості її збереження, усталеності й здатності до саморозвитку.

Дія цього принципу спрямована на недопущення стихійних, непередбачуваних змін, що можуть значно затримати реалізацію інноваційних процесів. Тому управління ними повинно охоплювати передбачення, прогнозування змін, які можуть відбутися із вторгненням педагогічного нововведення в інноваційне середовище. Йдеться про те, як нововведення приймуть педагоги, про їх готовність до освоєння нового, чи не спровокує воно конфлікт у педагогічному колективі, як вплине на звичні зв'язки у змісті навчання й виховання тощо.

Принцип посилення стійкості інноваційних освітніх процесів. Суть його виявляється в тому, що при переході від стихійних процесів до керованих повинна посилюватися і стійкість інноваційних процесів, їх здатність до своєрідного самозахисту, самоадаптації. Сучасна динаміка суспільного життя спричинила збільшення кількості інноваційних процесів, які охоплюють різні ланки системи освіти, суттєвої зміни їх якості.

Домінантою зміни якості інноваційних процесів є зростання їх стійкості. Це виявляється у визнанні їх невивадковості, закономірності, необхідної для освітньої системи. Внаслідок цього інноваційні процеси отримують необхідне інформаційне, матеріально-технічне і кадрове забезпечення. Змінюється і ставлення до педагогів-новаторів, зростає ступінь очікування нового в педагогіці, тобто виникає механізм необхідної реалізації нового.

Принцип прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Дія цього принципу розкриває ефективність організації та механізми реалізації інноваційних процесів. Він означає прогресування інноваційних змін унаслідок їх раціональних запроваджень у практику освітніх закладів.

Усі принципи є елементами комплексної системи організації та управління інноваційними процесами у сфері навчання і виховання. Вони тісно взаємодіють між собою, що завдяки синергетичному ефекту посилює дію кожного з них.

Це спонукає до визначення структури і динаміки розвитку освітніх інноваційних процесів.

Розвиток будь-якого навчально-виховного закладу, тобто перехід його у новий якісний стан, не може здійснюватися інакше, як через освоєння нововведень, через інноваційний процес, який є складним за своєю структурою феноменом. У структурі інноваційних процесів виокремлюють такі два рівні:

- 1) предметно-технологічний мікрорівень, що поділяє нововведення на частини (стадії, етапи, цикли), аналізуючи його змістовий аспект;
- 2) макрорівень, на якому розглядають взаємодію окремих нововведень, визначають особливості їх поєднання, трансформацію тощо.

Структуру інноваційного процесу (його будову, склад) визначають безпосередньо на основі сутності нововведення як процесу, що відбувається протягом різних за тривалістю, але завершених проміжків часу. Це дає змогу виокремити послідовні етапи, з'ясувати сутність, особливості тих, які різняться між собою за видами діяльності.

У педагогічній інноватиці, як і в загальній теорії інноватики, сформувалася схема поділу інноваційного процесу на етапи, яка отримала назву "життєвий цикл нововведення". Вона охоплює:

- 1) етап зародження нової ідеї, виникнення нової концепції нововведення (старт). Умовно його можна назвати етапом відкриття, який, як правило, є результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень або життєвого «осіяння»;
- 2) етап винаходу. На ньому етапі відбувається створення нововведення, тобто втілення нової ідеї у певний об'єкт, матеріальний чи духовний проект-зразок;
- 3) етап реалізації нововведення. Суть його, як правило, полягає у практичному застосуванні, коригуванні, доопрацюванні нового засобу. Завершується етап отриманням стійкого ефекту від нововведення, після чого воно існує автономно. Передумовою наступної стадії інноваційного процесу

є відкритість, сприйнятливість педагогічного співтовариства до нововведення. Саме тоді починається фаза його використання;

4) етап розповсюдження нововведення (зрілість). Суть його полягає у широкому впровадженні, дифузії (проникненні) в нові галузі (освітні заклади);

5) етап насичення в конкретній галузі. На ньому етапі нововведення освоює багато людей в усіх сферах педагогічного й управлінського процесів. Саме тоді воно втрачає свою новизну (рутинізація нововведення). Цей етап може завершитися появою альтернативного нововведення або поглинанням його ефективнішою системою;

6) етап спаду (криза, фініш). Особливістю його є вичерпаність можливостей застосування нововведення в нових умовах, галузях;

7) іррадіація нововведення. Цей етап притаманний не кожному нововведенню. Йдеться про те, що з рутинізацією нововведення не зникає як таке, а модернізується й відтворюється, нерідко значно відчутніше впливаючи на розвиток навчально-виховного закладу.

Наявність або відсутність останніх двох етапів залежить від інноваційного потенціалу освітнього закладу, який впроваджує конкретну новацію.

Кожному етапові життєвого циклу нововведення властиві специфічні закони та протиріччя.

Етап зародження педагогічної інновації. На цьому етапі інновація виникає як щось зовнішнє, що не торкається роботи суб'єкта. Нове може фігурувати як думка, ідея і як реалізований зразок практичної діяльності. Автором ідеї може бути професійний дослідник, аматор, професіонал-практик. У кожному разі окреслюється інший шлях реалізації нововведення, що, як правило, залежить від авторитету ангора серед потенційних користувачів нововведення; авторитету соціальної ролі, в якій фігурує автор (людина науки, практик, дилетант); підтримки нововведення авторитетними державними структурами.

Цей етап обумовлюється законом циклічної повторюваності педагогічної інновації, суть якого полягає у відродженні технологій навчання й виховання минулого в нових соціально-педагогічних умовах. Іноді деякі педагоги ставляться до педагогічних інновацій як до автоматичного повторення того, що вже було. Однак навіть повторюваність педагогічної інновації не є примітивним дублюванням раніше впроваджуваних форм і методів. Найчастіше інновації пов'язані з виникненням нового, а відносна повторюваність деяких аспектів раніше напрацьованого досвіду сприяє ефективному розв'язанню актуальних для певного часу педагогічних проблем.

У цьому контексті великого значення набуває сприйнятливість особистістю нового. У зарубіжних дослідженнях термін «сприйнятливість» часто тлумачать як сприйняття нового, як рішення використовувати нововведення. Сприйняття нового є складним багатостадійним

мислительним процесом прийняття рішення, який триває від першого ознайомлення людини з інформацією до її кінцевого сприйняття. Традиційно він пов'язаний з оцінюванням значення і наслідків прийняття рішення. За твердженням американського дослідника проблем інноватики Едварда Роджерса, оцінювання значення і наслідків прийняття рішення з приводу інноваційної інформації є складним процесом, що охоплює такі етапи:

- ознайомлення з проблемою;
- аналіз проблеми;
- аналіз шляхів розв'язання проблеми;
- вибір способу вирішення проблеми;
- сприйняття наслідків вибору рішення.

