

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»)**

Т.В. Яковенко

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Монография



**Луганск
2021**

УДК 377.1
ББК 74.48
Я 36

Рецензенты:

- Тархан Л.З.** – заведующий кафедрой технологии и дизайна одежды, профессиональной педагогики Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования Республики Крым «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова», доктор педагогических наук, профессор;
- Скляр П.П.** – директор Института философии, заведующий кафедрой психологии и конфликтологии Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный университет имени Владимира Даля», доктор психологических наук, профессор;
- Роман С.В.** – профессор кафедры педагогики Государственного образовательного учреждения высшего образования Луганской Народной Республики «Луганский государственный педагогический университет», доктор педагогических наук, доцент.

Яковенко Т.В.

Я 36 **Теоретические основы формирования креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения** : монография / Т.В. Яковенко ; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» – Луганск : Книта, 2021. – 184 с.

В монографии анализируется состояние проблемы формирования креативности педагогов в отечественной и зарубежной науке; определены функциональные характеристики, сущность, структура и модель креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения; выявлены основные тенденции и условия эффективного ее формирования в системе профессионально-педагогического образования.

Научное издание предназначено для ученых, педагогов системы высшего и среднего профессионального образования, аспирантов и магистрантов, всех, кого интересуют проблемы развития профессионально-педагогического образования и повышения качества подготовки педагогов профессионального обучения.

УДК 377.1
ББК 74.48

*Рекомендовано Ученым Советом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
(протокол № 9 от 26.03.2021 г.)*

© Яковенко Т.В., 2021
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	4
Раздел 1 Креативность – ключевая характеристика, основа и коррелят креативной компетентности педагога профессионального обучения	9
1.1 Философские подходы к определению креативности	9
1.2 Психофизиологические механизмы формирования и развития креативности	17
1.3 Проблема креативности в психологии	21
1.4 Сущность педагогического творчества и педагогической креативности.....	39
Раздел 2 Креативная компетентность педагога профессионального обучения как психолого-педагогическая категория	54
2.1 Креативная составляющая деятельности педагога профессионального обучения	54
2.2 Компетентностный подход как основа подготовки педагога профессионального обучения в вузе	85
2.3 Креативная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения	101
2.4. Структура, содержание и модель креативной компетентности педагога профессионального обучения	117
Заключение	158
Список литературы	160

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы смещение акцентов образовательной парадигмы в сторону творчества и саморазвития личности определяет основную цель образовательного процесса – пробудить в человеке творца, развить заложенный творческий потенциал и сформировать потребность в дальнейшем самопознании, саморазвитии и самосовершенствовании. Актуальность данной проблемы определяется изменениями, произошедшими в Луганской Народной Республике в контексте интеграции в образовательное пространство Российской Федерации. В создавшихся условиях повысились требования к таким качествам личности, как открытость новому опыту, умение находить решения в нестандартных ситуациях, творческое отношение к действительности. В связи с этим перед образованием ставятся новые и особо важные задачи, одной из которых является воспитание и обучение, способствующее полноценному развитию личности, развитию ее творческих устремлений, адаптации человека к различному окружению, динамично меняющейся социально-экономической ситуации.

Креативная, профессионально мобильная личность педагога, способного к эффективной творческой самореализации и развитию творческих способностей обучающихся, – вот ответ на вызовы времени. Это новый тип педагога, обладающий креативной компетентностью, нестандартно мыслящий, способный увлечь своим предметом, самореализующийся в педагогической

деятельности и реализующий креативный потенциал обучающихся.

Креативная компетентность – необходимая составляющая профессионального становления и одно из условий самореализации педагога любого профиля, в частности педагога профессионального обучения, который играет важную роль в подготовке рабочих кадров для всех отраслей экономики молодой Луганской Народной Республики, которая стала на магистральный путь развития правового и демократического государства.

В связи с этим в качестве прикладной задачи для системы профессионально-педагогического образования встает вопрос о формировании творческих способностей к педагогической деятельности, креативной компетентности будущего педагога профессионального обучения.

Креативность в структуре профессиональной компетентности отражает творческие достижения педагога на разных этапах профессиональной деятельности и понимается как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации креативных способностей личности. Характеристиками креативного продукта педагогической деятельности педагога профессионального обучения являются необычность, новизна, полезность принимаемых решений, а также в целом продуктивность педагогической деятельности, выражающаяся в оптимальной организации деятельности с учетом минимизации энергозатрат.

В связи с этим обнаруживается принципиальное противоречие между имеющейся системой

профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения (ориентированной преимущественно на формирование специальных знаний, алгоритмов решений, отработанных технологий) и необходимостью разработки образовательно-управленческих методов, обеспечивающих становление и реализацию готовности педагога к творческому мышлению, принятию решений в ситуациях повышенной неопределенности и ответственности, т.е. всех основных элементов компетентности в отношении собственной профессиональной креативности. Все эти аспекты, востребованные современной педагогической деятельностью, с особой остротой выявляют актуальность проведения исследований, посвященных развитию профессионализма и профессиональной креативности в структуре компетентности педагога профессионального обучения, разработки различных моделей достижения педагогами профессионального и творческого подъема в своей деятельности. Именно эти задачи решал автор; результаты комплексного исследования, посвященного теоретическим аспектам формирования креативной компетентности педагогов образовательных учреждений системы профессионального образования, представлены в данной монографии.

Научная новизна исследований, представленных в монографии, заключается в разработке модели профессиональной креативности педагога профессионального обучения. Инновационным является исследование динамики и взаимосвязи различных компонентов креативной компетентности. Полученные в

исследовании данные позволили существенно дополнить представления о природе становления творческого потенциала и факторах, способствующих и препятствующих развитию творческой личности, были выявлены структурные характеристики и профессиональные смыслы такого феномена, как креативная компетентность, и основные условия ее формирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения.

В первом разделе монографии «Креативность – ключевая характеристика, основа и коррелят креативной компетентности педагога профессионального обучения» проанализированы философские подходы к определению креативности; рассмотрены психофизиологические механизмы формирования и развития креативности; представлена психологическая составляющая проблематики нашего исследования. Автором сформулировано определение понятия «педагогическая креативность».

Во втором разделе монографии «Креативная компетентность педагога профессионального обучения как психолого-педагогическая категория» дано обоснование методологической платформы для организации исследования и формирования креативной компетентности педагогов профессионального обучения на основе компетентностного подхода, который нормативно закреплён в руководящих документах системы профессионального образования. Автором дано теоретическое и операциональное определение понятий «компетентность» и «компетенция», что положено основу

дальнейших исследований. Кроме того, сформулировано авторское определение дефиниции «креативная компетентность», на основании теоретического анализа обозначены ее структура и содержание.

