

ІННОВАЦІЇ У МИСТЕЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

УДК 378.016

Валерій Орлов,
м. Київ

АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙ

У статті йдеться про проблеми впровадження компетентнісної парадигми в системі вищої освіти України, неоднозначне сприйняття викладачами профільних дисциплін педагогічних інновацій з огляду на попередньо набутий ними досвід і ціннісні орієнтації.

Ключові слова: компетентнісна парадигма, аксіологічний підхід, ціннісні орієнтації, педагогічні інновації.

Одна з основних цілей системи вищої освіти – задоволення соціальних і культурних потреб людини, що складають систему її ціннісних орієнтацій. У цьому зв'язку зміст життєдіяльності людини визначається спрямованістю активності особистості на осмислення і створення системи цінностей, що є складовими культури людства. До таких цінностей відносимо вироблену в процесі історичного розвитку людства педагогічну теорію і практику. Механізмом, що забезпечує зв'язок між педагогічною теорією і практикою навчання і виховання, тобто механізмом впровадження та реалізації різних підходів у педагогічній практиці є аксіологічний (гр. *axios* – цінний) або ціннісний підхід. Інновації в освітніх системах у педагогічних дослідженнях, розробках, рекомендаціях окреслюється їх теоретичним і практичним значенням. Як правило, кожне нововведення повинно нести в собі раціональне зерно, але ціннісний вимір інновацій є досить проблематичним.

Цінності – це те, що потрібно людям для задоволення потреб та інтересів, а також ідеї і їх спонукання в якості норми, мети та ідеалу [10]. Такі цінності, на думку філософів-гуманістів, не є

однаково значущими для всіх. У кожної людини, яка намагається пізнати навколишній світ, є свої переваги певних смислів і побудованих на цій основі способів поведінки, що й складають ті самі цінності.

Постійними на різних етапах розвитку людського суспільства є такі цінності, як: освіта, праця, творчість, краса, взаємоповага. Вони несуть у собі гуманістичне начало, тому витримали перевірку на практиці впродовж світової історії.

Серед педагогічних цінностей виділяються особистісні, групові й соціальні. Особистісно-педагогічні цінності розглядаються як соціально-психологічні утворення, в яких відображаються цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що утворюють у своїй сукупності систему ціннісних орієнтацій. До педагогічних цінностей відносяться також творчий характер праці педагога, престижність, соціальна значимість, відповідальність перед державою, можливість самоствердження, любов і прихильність до дітей. Вони є каталізатором розвитку особистості і вчителя, і учнів. Цінності такого типу В.О. Сластьонін називає «самодостатніми цінностями-цілями», які виступають в якості домінуючої аксіологічної функції в системі інших педагогічних цінностей, оскільки в них відображений основний зміст діяльності вчителя [8, с. 116-117].

До цінностей, що містять у собі певні смисли професійної життєдіяльності освітян, належать позитивно значущі явища і їх властивості, пов'язані з успішним функціонуванням системи освіти та задоволенням потреб суб'єктів освітнього середовища: учнів, студентів, їх батьків і педагогів. Але на кожному етапі розвитку суспільство ставить перед освітою завдання удосконалювати систему освіти, знаходити нові підходи до її оптимізації, підвищення якості та модернізації.

«Аксіологічна парадигма освіти, – пише О. Отич, – задає ціннісне бачення педагогічних проблем й утверджує ціннісний (аксіологічний) підхід до розгляду педагогічних явищ, згідно з якими вони оцінюються з позиції їх відповідності визначеній у суспільстві системи цінностей» [6, с. 24] та можливості останніх сприяти набуттю педагогом здатності виступати «експертом із упровадження цінностей освіти» [5].

У сучасній історії освіти відомі різні підходи до вирішення проблемних питань підвищення її якості. Останнє десятиліття в усіх на слуху гуманістичний, діяльнісний, особистісно орієнтований, середовищний, культурологічний, компетентнісний та інші підходи, кожний із яких має своїх авторів і прихильників, свою історію виникнення, розробки і впровадження.

Компетентнісний підхід на сьогоднішній день має величезну популярність як у системах формальної освіти, починаючи від школи та завершуючи післядипломною освітою і підвищенням кваліфікації, так і в корпоративному навчанні. Цінність компетентнісного підходу полягає в тому, що він має практичну філософію і практичну спрямованість. Його мета відома – вона полягає в тому, щоб людина засвоїла такі форми поведінки і придбала такий набір знань, умінь і особистісних характеристик, який дозволить їй успішно здійснювати ту діяльність, якою вона планує займатися, тобто опанувати набір необхідних для цього компетенцій.