Структура мислительного процесу оцінювання значення і прийняття рішення щодо інноваційної інформації зумовлює структуру сприйняття нововведення, яка теж охоплює п'ять основних етапів:

1. Ознайомлення людини з інновацією. Людина вперше чує (дізнається) про інновацію, але ще не готова до сприйняття додаткової інформації.

2. Поява інтересу. Людина виявляє зацікавленість інновацією і починає шукати додаткову інформацію про неї.

3. Оцінювання. На цьому етапі людина подумки оцінює нововведення у контексті своєї ситуації, а потім вирішує, чи варто його апробувати, шукає спеціалізовану інформацію (поради, консультації) про нововведення, найчастіше в колег і знайомих.

4. Апробація. Апробують інновацію у відносно невеликих масштабах, намагаючись з'ясувати, наскільки доцільне її застосування в конкретній ситуації. Результати цього етапу є найважливішими, оскільки вони можуть дати широкий простір для впровадження нововведення або переконати в його неможливості чи недоцільності.

5. Остаточне сприйняття. На цьому етапі приймають рішення щодо сприйняття інновації. Як правило, висновок відповідає одному з таких варіантів рішення:

- а) сприйняття і використання нововведення;
- б) цілковита відмова від інновації;
- в) сприйняття з подальшою відмовою від інновації;
- г) відмова від нововведення з подальшим сприйняттям.

Основним завданням на цьому етапі є оцінювання результатів попереднього етапу і прийняття остаточного рішення про застосування інновації. Практика свідчить, що відмовитися від інновації можна на різних етапах, це значною мірою залежить від суті нововведення, а також від інновативності (сприйнятливості) до нововведень.

Етап освоєння педагогічної інновації. Під час освоєння педагогічної інновації домінує тенденція до посилення потреби в новому педагогічному знанні, оновленні педагогічної діяльності. Сприйняття нового пов'язане з вибором шляху розв'язання проблеми, оцінюванням імовірних наслідків у майбутньому. Безперечно, не всі педагоги однаково ставляться до

нововведень і одночасно їх сприймають. З огляду на інновативність, сприйнятливість до нововведень виокремлюють такі категорії людей:

1. Новатори, їм властиві авантюрний дух, схильність до ризику, азарту, вони відкриті новому, прагнуть апробувати будь-яке нововведення, їхня креативна (творча) налаштованість може стати вирішальним чинником для майбутніх інновацій у навчально-виховному закладі.

2. Ранні реалізатори. Вони становлять основний контингент лідерів новаторських напрямів, можуть допомогти з порадами й консультаціями, від них найчастіше залежить динаміка реалізації інноваційних процесів. Як правило, діяльність ранніх реалізаторів, внутрішня налаштованість є рольовою моделлю для інших учасників інноваційного співтовариства.

3. Рання більшість. Належні до цієї категорії індивіди інтенсивно взаємодіють в інноваційному процесі з ранніми реалізаторами, але рідко перебирають на себе роль лідерів, їм потрібно більше часу для прийняття рішення про впровадження інновації, однак за наявності лідерів вони відносно легко сприймають нове, зважаються на власну участь щодо його реалізації.

4. Пізня більшість. Цю категорію утворюють скептики, яких спонукає до впровадження нововведення сформована громадська думка або усвідомлення особистої потреби в ньому.

5. Ті, хто вагається. Вони є класичними представниками традиційної, консервативної орієнтації. Інновацію сприймають одними з останніх, часто відмовляються від неї через свою зорієнтованість на минуле. Іноді можуть лояльно ставитися до чийось старань щодо впровадження нового, але частіше їхня поведінка ускладнює цей процес.

На рішення про освоєння педагогічної інновації впливають такі чинники:

- матеріально-технічні (рівень заробітної платні, навантаження педагогів, побутові умови, сімейні обставини);
- соціально-психологічні (сумісність інновації з досвідом і цінностями; перевага нового порівняно з традиційною практикою). Йдеться про очікування вищих результатів виховання і навчання, полегшення роботи педагогічних кадрів, доступність нових педагогічних технологій тощо.

Ці чинники не опонують новому, оскільки в їх психологічній структурі немає елементів лідерства.

Етап розповсюдження педагогічної інновації. Труднощі, які супроводжують інноваційну діяльність на цьому етапі, породжені дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. Провідним серед них є фактор управлінський, адже успішність (неуспішність) інноваційного процесу значною мірою залежить від того, наскільки діяльність керівників освітніх закладів зорієнтована на розвиток, новаторство, тобто на інноваційність. Інноваційна налаштованість, тип ділової поведінки керівника навчально-виховного закладу є важливим чинником того, яку модель інноваційної діяльності досліджуватимуть у ньому. Значною мірою це залежить від

інноваційної ідеї, особливостей колективу, якому належить її реалізувати. Згідно з типологією сучасного дослідника проблем управління Ф. Тельфера інноваційна діяльність може розгортатися за однією з таких моделей:

- нововведення за типом «Наказ» (його ініціює керівник, який розраховує на власні адміністративні можливості — силу розпоряджень і невідступність контролю);
- нововведення за типом «Щеплення» (з його впровадженням лише додається новий елемент — навчальний предмет, організаційна структура тощо);
- класичне «Впровадження» (особливістю його є ґрунтовність попередньої роботи, яка полягає в агітації, професійній підготовці педагогів, навчанні їх працювати по-новому, запровадженні відповідних матеріальних і моральних стимулів). Така модель інноваційної діяльності є виправданою, якщо нововведення не визріло в колективі, а привнесено ззовні;
- нововведення за типом «Зрощування» (йому властива орієнтація ініціатора інновації на організацію практичної роботи педагогічного колективу, застосування активних методів освоєння педагогами нововведення, які з часом починають сприймати інноваційну ідею як виправдану, закономірну);
- інноваційна діяльність за типом «Вирощування» (ініціатор нововведення не розглядає свою ідею як остаточну, завершену, а організує спільне з колегами розроблення потрібної навчально-виховного закладу ідеї та проекту інноваційних дій). Форми попередньої роботи при цьому мають багато спільного з організаційно-діяльними і продуктивними іграми. За таких обставин важливо сформувати команду однодумців-інноваторів, які володіють діалогічними та ігротехнічними вміннями. Шлях цей достатньо складний, але за правильної організації справи є досить перспективним, якщо нові педагогічні системи охоплюють весь навчально-виховний заклад, а не лише окремі елементи навчально-виховного процесу.