Монография стала результатом научно-практической работы автора в рамках научно-исследовательского центра развития инженерно-педагогических технологий ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», деятельность которого направлена на определение эффективных механизмов и инструментов подготовки будущих педагогов профессионального обучения, отвечающих актуальным и перспективным требованиям развития профессионально-педагогического образования.

РАЗДЕЛ 1 КРЕАТИВНОСТЬ – КЛЮЧЕВАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, ОСНОВА И КОРРЕЛЯТ КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1 Философские подходы к определению креативности

Сейчас происходит становление новой мировоззренческой глобальной креативности. Акцентируется внимание на целеполагающей деятельности субъекта, которая рассматривается в качестве определенной стадии (звена) глобальных телеологических процессов универсума. С метафизической точки зрения, креативность является фундаментальным процессом спонтанного трансцендирования потенциалов и виртуальностей, перманентного расширения поля возможностей универсума. А все существующие материальные, семиотические и идеальные структуры выступают как определенные продукты (события) креативных процессов. Их прошлое, современное и будущее бытие зависит, в конечном счете, от разной направленности и форм реализации потенциалов креативности.

Прежде чем раскрыть структуру и содержание креативности в том значении, какое оно будет иметь в нашей работе, рассмотрим философские подходы к интерпретации этого понятия.

Понятие «креативность» – это категория, которая рассматривается через призму творчества. При этом

творчество появляется как специфическая форма деяния человека, в котором она не только постигает окружающий мир, учится его организовывать, понимать и определенным образом взаимодействовать с ним, а что самое главное – постигать собственную способность к таким взаимодействиям, границы и меру своей самостоятельности и индивидуальной силы.

У философии нет единства относительно определения категории «творчество». В философском словаре творчество трактуется как «производительная деятельность по меркам свободы и обновления, когда внешняя детерминизация человеческой активности изменяется внутренней самой определенностью» [120].

Понимание творчества как инновационного процесса было заложено еще Платоном, который определял его как переход из небытия в бытие: «Творческое искусство является такой способностью, которая выступает в качестве причины того, чего раньше не было... Следовательно, создание любых явлений искусства или ремесла можно назвать творчеством, а всех «создателей» – их творцами».

А.Г. Спиркин дает системное определение творчеству: это «умственная и практическая деятельность, результатом которой является создание оригинальных, неповторимых ценностей, установление новых фактов, свойств, закономерностей, а также методов исследования и превращения материального мира или духовной культуры» [29, с. 37].

Отношение к творчеству изменялось с развитием человечества.

Специфика античной философии, как и античного мировоззрения в целом, заключается в том, что творчество связывается с сферой конечного, проходящего и переменчивого бытия, а не бытия вечного, бесконечного и равного себе.

Творчество при этом выступает в двух формах: как божественное – акт рождения (творение) космоса и как человеческое (искусство, ремесло).

Большинство древних мыслителей (Гераклит, Демокрит, Аристотель, Платон) творчество рассматривали как создание нового и уникального, не причастного к сфере божественного.

Другое понимание творчества возникает в христианской философии средних веков. Христианские философы считали, что не так ум, сколько воля и волевой акт веры прежде всего связывают человека с богом, приобретает значение личное деяние, частное, индивидуальное решение как форма соучастия в создании мира богом. Это становится предпосылкой понимания творчества как создания чего-то небывалого, уникального и неповторимого. При этом сферой творчества оказывается преимущественно область исторического деяния, деяния морального и религиозного.

Это своеобразное «ограничение» человеческого творчества снимается в эпоху возрождения, когда человек постепенно освобождается от бога и начинает рассматривать сам себя в качестве творца.

Возрождение понимает творчество в первую очередь как художественное творчество, как искусство в широком смысле слова, которое в своей глубинной сущности

рассматривается как творческое созерцание. Отсюда характерный для Возрождения культ гения как носителя творческого начала. Именно в эпоху возрождения возникает интерес к самому акту творчества, возникает та рефлексия по поводу творческого процесса, которая незнакома ни в древности, ни в средневековье, но настолько характерная именно для нового времени.

В противовес Возрождению Реформация понимает творчество не как эстетическое (творческое) содержание, а как действие.

В немецкой классической философии творчество описывали как деятельность, которая рождает мир. И. Кант рассматривал творчество как предметно-превращающую деятельность, которая изменяет мир и создает новый. Для данного периода характерное усиление интереса ученых к истории культуры как продукту прошлому творчества. История стала выступать в качестве сферы реализации человеческого творчества независимо от любого трансцендентного смысла. Подобный подход к истории получил наиболее глубокое развитие в философии Г.В. Ф. Гегеля.

Что касается зарубежной философии конца XIX – начала XX веков, то здесь состоялось разделение. Такое направление как философия жизни противопоставило техническому рационализму творческое биоестественное начало, а экзистенциализм подчеркивал духовно-личностную сущность творчества [88].

Представитель философии жизни А. Бергсон считал, что творчество как рождение нового представляет сущность жизни и объективно существует в отличие от

деятельности интеллекта, которая только комбинирует уже существующее. Представители философии жизни В. Дильтей и Х. Ортега-и-Гассет рассматривали творчество как творчество культуры и истории.

При анализе экзистенциального направления философии Б.Ф. Сорокин пишет о представителях экзистенциализма, которые были убеждены, что через экзистенцию человек сталкивается с некоторым трансцендентным бытием, экзистенция как экстатический порыв вносит в мир творчество [103].

Неофрейдист А. Адлер описал креативность Я как состояние свободы выбора между альтернативными жизненными стилями и финальными целями [1]. Уникальность индивидуальности проявляется в том, что цель возникает благодаря креативной силе индивидуальности, а не инициируется наследственностью и культурными факторами.

Продолжая рассуждение на эту тему, основоположник аналитической психологии К.Г. Юнг, говоря о том, что тайна творчества – это загадка, которую можно описать, но нельзя позволить, считал, что развитие личности происходит не само по себе, а по определенным причинам, по внешней или внутренней необходимости. О. Ранк так же подчеркивал мысль о том, что творчество представляет собой единственную настоящую стихию свободы. Он считал, что творческая личность сама устанавливает для себя закон, она может не следовать воле авторитетов, это сильная личность с автономной волей, которая выражает высшую интеграцию духа.