Однією з тенденцій у розвитку дизайн-освіти є розробка теоретичних засад і впровадження у практику фахових ВНЗ *компетентнісного підходу*, який широко декларується й інтенсивно поширюється нині в освітньому середовищі. Цей підхід заснований на концепції формування умінь як основи розвитку професійних здібностей фахівця, зокрема вміння вирішувати важливі практичні завдання. У свій час, – пише А. Новіков, – розроблена радянським ученим Є. Мілеряном теорія формування умінь виявилася незатребуваною (70-і рр. ХХ ст.). В англійській мові аналога поняттю «вміння» не існує. І коли освітня практика зіштовхнулася з проблемою діяльнісної освітньої спрямованості, в англо-американському освітньому середовищі почали використовувати термін «*competence*», а вітчизняні автори швидко його підхопили [3].

У світі на сьогоднішній день відсутні єдині підходи до визначення понять «компетентність» і «компетенція», яких так багато, що вітчизняні й зарубіжні вчені говорять про «проблему дефініцій». Наведемо деякі з них. Так, Г. Селевко під компетентністю розуміє інтегративну якість особистості, що виявляється в загальній спроможності і готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді [7, с. 29-32]. Професор Reetz

розглядає професійно-діяльнісну компетенцію як «наявний сформований потенціал професійних здібностей, ... який дозволяє індивідууму діяти в конкретних професійних ситуаціях відповідно до поставлених вимог». Сюзанна Адам, Понтер Блуменштейн та ін. [4] визначають компетенцію як поняття, що охоплює здібності, готовність, знання, поведінку, необхідні для певної діяльності. Р. Шишов [11] убачає в компетенції загальну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності власні знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій. Тобто знання і розуміння (теоретичні знання, здатність знати і розуміти); знання як діяти (практичне оперативне застосування знань до конкретних ситуацій); знання як бути (цінності як невід'ємна частина сприйняття і життя з іншими в соціальному контакті).

Згідно з визначенням Ю. Татур [9, с. 21-26] під компетентністю фахівця з вищою освітою слід розуміти проявлені ним на практиці прагнення і здатність реалізувати свій потенціал для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній та соціальній сфері, усвідомлюючи соціальну значущість і особисту відповідальність за результати діяльності, необхідність її постійного вдосконалення. Компетенції ж розглядають як конкретні складові, що забезпечують готовність і придатність.

Компетентнісний підхід дозволяє, зокрема, абсолютно по-іншому будувати цілі і зміст освіти. Наприклад, А. Баранніков таким чином формулює зміст так званих «ключових компетенцій»:

– навчальні компетенції: організувати процес навчання і вибирати власну траєкторію освіти; вирішувати навчальні та самоосвітні проблеми; отримувати вигоду (користь) з освітнього досвіду тощо.

– дослідні компетенції: знаходити та обробляти інформацію; використовувати різні джерела даних; працювати з документами тощо.

– комунікативні компетенції: вислуховувати і брати до уваги думки інших людей; дискутувати і захищати свою точку зору; розуміти, говорити, читати і писати декількома мовами; виступати публічно; літературно висловлювати свої думки тощо [1].

Так само можуть вибудовуватися професійні компетенції:

- аналіз трудового й технологічного процесів;
- створення професійно значущої інформації;

- прогнозування розвитку технологічних, виробничих, кадрових та інших подій;
- здатність прийняття відповідальності.

Ще один напрям реалізації компетентнісного підходу – це навчання так званим базисним кваліфікаціям. Між загальною і професійною освітою починає вибудовуватись все більш потужний «прошарок» освітніх компонентів, які не можна віднести ні до загальної освіти, ні до власне професійної. Ці компоненти особливо необхідні сьогодні для успішної діяльності дизайнера. Вони отримали умовну назву «базових кваліфікацій». Це володіння «наскрізними» вміннями: роботи на комп'ютерах, користування базами і банками даних, це знання і розуміння екології, економіки та бізнесу, комерційна кмітливість, уміння трансферу технологій (перенесення технологій з одних областей в інші), навички маркетингу та збуту, правові знання, знання патентно-ліцензійної сфери, вміння захисту інтелектуальної власності, знання нормативних умов функціонування підприємств різних форм власності, вміння презентації технологій та продукції, знання професійної термінології, зокрема іноземними мовами. Крім того, до них необхідно додати санітарно-медичні знання, знання принципів існування в умовах конкуренції та можливого безробіття, психологічну готовність до зміни професії і сфери діяльності тощо.