У процесі сприйняття, реалізації розповсюдження педагогічного нововведення колектив потенційних інноваторів може розподілитися за різними типами реакції на інновацію:

1. Активне прийняття нововведення та участь у його реалізації.
2. Пасивне прийняття нововведення. Відбувається воно здебільшого під тиском обставин, адміністративних чинників.
3. Пасивне неприйняття нововведення, домінування вичікувальної позиції.
4. Активне неприйняття нововведення, непримиренні виступи проти нього з апелюванням до досвіду і теорії.
5. Активне неприйняття нововведення, супроводжуване протидією йому.
6. Часткове прийняття нововведення з одночасним ситуативним неприйняттям його.

Досвід свідчить, що четвертий і п'ятий типи позицій трапляються рідко, а другий і шостий досить поширені і можуть стати серйозною перешкодою для проведення інноваційних змін. Тому важливо зрозуміти мотивацію кожного педагога (можливість здійснення особистої мети, почуття обов'язку, установка на думку всього колективу, пізнавальний інтерес, захист звичайних умов, способів праці, небажання терпіти незручності в процесі проведення інновації тощо).

Етап стабілізації педагогічної інновації. Життєдіяльність інновацій у педагогіці продовжують новації найнижчого рівня. Це означає, що кожна інноваційна система потребує модифікацій, які допомагають пристосовувати нововведення як до індивідуальності педагога, так і до вимог навчально-виховного процесу. Однак, якщо новація має низький інноваційний потенціал, вона може швидко рутинізуватися.

Етап рутинізації педагогічної інновації. Діалектика буття нового є такою, що з часом воно перетворюється на традицію, звичний спосіб діяльності, а використання його стає масовим. Явище це закономірне, оскільки будь-яка інноваційна діяльність має свій початок і завершення, а кожна інновація з часом перетворюється на стереотип мислення і практичної дії, нерідко стаючи на заваді реалізації інших нововведень. Рутинізація педагогічної інновації може мати такі модифікації:

- догматизація нововведення (проявом її є безмежна віра ініціаторів нововведення у безумовну його ефективність під час принципово інших обставин педагогічної практики, неухильне дотримання його канонів, ігнорування нових потреб, очікувань, вимог тощо);
- схематизація нововведення (полягає у намаганні дотримуватися спрощеної вихолощеної схеми нововведення, в орієнтації на його зовнішні, формальні ознаки, а не на глибинну внутрішню суть);
- фрагментація нововведення (свідченням її є намагання видати за ціле окрему частину, елемент нововведення, звести до нього весь зміст інноваційної діяльності);
- імітація нововведення (суть її полягає в ігноруванні педагогом нововведення з одночасним ствердженням про свою інноваційну діяльність). Причини такої поведінки можуть бути різними: несприйняття нововведення, неготовність чи відсутність об'єктивних можливостей для його реалізації, намагання уникнути адміністративних санкцій.

Дослідники, які переймаються проблемами управління, у структурі інноваційних процесів виокремлюють такі етапи:

- виявлення «розриву у виконанні», тобто невідповідність між реальним і бажаним станом функціонування організації;
- переконання членів організації в необхідності змін;
- пошук новацій;
- збір інформації про нововведення;
- надходження інформації про нововведення;
- оцінювання інформації про нововведення;

- вибір нововведення;
- прийняття рішення про впровадження нововведення; »повідомлення про рішення впровадити новацію;
- пробне впровадження новації;
- повне впровадження новації;
- тривале використання і рутинізація новації;
- припинення використання новації.

У структуруванні інноваційного процесу у сфері управління, попри його начебто глибшу деталізованість, простежується та сама логіка, що й у структуруванні педагогічних інноваційних процесів, яка охоплює як їх стадії зрілості, так і форми, зміст діяльності його учасників.

Багатоваріантність структурування інноваційних процесів стала передумовою відповідної типологізації запропонованих різними дослідниками структур.

Залежно від узятих за основу критеріїв в інноваційному процесі виокремлюють відповідні логічно, смислово, організаційно, композиційно взаємопов'язані елементи. Синтезування різноманітних типів структур дає змогу побачити всю складність інноваційного процесу та пов'язаних із його впровадженням завдань і, спрогнозувавши ймовірні проблеми, уникнути їх.

Діяльнісна структура. Постає вона як сукупність таких компонентів, як мотиви — мета — завдання — зміст — форми — методи — результати. Безперечно, все починається з мотивів (спонукальних причин) суб'єктів інноваційного процесу (керівника навчально-виховного закладу, вихователів, учителів), обґрунтування нововведення, формулювання завдань, розроблення змісту інновації тощо. Усі ці компоненти діяльності реалізуються за певних умов (матеріальних, фінансових, моральнопсихологічних, часових), що не належать до структури діяльності, але ігнорування яких паралізує, робить інноваційний процес неефективним.

Суб'єктна структура. В основі її — інноваційна діяльність суб'єктів розвитку освітнього закладу: педагогів, науковців, дітей, батьків, спонсорів, консультантів, експертів, працівників органів освіти, кожен з яких реалізує в інноваційному процесі свою функцію і роль.

Рівнева структура. Відображає взаємопов'язану інноваційну діяльність суб'єктів на міжнародному, державному, регіональному, районному (міському) рівнях і на рівні навчально-виховного закладу. Інноваційний процес у навчальному закладі значною мірою перебуває під впливом (як позитивним, так і негативним) інноваційної діяльності більш високих рівнів. Щоб цей вплив був позитивним, потрібна спеціальна діяльність керівників, спрямована на узгодження змісту інновацій, інноваційної політики на кожному рівні. Крім того, управління процесом розвитку конкретного навчально-виховного закладу вимагає розгляду його на таких рівнях: індивідуальному, рівні малих груп, рівні всього закладу, районному (міському) та регіональному.

Змістова структура. Охоплює зародження, розроблення та освоєння новацій у педагогічному процесі, управлінні навчально-виховним закладом тощо. Кожний компонент цієї (як і будь-якої іншої) структури має складну будову. Так, інноваційний процес у навчанні може передбачати нововведення в методах, формах, прийомах, засобах, у змісті освіти або в її цілях, умовах тощо.

Управлінська структура. Особливість її зводиться до взаємодії таких видів управлінських дій, як планування — організація — керівництво — контроль. Традиційно планування інноваційного процесу відбувається через розроблення концепції, наприклад, нового закладу освіти або програми його розвитку. Після цього настає етап організації діяльності педагогічного колективу на реалізацію програми і контролю за відповідними процесами та їх результатами.