В период второй половины XX века исследования творчества носили неравномерный характер. В частности, К. Роджерс создал концепцию актуализирующей тенденции, в которую входят не только мотивация, потребности, редукция напряжения, но и креативность как поиск тенденций к удовлетворению [148]. Наилучшие условия жизни человека создаются через полное функционирование личности, а именно, когда личность беспрепятственно выражает креативные чувства, и живет, так называемой, хорошей жизнью, которая является процессом, направлением, а не местом назначения.

Самоактуализирующая личность проявляет интегрированность, становится более открытой опыту, спонтанной и независимой от низших потребностей, раскрывает свои возможности, как считал А. Маслоу [72]. Креативность для него выступает как важная характеристика самой актуализации и понимается, как качество, которое может быть применено к любой жизненной задаче. Понятие творческого человека и понятие здоровой, человеческой личности для ученого очень сходные понятия. Для Р. Мэя креативность зависит от интегрированности нашей личности и способности услышать, что не совсем похоже на то, чему мы учились [75].

В 1970 г. в области философии творчества состоялся спад, однако в последнее десятилетие прошлого века появилась новая волна интереса к данной проблеме.

В 90-х годах была разработана концепция Тотальной Неклассичности будущего бытия человечества (в XXI веке), в соответствии с которой неклассическими

становятся наука, философия, культура, экономика, социум, человек. Причиной этого являются требования современного общества и сама логика развития науки. Творческое мировоззрение появляется в качестве основы общественного прогресса.

А.И. Субетто поставил вопрос о креативной онтологии и креативной эволюции всего сущего, в которых креативность – «онтологическое творчество» – появляется как фундаментальная характеристика бытия. Прогрессивная эволюция этих характеристик бытия и приводит к появлению «человека-творца» (Хомо Креатора), в котором творческая сущность Бытия появляется в своем высшем выражении. В этой креативно-эволюционной логике «человекоразмерность» бытия служит отображением процесса «оразумления» Бытия, определяет дальнейший этап его креатизации [105]. Онтология творчества выходит из онтологии человека, из углубленности этого бытия в бытие мира. Поэтому в ней делается акцент на космопланетарном и цивилизационном измерении бытия человека, философский – системные, креатологические (антропологические) основания. Онтология и феноменология демонстрируют встречную логику, дополняя друг друга.

Поэтому постановка проблемы творчества, ее дальнейшая онтологическая экспликация немислима без обращения к рефлексии с позиций новых наук, активно развиваются в конце XX века, – креатологии, акмеологии и квалитологии.

Понятие креатологии было введено в 1991 году [106]. Креатология определялась как наука, которая изучает

законы творчества человека. Она представляет собой политеоретичный комплекс, в состав которого входят учения о креативной онтологии, креатософия, психология творчества, теория технического творчества, теория педагогического творчества, социология творчества и др. Н.Ф. Вишнякова вводит понятие креативной психопедагогике, в состав которой включаются креатософия, креатология, креатогика и акмеология [24, с. 75]. Креатология трактуется в рамках креативной психопедагогике, являясь отраслью исследования «креативности».

В учении о креативной онтологии (в рамках креатологии) феномен творчества рассматривается как феномен любого развития, любой эволюции. Эволюция появляется в форме творческого прогрессивного развития, соответственно креативной эволюции. Более того, сама эволюция является форумом проявления онтологического творчества, является формой проявления самотворящей сущности Природы как таковой.

Квалитология – наука о качестве – строилась исходя из принципа триединства: теории качества, квалитрии, теории управления качеством. Креативность при этом является высшим уровнем качества деятельности любого профессионала. Она аккумулирует в себе не только качество профессионализма (функциональное качество), но и качество личности, то есть системно-социальное качество человека [106].

В современной философии делались попытки исследовать феномен креативности как, способность творения на разных уровнях бытия; философско-

антропологический вопрос о сущности человека в координатах постмодерна; способность к самоотрицанию и др. [109].

Современные ученые-философы пробуют по-новому переосмыслить креативность в наиболее разнообразных ее проявлениях: как волю и вдохновение; кордоцентричность; ее пробуждение; как выживание в чрезвычайных условиях; национализм и патриотизм; как морально-этическую проблематику (этику ответственности); свободу и любовь; самореализацию и актуализацию и т.д.

Таким образом, категория «креативность» с позиций философско-педагогической рефлексии является сложной категорией, через содержание которой проявляется сущность бытия педагога профессионального обучения.

1.2 Психофизиологические механизмы формирования и развития креативности

Рассматривая вопрос креативности педагога профессионального обучения необходимо обратить внимание на научные исследования, направленные на углубление понимания природы креативного потенциала и ресурсов индивидуальности человека.

Проведенный анализ научной литературы по проблеме исследования позволил нам структурировать историко-методологические подходы исследования природы креативности. Согласно В.П. Мальцева [70] изучение феномена креативности было заложено самыми давними учеными-мыслителями, как Древнего Запада, так

и Древнего Востока. Описательно характеризуя творческие способности индивидов, философы того времени обосновывали их божественным происхождением. Основываясь на идеалистичных представлениях о креативности, данный феномен рассматривался исключительно в контексте утонченных искусств, вплоть до середины XIX ст. Консервативные догматичные положения этиологического подхода нивелировали возможность познания истинной природы креативности индивидуумов.

Выделение психодиагностики в самостоятельную науку во второй половине XIX века и использование эксперимента, как метода объективного познания психологических явлений человека, ознаменовали начало научного познания феномена креативности. Имеющиеся исследования ориентированы на изучение общей одаренности и интеллекта. И только с работ J. Guilford [144] (50-ые гг. XX ст.), в которых автор дифференцировал умственную деятельность на конвергентную и дивергентную, началось детальное и целеустремленное изучение самостоятельного феномена креативности. Применение научно обоснованных субъективных методов, специальных тестовых процедур (контент-анализ, наблюдение, тесты и опросники, анкетирования и т.д.), способствовало изучению психологических аспектов фундаментальных вопросов феномена креативности и позволило накопить обширный теоретико-практический материал по исследуемой проблеме. Однако, получены экспериментальные данные с помощью психодиагностических тестовых процедур часто

характеризуются своей неоднозначностью, которая может объясняться конкретным характером тестовых заданий, спонтанными эмоционально-волевыми реакциями испытуемых во время выполнения творческих заданий, процессами внимания и познавательной активностью, то есть влиянием неконтролируемых в условиях эксперимента факторов. Поэтому, по мнению В.П. Мальцева и Д.З. Шибковой, наиболее перспективным направлением в изучении феномена креативности является психофизиологический концептуальный подход исследования данного явления [70].

Объективное изучение природы творческих способностей было заложено в экспериментальных работах школы дифференциальной психофизиологии Б.М. Тепловой, В.Д. Небылицина и их последователей [51; 74; 78; 113; 124 и др.].