Компетентнісний підхід вельми перспективний – він може надати змістові дизайн-освіти діяльнісну, практико-орієнтовану спрямованість. Однак необхідно застерегти від абсолютизації цього підходу – він, очевидно, може продуктивно охопити лише суб'єктивний аспект змісту дизайн-освіти, але не весь її зміст у цілому. «Технологічна» проблема належить в основному до змісту освіти і полягає в необхідності заповнення тієї прірви між власне загальними неконкретизованими цілями освіти на кшталт «різнобічного розвитку особистості» та наповнення конкретним змістом кожного навчального курсу, предмета. Тобто перш, ніж розподіляти години навчального плану з навчальних курсів, перш, ніж розробляти власне навчальний план, необхідно скласти повний звіт конкретних цілей дизайн-освіти: що конкретно повинен знати випускник професійної школи, що він повинен уміти, який він повинен набути досвід творчої діяльності, які якості особистості в

нього мають бути сформовані – тобто, умовно кажучи, необхідно скласти модель розвитку особистості випускника дизайн-школи, коледжу, інституту. І тільки після цього переходити до вирішення питань про те, якими навчальними курсами можуть бути досягнуті ті чи інші конкретні цілі та скільки для цього знадобиться навчального часу.

Сказане вище окреслює аксіологічне значення компетентнісного підходу на теоретичному рівні. Але внесення змін у педагогічну практику досить часто зустрічає пасивний або навіть активний опір із боку суб'єктів навчально-виховного процесу: викладачів, студентів, адміністрації навчальних закладів.

Відтак ідеться не стільки про рівень наукових розробок тих чи інших підходів до проблем зростання якості системи освіти, скільки про завдання їх упровадження в педагогічну практику. Переважно супротив інноваціям на практиці розглядається як прояв консерватизму, байдужості або лінощів, викликаний недостатнім розумінням цінності нововведень для педагогічного колективу й особисто для конкретного суб'єкта навчально-виховного процесу. Долати такі негативні явища пропонується педагогічними, психологічними й адміністративними (організаційними) методами.

Відома консервативність вищих навчальних закладів, зокрема мистецьких факультетів педагогічних університетів, проявляється певною мірою у відсутності установки на диференційованість професійної підготовки фахівців, опорі окремих викладачів упровадженню варіативної технології навчання, гнучких освітніх програм, у небажанні брати участь у заходах щодо впровадження інноваційних підходів і технологій, безвідповідальному ставленні багатьох до підвищення рівня власної фахової і педагогічної майстерності.

Не хочеться акцентувати увагу на тому, що мають робити керівні та управлінські органи всіх рівнів для впровадження наукових розробок у галузі педагогіки, але вважаємо за необхідне говорити про ту ціннісну складову, яку мають ці розробки для вчителя загальноосвітньої школи, для викладача ВНЗ.

Несприйняття інновацій за наших умов є абсолютно закономірним явищем. По-перше, ні матеріальної, ні моральної підтримки такі нововведення, інновації, як правило, не мають. Багато сказано, написано і відзвітовано про гуманізацію освіти, про

впровадження особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, про подолання рецидивів так званої «знаннєвої парадигми». Що змінилось? Аспіранти і докторанти у своїх статтях і виступах на конференціях «погралися» у слова, вчителі та викладачі написали звіти про впровадження. Кампанія з гуманізації успішно минула, її замінила інша.

Щоб проблема компетентнісного підходу не залишилась словами, треба не лише розглядати власне проблему, результати її дослідження, але й результати її впровадження як проблемне питання зростання якості вітчизняної освітньої системи, діяльності кожного ВНЗ, кафедри, кожного викладача.

Поки що малодослідженою і практично невирішеною залишається проблема морального та матеріального стимулювання інноваційної діяльності вчителя, окрім декларативних заяв, що впровадження інновацій є його обов'язком. В умовах тоталітарної держави це питання не обговорювалося, але в демократичному суспільстві у вчителя, у викладача ВНЗ виникає питання: чому він має змінювати звичні для нього, роками напрацьовані цілі, стиль і способи спілкування та взаємодії з учнями (студентами), методику, зміст, технологію роботи?