Організаційна структура інноваційного процесу. До цієї структури належать діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний етапи, кожен з яких має свою змістову специфіку, виконує специфічні функції і теж є певною мірою складноструктурним феноменом. Структури інноваційного процесу поєднані між собою не лише горизонтальними, а й вертикальними зв'язками. Кожен компонент будь-якої структури реалізується у компонентах інших структур, оскільки всі вони утворюють єдину систему).

Інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття. Саме в цій площині постає проблема ефективності інноваційних педагогічних процесів. Для передумови їх ефективності, тобто чинники, які сприяють або стримують ефективний їх перебіг і розвиток. Ефективність тлумачиться як співвідношення результатів дій і витрат на їх досягнення. Це означає, що навіть найвищий за певних умов результат ще не засвідчує максимальну ефективність діяльності. Необхідно враховувати, які засоби і ресурси було затрачено задля його досягнення. Наприклад, якщо дві технології навчання дітей математики забезпечують приблизно однаковий рівень її освоєння, то ефективнішою буде та, що потребує найменших зусиль. Але стверджувати про більшу чи меншу ефективність дій можна лише тоді, коли досягнута їх мета.

Впровадження інновацій у педагогічний процес навчального закладу покликане забезпечити підвищення якості навчання й виховання дітей або знизити витрати на досягнення звичних результатів освіти. Йдеться про те, що метою будь якого нововведення є підвищення ефективності педагогічного процесу. Ступінь ефективності залежить від того, яких витрат потребує конкретне нововведення і як довго воно даватиме корисний ефект. Якщо через незначний час після впровадження нововведення актуальною буде проблема щодо освоєння нового, яке нейтралізує дію попереднього, то корисний ефект такого нововведення не може бути значним, а значить

витрати на його впровадження виявляться невиправданими. Отже, ефективність нововведення залежить від досягнутого завдяки йому корисного ефекту, тривалості використання інноваційної технології, витрат на її впровадження.

Нерідко інноваційні дії можуть бути результативними, але малоефективними. Це відбувається тоді, коли, діючи інакше, того самого результату можна досягти за менших витрат, або коли при тих самих витратах можна здобути кращий результат. Як зауважив один із сучасних авторитетів у галузі менеджменту Патрік Друкер, результативність є наслідком створення потрібних, правильних речей, а ефективність — наслідком правильного створення цих речей. Обидва чинники (результативність та ефективність) однаково важливі.

Загалом, будь-який інноваційний процес з погляду його ефективності значною мірою ризиковий. Суть не лише у потенціалі ефективності інноваційної ідеї, а й у багатьох чинниках, що впливають на впровадження і використання інноваційної педагогічної технології. Одні з цих чинників універсальні і виявляються в будь-якій сфері людської діяльності, інші — поширені в педагогічному середовищі.

До найголовніших недоліків інноваційної діяльності в педагогічній сфері належать потенційно ефективні новації, які не впроваджуються або впроваджуються із значним запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведення.

Нерідко значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, яка не володіє необхідним інноваційним потенціалом як наслідком помилок в оцінюванні її корисності. Іноді стимулом для впровадження новації стає її модність, а не очікуваний педагогічний ефект. Низький ефект від впровадження новації виникає внаслідок явного чи прихованого її опору або неправильної організації інноваційних процесів. Значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками. Непомірне тривалі строки впровадження. Усі ці проблеми є наслідком неправильного оцінювання затрат часу, фінансових, організаційних, кадрових та інших ресурсів, недостатньо продуманої технології впровадження, неврахування психологічних чинників новацій, слабких вольових зусиль їх ініціаторів, сильного опору консервативної, рутинерської частини педагогічного колективу. Якими б не були причини недоліків інноваційної діяльності в педагогічному колективі, під загрозою неприйняття, не реалізації опиняється нерідко актуальна, потенційно високопродуктивна інноваційна педагогічна ідея. Тому явно недостатньо бути налаштованим на інноваційність, необхідно мати у розпорядженні оптимальний набір ресурсів, володіти управлінською культурою, професійним і діловим авторитетом, необхідними для переконання педагогічного колективу, нерідко — відповідного керівництва у правильності вибору інноваційної діяльності, для акумуляції зусиль на подолання різноманітних труднощів, які неминуче супроводжують кожну людину, що

наважилася зламати закріплені стереотипи, утвердити у педагогічній практиці нове.

Запобіганню негативним проявам у педагогічній інноваційній діяльності сприяє дотримання умов, необхідних для ефективного перебігу інноваційного процесу. Як відомо, кожне нововведення долає необхідні етапи від зародження потреби в ньому до його здійснення і тривалого використання. Дуже важливою є ефективна реалізація його на всіх стадіях, забезпечення логічної, організаційної їх взаємопов'язаності, наступності. Та найголовніше те, що будь-яке нововведення повинно відповідати об'єктивним потребам суспільної, зокрема педагогічній практиці, професійним, організаційним, фінансовим та іншим можливостям тих, хто має намір його впровадити.

Якість реалізації інноваційного процесу, як і будь-якої іншої діяльності, зумовлюється його цілями, методами і засобами, організованістю, знаннями, здібностями, зацікавленістю виконавців у досягненні найвищих результатів, особливостями комунікації між ними. Оскільки результат кожного етапу інноваційного процесу є передумовою ефективного здійснення наступного, це актуалізує необхідність узгоджувати попередні цілі з наступними. Наприклад, збір інформації про новацію має забезпечити обґрунтоване прийняття рішення про доцільність її впровадження або відхилення. Прийняте позитивне рішення повинно містити завдання на розроблення програми впровадження, в якій мають бути визначені суть, етапи робіт, а також основні контрольні орієнтири.

Особливо важливим є формулювання мети впровадження. Тільки конкретність, прозорість, чіткість окреслених у ній параметрів дає змогу на основі їх порівняння зі здобутими результатами прийняти рішення про доцільність тривалого використання нововведення або зупинення роботи щодо реалізації інноваційної ідеї

Загашав мета повинна бути структурована відповідно до специфіки і цілей етапів інноваційного процесу. Вдале формулювання мети інноваційного процесу не означає, що вона буде однаково сприйнята всіма потенційними його учасниками. Це зобов'язує ініціаторів впровадження нововведення до активного роз'яснення його суті, переваг для колективу і кожного учасника, врахування зустрічних думок і пропозицій, а за необхідності — внесення коректив у стратегію і тактику реалізації інноваційної ідеї, іноді для досягнення єдності інтересів і цілей неминучим може бути і коригування мети. Бо якщо, наприклад, керівник навчального закладу і його колеги матимуть різні цілі, це обов'язково внесе розлад у діяльність колективу, ускладнить чи унеможливить досягнення очікуваних результатів, а то й спотворить, поставить під сумнів інноваційну ідею.