Рассмотрение проблемы креативности осуществлялось у контексте задатков творческих способностей, обусловленных индивидуально-типологическими особенностями высшей нервной деятельности.

На основе экспериментальных данных В.Д. Небылицин формулирует вывод о том, что основные свойства нервной системы связаны с творческими способностями. В частности, изучая коррелят показателей силы нервной системы с творческими способностями, автор приходит к выводу, что индивиды с сильной нервной системой более склонны к творческой деятельности, так как сила нервной системы характеризуется способностью противостоять отвлекающим раздражителям

(концентрация внимания), которые являются неотъемлемым атрибутом креативности [78].

Д.Б. Богоявленская в процессе исследовательской деятельности [12] приходит к выводу, что личности, для которых свойственны слабая нервная система, более склонны к репродуктивной умственной деятельности, а лица с сильной нервной системой склонны к творческой, эвристической деятельности.

Однако вербальная креативность в большей степени зависит от слабой нервной системы. Личности со слабой нервной системой способны воссоздавать большее количество смысловых единиц текста и их связей, то есть более полно вникают в содержание текста.

Так в работе [146] установлено, что креативные и некреативные люди отличаются один от другого по уровню активации на стадии зарождения замысла и в состоянии творческого вдохновения. В таком состоянии мышление становится ассоциативным, одновременно активизируется большее количество идей. Данные эффекты возникают благодаря сниженной общей активности, большей активации правого полушария, чем левого, сниженной активации лобовых частей. Позже автор выдвинул предположение, что креативность связана с общим уровнем возбуждения. При высоком уровне возбуждения поведение человека или его ответы становятся более стереотипными, тогда как при уменьшении уровня возбуждения поведение индивида становится вариативным. То есть, креативность находится в связи с уменьшением возбуждения.

Аналогичное мнение выразил Н.Д. Ейсенк [142]. Автор считал, что в основе креативности лежит кортикальному торможение и растормаживание подкорковых центров.

Аналогичные данные вытекают из результатов исследования [44], которые доказали, чем лучше выполняется креативный тест, тем интенсивнее выражены процессы торможения и десинхронизации, которые могут способствовать расфокусировке внимания, ассоциативного мышления, активации большого количества идей.

Основываясь на интегральном подходе, ученые проводят исследование по изучению психофизиологических детерминант креативности, опираясь не на отдельные свойства нервной системы, а на интегральный комплекс, слагающий определенный психофизиологический статус индивида.

За последние 10-15 лет с развитием технического обеспечения стало возможным исследовать нейрофизиологические детерминанты креативности и описать церебральные процессы креативной деятельности в реальном времени [10; 91; 140; 143; 147]. При этом фокус исследований смещается из анализа экспериментальных данных креативности, описанных в клинической практике при повреждениях разных отделов мозга на изучение мозгового биоэлектрического коррелята креативности, полученного на здоровых испытуемых.

Ученые рассматривая развитие креативности в механизмах саморегуляции выделяют акцептор результата действия, который относится к функциональным системам организма, которые на определенной стадии филогенеза

генетически запрограммированы, а в дальнейшем трансформируются в результате влияния онтогенеза. Эти функциональные системы представляют собой центральные, и периферические образования, а оптимальный результат действий всего комплекса зависит в роли центрального звена организации функциональных систем организма. При этом в изучении механизмов целеустремленной деятельности сначала рассматриваются те изменения внутри мозга, которые приводят к взаимодействию с внешней средой. Теория функциональных систем рассматривает целеустремленный акт поведения как динамическую организацию всего ряда от формирования потребности к ее удовольствию. Общая потребность многопараметренная, но всегда имеется доминирующий параметр, который определяется мотивацией и наиболее важен для развития и выживания.

Креативная потребность сталкивается с условиями действительности и вызывает эмоции, которые включают целеобразование. Мотивы входят в сознание через личностный смысл, в форме стремления к цели, в форме порождаемых особенностей цели как осознанного отображения будущих результатов. С помощью механизма целеобразования и раскрывается механизм креативной реакции на сознательном уровне. Таким образом, в целеобразовании реализуется произвольная форма креативности.

И.К. Цхай считает, что развитие креативности связано с формированием акцептора результата действия и развитием аппарата поиска и создания объектов удовлетворения потребностей. Механизм развития

креативности включается в механизм развития саморегуляции [127].

Анализ научных трудов показал, что отсутствие единственного концептуального подхода в исследовании креативности приводит к «размытости» истинного понимания природы феномена креативности. Для углубления понимания природы креативности человека нужны научные исследования, основанные на интегральном психофизиологическом подходе, которые позволят активно и широко применять полученные фундаментальные знания о нейрофизиологических и поведенческих механизмах креативности индивидов в практической деятельности.

1.3 Проблема креативности в психологии

Проблема развития творческих способностей, креативности в настоящее время является одной из основных проблем для психологии личности и ее развития.

Как отмечает С.С. Степанов [58], творческие компоненты интеллектуальных процессов привлекали внимание многих ученых-психологов, таких как А. Бине, Ф. Бартлетт, М. Вертгеймер, В. Келер, К. Дункер на протяжении всего развития психологической науки. Однако в большинстве этих работ фактически не учитывались индивидуальные отличия в творческих способностях, хотя авторы и признавали, что у разных людей эти способности развиты неодинаково. Интерес к индивидуальным отличиям в творческих способностях

обозначился в связи с достижениями в отрасли тестометрических исследований интеллекта.

На начало 60-х гг. XX ст. уже был накоплен масштабный опыт тестирования интеллекта, что в свою очередь поставило перед исследователями новые вопросы. В частности, выяснилось, что профессиональные и жизненные успехи вовсе не непосредственно связаны с уровнем интеллекта, который вычислялся с помощью тестов IQ. Опыт подтвердил, что люди с не очень высоким IQ оказываются способными на незаурядные достижения, а другие, чей IQ значительно выше, нередко от них отстают. Было высказано предположение, что здесь решающую роль играют какие-то другие качества ума, которые не охвачены традиционным тестированием.

Поскольку сопоставление успешности решения проблемных ситуаций с традиционными тестами интеллекта в большинстве случаев продемонстрировало отсутствие связи между ними, некоторые психологи пришли к заключению, что эффективность решения проблем зависит не от знаний и навыков, измеряемых тестами интеллекта, а от особенной способности «использовать поданную в заданиях информацию разными способами и в быстром темпе». Такую способность назвали креативностью [58].