Спроби змусити викладача внести зміни виливаються у ведення «подвійної бухгалтерії»: у звітах усі вимоги до роботи, школи, кафедри виконуються, на практиці в класах і аудиторіях ситуація залишається традиційною. Кращим і єдиним способом переконати педагогів, учителів, викладачів вишів щось зробити – це запропонувати робити те, що ми бажали б робити, тобто те, що нам цікаво і має особистісну цінність. Переконати викладача в цінності тих чи інших підходів – це означає довести до свідомості людини соціальну й особистісну цінність її власних дій і вчинків. «Професійна дія з виховання (учіння), – пише академік І. Зязюн, – відрізняється від повсякденних виховних (повчальних) зусиль непрофесіонала насамперед тим, що містить у собі особливе **ціннісне ставлення**, що поєднує людей. У момент усвідомлення прийняття учасниками міжособистісної взаємодії ролей, які мають педагогічний смисл (прийняття не просто у функціональному, а в життєвому, екзистенційному плані), це становлення задає певну структуру будь-якому освітньому процесу» [2].

Для викладача цінність компетентнісного підходу полягає в тому, що він реалізується за чітко визначеними технологіями:

а) переорієнтація з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі;

б) зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях.

Цінним для студента такий підхід стає тому, що мета задається в діяльнісній формі. Наведемо звичайні практичні приклади, коли викладач звертається до студентів:

- «Після цього заняття ви навчитесь..., а це визначає вашу готовність до...»;
- «Після сьогоднішнього заняття ви отримаєте досвід виконання типових дизайнерських ролей: художника, конструктора, проектувальника...».

Компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти. Він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів. Але його цінність, як і цінність інших інноваційних реформувань, трансформацій, повинна мати відповідні роз'яснення, аргументації, мотивацію впровадження – такі, щоб суб'єкти навчально-виховного процесу, вчителі, викладачі, студенти побачили їх значення для власного професійного зростання, визначили сенс упровадження і стали прихильниками новотворень, інакше найкращі методичні рекомендації залишаться лише яскравими проявами педагогічних досягнень окремих ентузіастів.

Список використаної літератури

1. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентносный подход [Текст] / О.В. Баранников. – М. : ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
2. Зязюн І.А. Проблемні питання педагогічної якості // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей : матеріали звітної наукової конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2009 р. / І.А. Зязюн. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с. – С.11.
3. Новиков А. Постиндустриальное образование / А. Новиков. – М. : «Эгвес», 2008. – 136 с.
4. *Ключевые компетенции 2000*. Программа. Уровни 1,2,3,4,5. KEV SKILLS 87 0005 (Оср. rekognising achievment. Oxford Cambridge and RSA Examinations).

5. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою [Текст] : підруч. для студ. пед. ун-тів / В.В. Крижко. – К. : Освіта України, 2005. – 440 с.
6. Отич О.М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва : монографія / О.М. Отич; за наук. ред. І.А.Зязюна. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с..
7. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность // Сельская школа. – 2004. – №3. – С. 29-32.
8. Слостенин В.А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
9. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – 2004. – №3 – С. 21-26.
10. Тугаринов В.П. Теория ценностей в марксизме / В.П. Тугаринов. – Л. : Изд-во Лен. ун-та, 1968. – 124 с.
11. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – №2. – С. 30-34.

Валерий Орлов

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ

В статье говорится о проблемах внедрения компетентностной парадигмы в системе высшего образования Украины, неоднозначное восприятие преподавателями профильных дисциплин педагогических инноваций в контексте предыдущего приобретенного опыта и ценностных ориентаций.

Ключевые слова: компетентностная парадигма, аксиологический подход, ценностные ориентации, педагогические инновации.

Valeriy Orlov

AKSIOLOGICAL DIMENSION OF PEDAGOGICAL INNOVATIONS

The article deals with the problems of implementing a competence paradigm in higher education of Ukraine, with the ambiguous perception by teachers of specialized discipline of innovation taking into account the existing experience and worthy tendencies.

Key words: competence paradigm, ambiguous perception by teachers of specialized discipline.

Одержано 07.11.2011 р.