Використовувані на кожному етапі реалізації інноваційного процесу методи повинні забезпечити досягнення необхідних результатів (цілей) за найменших витрат фінансів» часу та інших ресурсів. Залежно від особливостей новації ефективними можуть бути різні методи її реалізації.

Важливо, щоб учасники інноваційного процесу мали їх у своєму арсеналі, уміли маневрувати ними залежно від ситуації.

Кожен етап інноваційного процесу вимагає певної організації робіт і застосування відповідних методів. В одних випадках потрібне чітке окреслення меж ініціативи і відповідальності, в інших, наприклад при виконанні робіт, які потребують ініціативи, творчого підходу, оперативного реагування на швидкозмінювані ситуації, чіткий розподіл обов'язків і відповідальності неможливий і навіть шкідливий, оскільки потрібна гнучка організація праці, за якої багато залежатиме від неформальних стосунків між виконавцями. Організаційні форми при цьому повинні максимально відповідати обраним методам і можливостям виконавців.

Досягнення очікуваних від реалізації інноваційного педагогічного процесу результатів залежить і від мотивації виконавців. Це означає, що для виникнення у них зацікавленості в досягненні необхідних результатів інноваційної діяльності потрібно створити відповідні умови, передбачити колективні, персональні стимули. Однак не завжди створення сприятливих умов породжує у тих, на кого покладається реалізація нововведення, позитивне ставлення до нього і зацікавленість у його освоєнні. У багатьох людей можуть бути свої резони, щоб ігнорувати його, протидіяти йому чи, принаймні, імітувати свою участь у його реалізації. Нерідко можливий і опір змінам. Усе це потрібно прогнозувати, мати сукупність тактик щодо ослаблення опору, підвищення зацікавленості, активізації участі тих, хто з певних причин опинився в опозиції до ініціаторів змін. Як правило, педагогічні колективи, в яких утвердилися демократичні принципи співжиття, першими сприймають нове, ґрунтовно аналізують, відкрито обговорюють його, злагоджено працюють над його втіленням.

Учасники інноваційного процесу, крім готовності і прагнення впроваджувати новації, повинні мати належну кваліфікацію для виконання покладених на них обов'язків. На практиці нерідко буває, що педагог може успішно реалізувати у навчальному процесі вимоги програми, володіти різноманітними методиками навчання й виховання, але при цьому не відчувати потреби в новому саме через відсутність у структурі особистості творчого потенціалу. Тому необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності є спеціальна підготовка педагога, нагромадження та осмислення ним досвіду такої діяльності, внутрішня налаштованість на пошук та досягнення нового. Певною мірою культивувати таку налаштованість у собі може кожна людина.

Інноваційний процес за структурою є складним. Часто він не лише структурується на послідовні етапи, а й охоплює кілька проблемно-сміслових розгалужень. Тому реалізувати його належить не одній людині, а групі, іноді масштабним колективам, кожен з яких покликаний працювати задля досягнення єдиної мети. Для цього потрібно забезпечити ефективний /обмін інформацією, тобто налагодити ефективні комунікації, завдяки яким об'єднуються в єдине ціле організаційно складні соціальні структури, до яких

можна зарахувати колектив, що реалізовуватиме інноваційну педагогічну ідею. Комунікації бувають вертикальними (між підлеглими і керівниками) і горизонтальними (міжособистісні й міжгрупові). У процесі їх здійснення можуть виникати різноманітні антиінноваційні, інформаційні, комунікативні бар'єри (плітки, дезінформація, провокативне загострення стосунків тощо). Тому ініціатори інноваційного процесу мають заздалегідь продумати і змодельовати комунікативні канали і механізми, стежити за ефективністю їх функціонування, вносити за необхідності корективи, долати збої, дбаючи, щоб кожен учасник реалізації нового знав, що, як і де відбувається, якими є проміжні результати, які вносяться зміни і до чого вони зобов'язують. Отже, доступність, своєчасність надходження, достовірність інформації, сприятливий для професійного спілкування клімат забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників інноваційного процесу, своєчасне виявлення і розв'язання конфліктів, що є передумовою злагодженої роботи колективу.

Проблема визначення пріоритетів розвитку інноваційної виховної діяльності у контексті освітніх реформ

Освіта системи в будь-якій країні світу повинні сприяти реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства. Незадоволення багатьох країн результатами системи шкільної освіти сьогодні призвело до необхідності її реформування. Для цього важливо було розробити стратегічний напрям розвитку загальної середньої освіти на перспективу. Визначення стратегічного напрямку розвитку світових освітніх систем хвилює практично все світове суспільство. Головною є проблема визначення пріоритетів освіти та її реформування. На запитання: "Чого ви очікуєте від школи?" роботодавці, бізнесмени, політичні діячі, керівники шкіл та вчителі відповідають: Треба виховувати дитину, яка вміє спочатку самостійно вчитись, а потім самостійно та творчо працювати і жити". У школі учень повинен навчитися, у першу чергу, самостійно формувати мету та шляхи її досягнення. Цього досягти значно важче, ніж навчити читати, писати та лічити.

Результати численних вітчизняних досліджень свідчать про те, що школярі погано володіють методологічними та економічними знаннями. Більш високий рівень знань вони виявляють оволодіваючи фактологічним матеріалом, уміють відтворювати знання та застосовувати їх у знайомій ситуації. Нетрадиційна постановка питання значно знижує результативність відповідей учнів. Щодо вміння інтегрувати ці знання та застосовувати їх для одержання нових знань і з'ясування явищ, які відбуваються у навколишньому світі, то тут результати наших школярів були значно нижчими.

Щоб мати можливість залишити своє місце в житті, учень сучасної школи повинен володіти певними якостями:

- гнучко адаптуватися у мінливих життєвих ситуаціях; самостійно та критично мислити;

- уміти бачити та формувати проблему (в особистому та професійному плані), знаходити шляхи раціонального її вирішення;
- усвідомлювати, де і яким чином здобуті знання можуть бути використані в оточуючій його дійсності;
- бути здатним генерувати нові ідеї, творчо мислити;
- грамотно працювати з інформацією (вміти збирати потрібні факти, аналізувати їх,
- висувати гіпотези вирішення проблем, робити необхідні узагальнення, зіставлення з аналогічними або альтернативними варіантами розв'язання, встановлювати статистичні закономірності, робити аргументовані висновки, використовувати їх для вирішення нових проблем);
- бути комунікабельним, контактним у різних соціальних групах, уміти працювати в колективі, у різних галузях, різних ситуаціях, легко запобігати та вміти виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- вміти самостійно працювати над розвитком особистої моральності, інтелекту, культурного рівня .