Исследованием проблем продуктивного мышления в западноевропейской и американской психологии занимались Дж. Гилфорд, В. Келлер, Н. Майер, П. Торранс, В. Франкл и другие, в отечественной психологии это направление представлено в трудах О. Брушлинского, З. Калмыковой, Б. Кедрова,

С.Ф. Рубинштейна и многих других. Анализируя эти труды, И. В. Львова [69] считает, что существуют как минимум три подхода к проблеме творческих способностей (креативности). Они сформулированы таким образом:

1. Как таковых творческих способностей нет. Интеллектуальная одаренность выступает в качестве необходимого, но не достаточного условия творческой активности личности, а главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивация, ценности, личностные черты (А. Олох, А. Маслоу, Д.Б. Богоявленская и другие).

2. Творческая способность (креативность), является самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Е. Торренс, Я.Л. Пономарев и др). Основным содержательным компонентом понятия креативность здесь выступает дивергентное мышление.

3. Высокий уровень развития интеллекта предусматривает высокий уровень творческих способностей и наоборот. Творческого процесса как специфической формы активности нет, креативность понимается как интеллектуальная одаренность (Д. Векслер, Р. Вайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стернберг и другие).

А.В. Сильверсан и Н.С. Аболина рассматривают творческие способности как сложное психологическое образование, которое сочетает в себе многомерную и многоуровневую структуру разных свойств личности: мотивацию, самооценку, культурно-моральное развитие, толерантность и др. [122].

Выдающийся русский психолог В.М. Дружинин, рассматривая общие подходы к проблеме творческих способностей, выделяет три основных. Один из них (А. Адлер, А. Маслоу, Р. Кеттелл, Г. Олпорт) заключается в отрицании существования творческих способностей: интеллектуальная одаренность является необходимым, но недостаточным условием творческой активности; главную роль в творчестве играют мотивация, ценности, личностные черты (когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях). Другие психологи (в частности Г. Айзенк) считают, что высокий уровень развития интеллекта допускает высокий уровень творческих способностей, и наоборот [39].

Е. Фромм определил понятие «творческие способности» как «способность удивляться и познавать, умение находить решение в нестандартных ситуациях, направленность на открытие нового и способность глубокого осознания своего опыта» [51, с. 40–41]. Основными показателями творческих способностей он считал скорость, гибкость, оригинальность мысли, точность и смелость мышления, любознательность.

Как отмечает С.С. Степанов, в последнее время понятие, которое существовало раньше, – «творческие способности», почти было вытеснено термином «креативность», получило в отечественной психологии значительное распространение. Эти понятия на первый взгляд кажутся синонимическими, что вызывает сомнения в целесообразности введения иноязычного понятия.

Аналога в русском и украинском языках этому слову нет. В буквальном переводе на русский язык креативность означает «творческость» [32].

Не принимая во внимание то, что исследования креативности активно ведутся уже несколько десятилетий, накопленные данные, по мнению С.С. Степанова, не столько проясняют, сколько запутывают понимание этого явления. Да, еще сорок лет тому назад было предложено больше 60 определений креативности, сегодня же их уже невозможно сосчитать. При этом некоторые исследователи иронично отмечают, что «процесс понимания того, что такое креативность, сам требует креативного действия». [58]

Е.Л. Яковлева, анализируя проблему креативности отмечает, что большинство исследований, при всех своих отличиях, рассматривают креативность как аспект интеллекта (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, Л. Термена, Д. Векслер и др.); ряд исследователей сосредоточили свое внимание на изучении мотивационных, коммуникативных характеристиках творческих личностей (К. Тейлор, Е. Роу).

В современных исследованиях наметился так называемый синтетический подход, где интеллектуальные и личностные, социальные факторы признаются одинаково значимыми для развития креативности [139, с. 14].

Таким образом условно можно выделить три направления в изучении креативности:

- когнитивный (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, С. Медник, М. Рорбах А. Ротенберг, М.А. Холодная и др.);
- личностный (К. Тейлор, Е. Роу, А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс и др.);

– синтетический (Ф. Раштон, Р. Стернберг, С. Каплан, К. Хеллер, Д.Б. Богоявленская, Е.Л. Яковлева и др.).

На современном этапе развития отечественной психологической науки выделяется еще и обобщающий подход, представители которого рассматривают креативность как интегрированное свойство личности, целостно и в развитии (В.Н. Дружинин, В.М. Козленко, Л.Б. Ермолаева–Томина, Н.В. Гнатко и др.)

Рассмотрим значимые, на наш взгляд, психологические концепции изучения креативности.

Концепция креативности как универсальной познавательной творческой способности приобрела популярности после выхода работы Дж. Гилфорда (Guilford J.P) [145]. Основой этой концепции стала кубообразная модель структуры интеллекта, в которой Дж. Гилфорд считал операцию дивергенции основой креативности как общей творческой способностью. В связи с этим он выделил четыре критерия дивергентного мышления:

1) оригинальность – способность продуцировать отдельные ассоциации, необычные ответы,

2) семантическая гибкость – способность выявить основное свойство объекта и предложить новый способ его использования;

3) образная адаптивная гибкость – способность изменить форму стимула таким образом, чтобы увидеть в нем новые признаки и возможности для использования;

4) семантическая, спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи в нерегламентированной ситуации.

Кроме того, ученый определил шесть параметров креативности:

- 1) способность к выявлению и постановке проблем;
- 2) способность к генерированию большого количества идей;
- 3) гибкость – способность к продуцированию разнообразных идей ;
- 4) оригинальность – способность отвечать на раздражители нестандартно ;
- 5) способность усовершенствовать объект, добавляя детали ;
- 6) способность разрешать проблемы, то есть способность к анализу и синтезу.

Направление исследований, начатое Дж. Гилфордом, наиболее последовательно было продолжено Е.П. Торренсом (Torrance E.P.). Им было высказано предположение о том, что процессы, связанные с решением проблемной ситуации, – от выявления проблемы к сообщению о ее решении, – имеют прямое отношение к креативности [151]. Е. Торренс, опираясь на результаты эмпирических исследований, предложил модель соотношения креативности и интеллекта: при IQ до 120 баллов общий интеллект и креативность образуют единый фактор, при IQ свыше 120 баллов креативность теряет зависимость от интеллекта, то есть «нет креативов» с низким интеллектом, но есть интеллектуалы с низкой «креативностью».

Обобщив результаты собственных исследований, Е. Торренс пришел к выводу, что связь между уровнем интеллекта и креативностью односторонняя. Предложена им модель «интеллектуального порога» говорит о том, что при $IQ = 120$, креативность и интеллект образуют единственный фактор; выше этого порога факторы интеллекта и креативности проявляются как независимые, т.е., до какого-то уровня IQ ограничивает проявление креативности, выше порога креативность «вырывается на волю» [151].

По мнению Р. Стернберга, интеллектуальные способности, вместе с окружающей средой, мотивацией, индивидуальностью, стилем мышления и знаниями – являются источниками креативности. Особенно важные, считает он, три интеллектуальные способности: синтетическая способность видеть проблему по-новому и преодолевать границы будничного сознания; аналитическая способность распознавать идеи, достойные дальнейшей разработки; практические, предопределенные контекстом, способности – умение убеждать других в ценности определенной идеи. Важно само сочетание этих трех способностей, так как аналитическая способность, используемая при отсутствии двух других, приводит к мощному критическому, но не креативному мышлению [149, с. 5–31].

По мнению М.А. Воллаха и Н.А. Когана для проявления творчества нужна непринужденная, свободная обстановка, когда испытуемый может иметь свободный доступ к дополнительной информации по предмету выполняемого задания [152].

В рамках изучения феноменологии творчества наиболее существенные открытия были сделаны С.Л. Рубинштейном. Им были выявлены детерминанты продуктивного мышления, которые непосредственно были связаны с изучением процессов продуктивного мышления таких, как решение задачи [92].

Д.Б. Богоявленская [12] предложила качественно новый подход к трактовке и исследованию креативности. Она предлагает оригинальное понимание природы творческих способностей в рамках процессуально-деятельностной парадигмы и экологически валидный метод диагностики творческих возможностей субъекта (метод «креативного поля»). Творческие способности рассматриваются автором не как особый, самостоятельный вид способностей, они выступают не в качестве отдельной модальности, а как характерный вид способностей для любого вида деятельности. Согласно исследованиям Д.Б.Богоявленской, креативные личности проявляют вдумчивое отношение к окружающим, неформальные в общении, способные сопереживать и сочувствовать людям, стремятся быть причастными к начинаниям коллектива. Данные результаты указывают на связь между интеллектуальной активностью и активностью в сфере субъектных отношений.

Н. С. Лейтес [64, с. 54] рассматривает творческие способности не как проявление уровня интеллекта, а как особенную сторону умственных способностей и личности в целом, как индивидуальное своеобразие.

Достаточно оригинальной выступает концепция механизма творчества В.В. Клименко. По мнению

исследователя [53], механизм творчества, который есть в каждом человеке, – это механизм превращения дискомфорта (задач и проблем) в создание (открытий, изобретений и художественных образов) гармоний. Механизм творчества описывается формулой: Я (психика, сознание) и Не-Я (тайна, неизвестное). Он считал, чтобы механизм творчества человека начал работать, мы должны гармонично развивать все его составляющие: в оптимальном состоянии должны находиться и душа (мышление, чувство и воображение), и тело (энергопотенциал и психомоторика) человека. Творчество в таком контексте рассматривается как процесс рождения нового, которое объективно осуществляется в природе или человеке; как состояние вдохновения – вспышка энергетического потенциала, которая разрывает предел неизвестного, отделяет его часть и превращает в известное.

Работы Е.Л. Яковлевой посвящены рассмотрению креативности в поведенческом контексте. Это личностная характеристика, процессуального содержания – «реализация человеком собственной индивидуальности с предъявлением ее другому человеку» [139, с. 30]. Она считает, что максимальное проявление процессуальных характеристик творческой (креативности) заключается в использовании собственной индивидуальности для выявления и проявления индивидуальности другого человека.

Интересной, с нашей точки зрения, представляется также работа Е.П. Варламова и С.Ю. Степанова. Проблему креативности они рассматривают в рамках рефлексивно-гуманистической психологии сотворчества. Они вводят

понятие творческой уникальности, под которой понимают процесс и результат развития человеком своего неповторимого индивидуального своеобразия в процессе творчества, как необходимого условия для реализации своего творческого потенциала [21, с. 27]. Авторы выделяют три аспекта творческой уникальности человека на основе масштаба инноваций, которые являются результатом его творческой активности. Инновации в масштабе индивидуальной жизни человека ведут к саморазвитию личности и дают начало его неповторимости по отношению к нему самому и прошлому. Инновации в узкосоциальном (коммуникативному) масштабе дают начало экстраординарности (особенности человека) по отношению к окружающим людям. Творческая активность в масштабе культуры приводит к уникальности человека в культурно-историческом масштабе – феноменальности, когда человек становится явлением (феноменом) культуры, а результаты его творчества имеют важность в широком социальном масштабе.

Позиция Н.М. Гнатко [29] в определении креативности отличается двойственностью: потенциальной и актуальной креативности. Потенциальная креативность – это, по мнению автора, креативность додеятельная, характеризующая индивидуума в плане его потенциальной предрасположенности, выражающейся в форме базовой готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях, к проявлению творческой активности; потенциальная креативность – необходимое субъективное условие творчества.

Актуальная креативность – порождение взаимодействия индивидуальных характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обуславливающее актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности; актуальная креативность – достаточно субъективное условие творчества. Таким образом, потенциальная креативность – креативность в возможности. Чтобы креативность в возможности стала креативностью в действительности – актуальной креативностью, первая должна претерпеть кардинальное преобразование от подражания до истинного творчества посредством освоения ее носителем определенного вида деятельности.

Таким образом, вслед за И.В. Гриненко, следует констатировать, что в современной психологии не существует единственной структуры или модели креативности, однако во всех моделях сделан акцент на важности личностных черт [31, с. 46.].

Современные исследования креативности, рассматривают четыре основных аспекта этого понятия: креативный процесс, креативный продукт, креативную личность и креативную среду (сферу, структуру, социальный контекст, который формирует требования к продукту творчества). Часто эти подходы используются вместе [73].

А.В. Морозов, анализируя приведенные варианты определения понятия «креативность», отмечает, что их объединяет мысль о том, что креативная личность владеет

определенной совокупностью разнообразных способностей к творчеству [75, с. 27–28].

Г.М Коджаспирова соглашается с этой мыслью: «Креативность характеризует уровень творческой одаренности, способности к творчеству, которая представляет относительно стойкую характеристику личности, которая не принадлежит к интеллекту; креативность – это функция целостного, которое зависит от целого комплекса психологических характеристик» [55, с. 66] При этом В.Н. Дружинин отмечает, что это общая способность к творчеству, которая характеризует личность в целом, проявляется в разных сферах ее активности и рассматривается как относительно независимый фактор одаренности [39].

Креативность означает способность «копать глубже, смотреть лучше, исправлять ошибки, погружаться в глубину, проходить сквозь стены, зажигать солнце, строить замок на песке, приветствовать будущее» [94, С. 26].

Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов конкретизируют: «креативность – это определено особенное стойкое свойство человеческого индивидуума, которое предопределяет способность выявлять социально значимую творческую активность; способность индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки, то есть связано с творческими достижениями личности [128].

Поддерживает эту мысль и А. Матвеев, считая, что креативность представляет собой способность человека к нестандартному, оригинальному мышлению и поведению, которое имеет творческий, конструктивный характер [75].

А. Маслоу дополняет, «способность принимать молниеносные, творческие решения» [72].

В словаре-справочнике по возрастной и педагогической психологии находим обобщающее определение: «креативность представляет собой творческие способности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом и/или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания; степень восприимчивости новых идей» [99, с. 42].

Креативность является ни чем иным, как способностью к порождению оригинальных идей и использованию нестандартных способов интеллектуальной деятельности [124, с. 245].

При этом, и саму креативность можно рассматривать как творческую, новаторскую деятельность, состоящую из огромного количества процессов, которые стоит рассматривать в едином контексте [123].

Этот естественный процесс, считает О. Щепина, порождается сильной потребностью человека в снятии напряжения, которое возникает в ситуации неопределенности или незавершенности; данный процесс, включает следующие стадии:

- 1) появление чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несогласия и т.д.;
- 2) фиксации проблем; поиску их решений, выдвижение и проверки гипотез;
- 3) формулировки и сообщения результата решения [133].

Креативность определяется и как творческие возможности человека, которые могут оказываться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, «характеризует возможность личности избегать рутинных путей мышления и поведения и производить большое количество оригинальных, новых и полезных идей; как успешный шаг в неизвестность, ломание характера, открытость в получении нового опыта; разложения, комбинирование идей или виденье новых взаимоотношений между идеями» [117].

В исследованиях К.А. Торшина креативность ассоциируется со способностью адаптивно реагировать на необходимость в новых подходах и новых продуктах; данная способность позволяет также осознавать новое в бытии, хотя сам процесс может носить как сознательный, так и несознательный характер [116].

Н.М. Яковлева понимает креативность как личностную характеристику. Однако не как определенный набор личностных черт, а как реализацию человеком собственной индивидуальности. С ее точки зрения, человеческая индивидуальность неповторяемая и уникальная, потому и реализация индивидуальности это и есть творческий акт (внесение в мир нового, ранее не существующего). Характеристики креативности, с ее точки зрения, не предметные (в смысле наличия продукта материального или идеального), а процессуальные, поскольку креативность рассматривается как процесс выявления собственной индивидуальности. Основными процессуальными характеристиками креативности автор

называет следующие: а) развертывание креативности в процессе субъект-субъектного взаимодействия; б) направленность на другого человека [139].

Информационный подход к решению проблемы исследования креативности позволяет М.М. Назаренко рассматривать данное понятие как черту личности, которая проявляется при трансформации информационных процессов (при дефиците или противоречивости знаний; в процессе включения информации в новые структуры и связки; в процессе идентификации недостаточной информации; в процессе выдвижения и изменения гипотез, поиска решений и их проверки; в процессе формулировки результата решения) [76].

В общем виде понятия креативность в современных словарях по психологии и педагогике определяется как творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности; это способность порождать огромное количество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности [101].

В свою очередь А.В. Морозов, подытоживая многообразие подходов к пониманию креативности в традиционной психологии, отмечает, что креативность рассмотрена как личностная категория. По его мнению, споры касались уточнения ее трактовки как дивергентного мышления, или как интеллектуальной активности, или как интегрированного качества личности. В целостной человеческой личности креативность, ее уровень, структура и особенности тесно взаимосвязанные с другими

асpekтами человеческой индивидуальности – спецификой познавательных процессов и личностных черт [75].

Мы будем понимать креативность как интегральную стойкую характеристику личности, которая характеризуется комплексом личностно-созидательных особенностей человека, позволяющих успешно создавать социально и личностно значимый новый продукт в инженерной и педагогической деятельности. Основными показателями проявления креативности мы будем считать показатели, выявленные, исследованные и доказанные Н.Ф. Вишняковой: творческое мышление, оригинальность, воображение, интуиция, любознательность, чувство юмора, творческое отношение к профессии, эмоциональность и эмпатия [24].

Следовательно, разнообразные определения и подходы к изучению проблемы креативности, характеристики творчества дают нам психологическую составляющую проблематики нашего исследования.

1.4 Сущность педагогического творчества и педагогической креативности

При рассмотрении проблемы креативной подготовки будущих педагогов профессионального обучения возникают вопросы, связанные с обоснованием категорий «педагогическое творчество», «педагогическая креативность».

Особую роль в понимании творчества педагогов играют положения ученых об организации процесса профессионально-творческой педагогической

деятельности и педагогические условия развития творчества обучающихся (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, З.И. Калмыкова, Н.В. Кузьмина, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, М.М. Поташник, С.Н. Щеглова и др.), а также идеи использования возможностей дидактического процесса для активизации творческого потенциала личности обучаемого (Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, В.В. Сериков, А.Н. Утехина и др.); особенности подготовки студентов к творческой педагогической деятельности и определение требований к подготовке педагогов по вопросам организации творчества обучающихся (Г.С. Батищев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, П.И. Пидкасистый, В.А. Слостенин, А.Г. Спиркин, Г.И. Щукина и др.)

Педагогика, исследуя творчество, имеет в виду наличие и формирование конкретных способностей к творческой деятельности.

В педагогическом словаре «творчество» определяется как «продуктивная человеческая деятельность, способная порождать качественно новые материальные и духовные ценности общественного значения» [30, с. 326]. Творчество – это всегда поиск новых идей, новых возможностей и путей решения заданий, новых форм самовыражения. Эта категория определяется высшей формой активности и самостоятельной деятельности человека.

Таким образом, творчество является особым свойством личности, способной к творческой деятельности, самореализации. Творческая активность личности возникает при решении творческих заданий, и

любой человек на какое-то время может почувствовать себя творцом.

По мнению Е.А. Климова, педагогическая деятельность по своей сути является деятельностью «вынужденного творчества», поскольку в процессе изложения учебного материала от учителя требуется не только репродуктивное его воссоздание, но и структуризация и адаптация до уровня подготовки школьной или студенческой аудитории [54].