У рекомендаціях багатьох наукових досліджень ми знаходимо схожі висновки:

- посилення практичного напрямку змісту шкільних курсів природничонаукового циклу;
- вивчення явищ, процесів, об'єктів, що оточують учнів у їх повсякденному житті;
- перенесення акцентів на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення частки репродуктивної діяльності;
- урахування знань, які дістають учні поза школою з різних джерел.

Таким чином, головний стратегічний напрям розвитку світової та вітчизняної системи освіти лежить в площині вирішення проблем розвитку особистості учня та вчителя, технологізації цього процесу.

В умовах цієї парадигми освіти вчитель найчастіше виступає в ролі організатора всіх видів діяльності учня як компетентний консультант і помічник. Його професійні вміння повинні бути спрямовані не просто і контроль знань та умінь школярів, а на діагностику їх діяльності та розвитку. Це значно складніше, ніж традиційна освіта.

Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з державною національною програмою "Освіта" є формування освіченої, творчої особистості, становлення і фізичного і морального здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого саме на розвиток особистості учнів. Однак цьому процесові поки що бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення. Тому процес "особистісної" перебудови навчально-виховного процесу відбувається спонтанно, повільно, неефективно.

Педагоги і психологи все повніше усвідомлюють гостру потребу у створенні та реалізації особистісного підходу до учня як одного з принципів організації навчально-виховної роботи, що обґрунтовується сучасною психологією і педагогікою. Такий підхід має сприяти більш цілеспрямованому, гармонійному розвитку особистості школяра як громадянина і творчого, професійно діючого працівника.

Розробка особистісного підходу — дуже складна теоретична і практична проблема, її складність зумовлена перш за все тією обставиною, що особистість є чи не найскладнішим утворенням у світі і одночасно — суб'єктом перетворення цього світу і самого себе. Серед спеціалістів набуває все більшого визнання думка, що всебічне дослідження і розвиток особистості — це фундаментальна комплексна наукова проблема, яка потребує міждисциплінарного дослідження. Водночас ключову роль у розв'язанні цієї проблеми відіграє психологія, оскільки особистість — це передусім психічне новоутворення. Тому психологічні закономірності посідають центральне місце у загальнонауковому уявленні про особистість, її розвиток та діяльність.

У цьому контексті особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, основу якого становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість та практичних методичних засобів, що сприяють її цілісному розумінню, вивченню та гармонійному розвитку. Інакше кажучи, особистісний підхід — це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез видобутих психологічною та педагогічною наукою закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості.

Розв'язання проблеми побудови та запровадження особистісного підходу не слід розглядати спрощено, як таке, для якого достатньо лише взяти вже існуючі в науці принципи та знання про особистість, її розвиток, засоби його стимулювання й штучно об'єднати їх у певну сукупність теоретико-практичних понять і методів. Фактично ж з огляду на стан дослідження проблеми особистості у сучасній психології та педагогіці майже всі необхідні й можливі психолого-педагогічні компоненти особистісного підходу потребують дальшого суттєвого опрацювання або корекції у різних аспектах і узгодження одне з одним у цілісному контексті.

Гуманістичну традицію — прагнення до возвеличення людини, найбільш повного втілення в ній людської суті — було б несправедливо вважати явищем педагогічної думки лише нашого часу. Своїм корінням вона сягає глибинних витоків людської культури. Звичайно посилаються на роботи Протагора ("міра всіх речей — людина"), Сократа, Платона, Аристотеля і пізніших римських мислителів: Плутарха, Сенеку та інших. Розквіт гуманізму пов'язують з подоланням релігійно-канонічних та тоталітарних систем середньовіччя, коли відбувся незвичайний злет людського духу, чим ознаменувалась епоха Відродження. Цю епоху пов'язують з іменами Томаса Мора, Томмазо Кампанелли, Сірано де

Бержерака, Франсуа Рабле, Яна Коменського та інших. Вони вважали людину найвищою цінністю творіння. Пізніше до цієї плеяди почали долучати представників нового часу: Мішеля Монтеня, Жан-Жака Руссо, Льва Толстого. Вони висунули ідею вільного виховання, яке дає змогу кожній людині розвивати свої природні здібності.

Ідея про те, що мета освіти продиктована не тільки обмеженими історичними рамками "соціального замовлення", але є наслідком пізнання суті людини, розвивалася в роботах наступних європейських гуманістів та просвітників. Мета виховання, за визначенням Й.Г. Песталоці, полягає в тому, що людина сама піднімається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи.

У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла втілення в роботах представників практично всіх історичних епох. Не зупиняючись на класичних роботах К.Д. Ушинського та пізнішого С.Т. Шацького, виокремимо декілька ідей П.Ф. Каптерева, цікавих для сьогоденних педагогічних дискусій. Істинно наукова педагогіка, вважав П.Ф. Каптерев, не може бути служницею державнополітичної системи; вона виступає як захисниця інтересів людини. У цьому полягає соціальна функція цієї сфери науки і практики. Є різниця у двох поглядах на освіту: державному та педагогічному. Опікуючись освітою держава має на увазі громадян певної держави, в педагогіка — перш за все громадян світу, тобто людей та їх загальний гуманітарний розвиток. Педагогічна справа є справою совісті, різнобічного духовного збагачення особистості, а держава стежить і може стежити лише за зовнішнім порядком.

Наукові передумови виникнення особистісного підходу поступово визначались у різноманітних дослідженнях особистості.

Гуманістичний підхід, як самостійний напрям у науці, виділився в 50-ті роки ХХ століття. В рамках цього напрямку людина розглядалася як неповторна унікальна цілісність, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується. Людина — це активна творча істота, тому вона в змозі впливати на свою долю. Гуманістичний підхід розглядав людину як "відкриту можливість самоактуалізації, притаманну тільки людині.

З самого початку гуманістичний підхід (спочатку в рамках гуманістичної психології) займався вивченням можливостей та обдаровань людини. Він аналізував такі явища, як любов, творчість, образ "Я", розвиток, організм, реалізація власних можливостей, вищі цінності буття, становлення, спонтанність, досвід, психічне здоров'я тощо. Цей підхід метою свого вивчення зробив здорового, творчого індивіда. На сьогоднішній день світова наука пов'язує з ним імена К. Гольдштейна, А. Маслоу, Дж. Олпорта, К. Роджерса, Р. Мея, Е. Фрома, К. Хор-ні, В. Франкла, Р. Бернса та інших.

Сучасні вимоги до формування особистісного підходу поступово визначались у дослідженнях таких відомих психологів, як К.О. Абульханова-

Славська, В. В. Давидов, В. О. Моляко, Л. М. Проколієнко, І. С. Якиманська, О. Г. Асмолов, В. О. Татенко, Т. М. Титаренко та інших.

У 70—90-ті роки питання необхідності особистісного підходу у психології та педагогіці неодноразово порушувались у працях В. О. Сухомлинського, І. С. Кона, А. В. Петровського, Б. О. Федоришина, І. Д. Беха та інших.

Упродовж останніх років значно зростає інтерес до особистісного підходу саме у педагогічній психології та практичній педагогіці. Враховуючи складність розробки такого підходу, дослідники вважають за доцільне здійснювати його побудову на шляху переходу до нього від інших, більш розроблених підходів. Тому пропонуються такі його форми, як "особистісно-соціально-діяльнісний підхід" (О.В. Барабанщиков і М.Ф. Феденко), "принцип діяльнісно-особистісного підходу" (В.І. Андреев), "особистісно-діяльнісний підхід" (І.О. Зимня), "системний особистісно-діяльнісний підхід" (Л. М. Деркач), "індивідуально-особистісний підхід" (О.Я. Савченко) тощо.

Особистісний підхід утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу, від якого багато в чому залежить ефективність переорієнтації системи освіти на розвиток особистості школярів. Однак рівень його науково-методичного обґрунтування не задовольняє педагогів і психологів.

Особистісний підхід доцільно розглядати як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі — її гармонійний розвиток в умовах існуючої освітньої системи.

Моральне начало у навчанні — це те, що протистоїть його непередметній спеціалізації, оскільки моральне ставлення до світу не залежить від природи об'єкта, що пізнається; воно поєднує всі сфери людських пошуків сильніше, ніж будь-які міжпредметні зв'язки. Існує тільки один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні - зробити навчання сферою самоствердження особистості. Особистісно стверджувана ситуація - це та, яка актуалізує сили особистості. Будь-які педагогічні успіхи зумовлені актуалізацією власних сил особистості вчителя та учнів.

Особистісно орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, а й своїм внутрішнім змістом передбачає співпрацю, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій.

Особистісно орієнтована освіта спирається на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистіснорозвивальним функціям навчання та виховання. Дослідженням особистісно орієнтованої освіти опікуються І. С. Якиманська, В. В. Сериков, І. Д. Бех, В. В. Рибалка та інші.

І.С. Якиманська, розробляючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, наполягає на уявленні про особистість як про мету та фактор освітнього досвіду під час навчання. Теоретичне призначення її концепції особистісно орієнтованого навчання полягає в розкритті природи та умов реалізації особистісно розвивальних функцій освітнього процесу. Практична цінність цієї концепції полягає в розробці регулятивів для практики освіти, яка повинна стати альтернативною традиційному навчанню.

В.В. Сериков вбачає головну функцію особистісно орієнтованої освіти в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчального процесу, наполягаючи на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію а процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи .

Особистісна орієнтація освіти передбачає такий спосіб засвоєння змісту освіти суб'єктом, під час якого відбувається своєрідне "зняття" об'єктивного значення матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного сенсу особистісно стверджувальних цінностей.

Особистісно орієнтоване навчання — це таке навчання, центром якого є особистість дитини, її самобутність, самоцінність: суб'єктний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти .

Якщо в традиційній філософії освіти соціально-педагогічні моделі розвитку особистості описувались у вигляді ззовні заданих зразків, еталонів пізнавальної діяльності, то особистісно орієнтоване навчання виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як важливого джерела індивідуальної - життєдіяльності.

Таким чином, відбувається "зустріч" того, що задається, та суб'єктного досвіду, його "окультурювання", збагачення. Визнання учня головною фігурою всього освітнього процесу і є особистісно орієнтована педагогіка.

І.С. Якиманська виокремлює три моделі особистісно орієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель виховує особистість з попередньо заданими якостями. Освітні інститути суспільства створюють типову структуру такої особистості. Завданням школи є наближення кожного учня до її параметрів (носій масової культури). Технологія освітнього процесу основана на використанні ідей педагогічного управління, формування, корекції особистості "ззовні", без урахування суб'єктного досвіду учня. Це виражається в одноманітності програм, методів, форм навчання, авторитарності.

Предметно-дидактична модель особистісно орієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні. Знання організуються в міру їх об'єктивної складності, новизни, складності переробки, а не рівня розвитку учня. Технологія предметної диференціації будується на урахуванні складності та обсягу навчального матеріалу (завдання пониженої та підвищеної складності). Вона забезпечується факультативними курсами, поглибленими програмами. Ця

технологія не торкається духовної сфери — національних та світоглядних відмінностей, які в значній мірі визначають зміст суб'єктного досвіду учня.

Психологічна модель особистісно орієнтованої педагогіки спочатку зводилась до визнання відмінностей в пізнавальних здібностях учнів, які в реальному освітньому процесі проявляються в здібності до навчання (індивідуальна здібність до засвоєння знань). При цьому метою освітнього процесу є корекція здібності до навчання як пізнавальної здібності.

Психологія та педагогіка, які впродовж багатьох років декларували розвиток здібностей особистості та особистості в цілому як мету, не могли реально інструментувати освітній процес. У педагогіці не були розроблені відповідні освітні технології; існуючі ж були зорієнтовані на інформативну, а не на розвивальну функцію.

При такому розумінні особистісно орієнтованого підходу дитина спочатку особистістю не визнавалась, а ставала нею в результаті цілеспрямованого педагогічного впливу, за умов спеціальної організації навчання та виховання.

Сьогодні робляться спроби побудови іншої особистісно орієнтованої системи навчання. Вона спирається на такі вихідні положення:

- пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності дитини як активного носія суб'єктного досвіду, що склався задовго до впливу спеціально організованого навчання в школі (учень не стає, а від самого початку є суб'єктом пізнання);
- при конструюванні та реалізації освітнього процесу потрібна особлива робота вчителя для виявлення суб'єктного досвіду кожного учня;
- в освітньому процесі відбувається "зустріч" суспільно-історичного досвіду, що задається навчанням, та суб'єктного досвіду учня;
- взаємодія двох видів досвіду учня повинна відбуватись, не по лінії витіснення індивідуального, наповнення його суспільним досвідом, а шляхом їх постійного узгодження, використання всього того, що накопичене учнем у власній життєдіяльності;
- розвиток учня як особистості (його соціалізація) відбувається не тільки шляхом оволодіння ним нормативною діяльністю, а й через постійне збагачення, перетворення суб'єктного досвіду як важливого джерела власного розвитку;
- головним результатом учіння повинно бути формування, пізнавальних здібностей на основі оволодіння відповідними знаннями та вміннями.

Описуючи та характеризуючи особистість дитини через її функції, важливі для організації педагогічного процесу, В. В. Сериков виділяє такі з них:

- функція вибірковості (здатність людини до вибору);
- функція рефлексії (особистість повинна оцінювати своє життя);
- функція буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості;
- формувальна функція (формування образу "Я");
- функція відповідальності ("Я відповідаю за все");

- функція автономності особистості (у міру розвитку вона дедалі більше стає вивільненою від інших факторів) .

Особистісно орієнтована освіта повинна створити умови для повноцінного розвитку цих функцій. Метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні. Особистісно орієнтований підхід поєднує виховання та освіту в єдиний процес допомоги, підтримки, соціально-педагогічного захисту, розвитку дитини, підготовки її до життєтворчості тощо. Навчальний процес насичений знаннями, які повинен засвоїти учень, а повинен бути насичений розумінням (А.Н. Леонтьєв).

Як головні — можна виділити такі, завдання:

- розвинути індивідуальні пізнавальні здібності кожної дитини;
- максимально виявити, ініціювати, використати, окультурити індивідуальний (суб'єктний) досвід дитини;
- допомогти особистості пізнати себе, самовизначитись та самореалізуватись, а не формувати попередньо задані якості;
- сформувати в особистості культуру життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати своє повсякденне життя, правильно визначати лінії життя.

Формування культури життєдіяльності особистості є найвищою метою особистісно орієнтованих систем та технологій. Зміна змісту освіти на сьогоdnішньому етапі розвитку вітчизняної школи веде до зміни її технологій, надає їй особистісної спрямованості. Якими конкретно технологіями потрібно користуватись, які зміни повинні відбутись всередині процесу навчання, щоб для дитини освіта набула життєвого сенсу, щоб вона вчилася з задоволенням?

Технологізація особистісно орієнтованого освітнього процесу передбачає спеціальне конструювання навчального тексту дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки при реалізації принципу суб'єктності освіти можна говорити про особистісно орієнтовані технології.

Головні вимоги до особистісно орієнтованих технологій І.С. Якиманська сформулювала таким чином:

- навчальний матеріал повинен забезпечувати виявлення змісту досвіду учня, включаючи досвід його попереднього навчання;
- виклад знань у підручнику (вчителем) повинен бути направленим не тільки на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а також на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного учня;
- у процесі навчання необхідне постійне узгодження суб'єктного досвіду учнів з науковим змістом здобутих знань;

- активне стимулювання учня до самоцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої повинні забезпечувати учневі можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження в ході оволодіння знаннями;
- конструювання та організація навчального матеріалу, який дає змогу учневі вибирати його зміст, вид та форму при виконанні завдань, розв'язуванні задач тощо;
- виявлення та оцінка способів навчальної роботи, якими користується учень самостійно, стійко, продуктивно;
- необхідно забезпечувати контроль і оцінку не тільки результату, а й головним чином процесу учіння;
- освітній процес повинен забезпечувати побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку учіння як суб'єктної діяльності .

Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно орієнтована технологія, є особистісно орієнтована педагогічна ситуація. Це така навчальна ситуація, опинившись в якій дитина повинна шукати сенс, пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку. Таке завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань та репродукції. Тут немає простих відповідей, рішень та істин. Проживання та вихід з такої ситуації — не минуле та майбутнє, учня, а його сучасне. Один і той самий урок різним дітям дає різний пізнавальний та життєвий досвід.

Узагальнюючи сказане вище, можна визначити загальні особливості професійної діяльності й особистості вчителя, необхідні для реалізації особистісно орієнтованих технологій.

Загальні вимоги до діяльності педагога, який здійснює підготовку майбутнього вчителя в режимі професійного розвитку і саморозвитку:

- наявність цілісного гуманістичного світогляду; наявність гуманістичних знань про природу людини, про глибинну екологію особистості;
- наявність здібності будувати взаємодію з іншою людиною (дитиною і дорослим) з позицій емпатії, толерантності та безумовного прийняття;
- психологічна грамотність і культура;
- здатність і потреба педагога в рефлексії власних якостей і вчинків особистості та навчально-пізнавальної діяльності учнів (у тому числі - на основі модельного підходу);
- потреба і здатність педагога в особистісно-професійному саморозвитку;
- високий творчий потенціал;
- уміння розв'язувати життєві та професійні протиріччя гуманістичним шляхом, не порушуючи індивідуальної логіки дій і в цілому розвитку учня;
- здатність складати і здійснювати індивідуальні особистісно-професійні програми розвитку для конкретного його етапу; готувати до цього учнів педагогічного класу.

Література:

1. Арнаутов В.В. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 18-23.
2. Беспалько В.П. Персонафицированное образование // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 12-17.
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика. – 1989. – 192 с.
4. Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. – М.: Наука, 1993. – 240 с.
5. Бондарчук Ю.В., Юзбашева Г.С. Інноваційні технології навчального процесу – концептуальна основа формування вчителя // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції 20-21 жовтня 1998 р. / Ред. кол. В.М. Мадзігон, В.П. Корнєєв, В.О. Цикін, Л.І. Даниленко та ін. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 6-9.
6. Дусавицький О.К. Розвивальне навчання: теорія і практика // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Збірник наукових праць / Ред. кол. Л.І. Даниленко (гол.ред.) та ін. – Київ, Логос, 2000. – С. 116-123.
7. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта). – М.: Знание. – 1989. – 78 с.
8. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності. Дис. ... канд. пед. наук. – Київ, 1997. – 227 с.
9. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: Навч.-методичний посібник. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – 96 с.
10. Козлова О.Г. Технологічний компонент інноваційної діяльності вчителя // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції 20—21 жовтня 1998 р. / Ред. кол. В.М. Мадзігон, В.П. Корнєєв, В.О. Цикін, Л.І. Даниленко та ін. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 148-151.
11. Критерії визначення передового педагогічного досвіду // Зарубіжна література в навчальних закладах. – 1996. – № 3. – С. 6-7.
12. Наин А.Я. Педагогические инновации и педагогический эксперимент // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 10-15.
13. Огієнко О.І. Пріоритет особистісно-орієнтованих технологій навчання у парадигмі сучасної освіти // Педагогічні науки. Зб. наук, праць. – Суми, 1999. – С. 27-34.
14. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9-15.
15. Пінчук В. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – Т. 2. – С. 88-97.
16. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

17. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 224 с.
18. Фруммин И. Феномены инновационной школы // Нар. образование. – 1995. – № 7. – С. 11-17.
19. Фурман А. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа. – 1998. – № 10. – С. 11-22.