Основными тенденциями относительно освещения проблемы педагогического творчества в научной литературе являются: в науке существует рассмотрение педагогики творчества как науки о педагогической системе двух диалектически предопределенных видов человеческой деятельности: педагогического воспитания и самовоспитания личности в разных видах творческой деятельности и общения с целью всестороннего и гармоничного развития творческих способностей как отдельной личности, так и определенного коллектива.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований дает возможность выявить основные качества педагогического творчества:

- эффективность использования приобретенного опыта в новых условиях;
- гибкость при применении запланированного в неизвестных ситуациях;
- умение обосновывать интуитивные решения;
- умение фантазировать, видеть более близкую, среднюю и далекую перспективы в работе;

– умение развивать идею, реализовывать ее в конкретных условиях;

– видение вариантов решения проблемы;

– умение применять опыт других, трансформировать рекомендации методических пособий, теоретические положения научных публикаций.

Современные ученые по-разному подходят к вопросу уровней педагогического творчества. В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров предложили определять уровень творческой педагогической деятельности, взяв за основу самостоятельность действий педагога [52].

В соответствии с этим показателем выделено три уровня педагогического творчества:

1) взаимодействие педагога и обучающихся на основе усвоенных ранее приемов и методов, их шаблонное повторение и применение;

2) самостоятельный подбор целесообразных методов и приемов учебно-воспитательной деятельности с целью ее оптимизации;

3) овладение эвристическими приемами педагогической деятельности, полная самостоятельность в педагогическом творчестве.

Н.В. Кухарев и В.С. Решетько разработали собственную классификацию, выделив пять уровней педагогического творчества, начиная от элементарного к наивысшему:

1) информационно-воссоздающий, включающий повторение педагогом опыта других, способность решать самые простые педагогические задания и анализировать

эффективность принятых решений в конкретных ситуациях;

2) адаптивно-прогностический, который основывается на умении трансформировать известную педагогу информацию, подбирать способы, средства, методы взаимодействия с обучающимися с учетом новой ситуации и умения предусмотреть ее восприятие;

3) рационализаторский уровень, характеризующийся проявлением конструктивно-прогностических способностей, готовностью формулировать сложные, нестандартные педагогические задания и находить оптимальные способы их решения с элементами индивидуальности, новаторства;

4) исследовательский уровень, предусматривающий способность педагога определять концептуальную основу собственного поиска, выделять системообразующие идеи с любого опыта, свободно комбинировать их, разрабатывая свою систему деятельности;

5) креативно-прогностический уровень, включающий те педагогические наработки, которые вносят существенные изменения в систему образования [63].

С.А. Сысоева рассматривает педагогическое творчество как целостный процесс профессиональной реализации и самореализации педагога в образовательном процессе и отмечает, что особенностью педагогического творчества является то, что педагог реализует свой личностный и профессионально творческий потенциал посредством создания личности ребенка, а развитие его творческого потенциала предопределенно развитием творческого потенциала воспитанника. Поэтому

центральным звеном педагогического творчества является личностно ориентированное развивающее взаимодействие субъектов учебно-воспитательного процесса, которое предопределено спецификой психолого-педагогических взаимоотношений между ними и направлено на развитие их творческого потенциала [97].

Педагогическое творчество также представляют как сотворчество в непрерывно изменяющейся педагогической действительности, как искусство и как конкретизацию педагогического идеала педагога в системе заданий, которые постоянно решает педагог в условиях педагогической деятельности.

О.Ф. Турянская считает, что «специфика педагогического творчества состоит в том, что объектом и одновременно субъектом его профессиональной деятельности является личность обучающегося» [117]. В последнее время понимание педагогического творчества как деятельности смещается в сторону стратегии саморазвития личности и рефлексии, которые предопределяют формирование личности ученика как субъекта житнетворчества, и в этом смысле педагогическое творчество всегда сопровождает самопознание, саморазвитие и самосовершенствование, стремление к постоянному росту человека.

Как указывает А.К. Маркова, педагогическое творчество всегда характеризуется поиском и нахождением нового: вариативных и нестандартных способов решения педагогической задачи (новое для себя) – или преобразованием известного педагогического опыта и созданием новых оригинальных подходов или

отдельных приемов (новое для себя и для других) [75, с. 142].

Рассматриваемая проблематика предопределяет важность развития педагогического творчества будущих педагогов профессионального обучения как многоаспектного и динамично развивающегося процесса, который можно охарактеризовать «как совокупность взаимосвязанных компонентов, составляющих единое целое и системно отражающих личностные и профессиональные качества обучающихся, необходимые для развития педагогического творчества: мотивационно-ценностные, интеллектуально-познавательные, эмоционально-волевые» [11].

Особенность педагогического творчества состоит в том, что его результатом является прежде всего развитие личности, на которую направлены преобразовательно-творческие процессы, а разработка новых и оригинальных систем, моделей, способов деятельности становится для педагога средством реализации своих возможностей в решении поставленных целей или способов педагогических действий и ситуаций, осуществляемых в процессе профессионального взаимодействия [11].

Компонентный состав творческой деятельности рассматривается в работах многих ученых. Например, Л.Е. Князева [54] предлагает следующий компонентный состав структуры творческой педагогической деятельности:

- 1) мотивационный (потребность в поиске нестандартных способов решения педагогических задач; в

самосовершенствовании в применении своих творческих способностей в педагогической деятельности);

2) ориентационный (знание теории и методики педагогического творчества; знание о специальных видах творчества, а именно – литературном, музыкальном, техническом и т.д.;

3) исполнительный (умение творчески перерабатывать необходимую информацию; предвидеть результаты учебно-воспитательной работы; разрабатывать средства, способы, приемы обучения и воспитания, отличные от традиционных; умение организовать совместную с учащимися творческую деятельность; анализировать опыт других педагогов с целью обобщения и переноса эффективных форм, методов, приемов в свою профессиональную деятельность);

4) контрольно-оценочный (потребность в самоанализе результатов собственной деятельности с целью разработки новых педагогических средств; адекватная самооценка, то есть знание о своих педагогических творческих возможностях.

Компонентный состав творческой деятельности анализируется и в работах И.П. Калошиной [56]. Согласно ее точке зрения, творческая деятельность должна рассматриваться с позиции уровней ее проявления, с чем нельзя не согласиться.

Н.В. Кузьмина, определяя сущность педагогического творчества, отмечает: «Творчество педагога видят в том, что педагог проектирует личность ученика, принимает самостоятельные решения в неожиданных ситуациях, строит учебный процесс в соответствии с особенностями

детей... Педагогическая деятельность – это процесс решения бесчисленного количества педагогических задач, подчиненных общей конечной цели – формированию личности человека, его мировоззрения, убеждений, сознания, поведения» [62]. Профессиональное своеобразие педагогического труда состоит в том, что в нем невозможна полная алгоритмизация, хотя существует некоторое постоянство используемых приемов и навыков. Применение этих стандартизированных методов в постоянно меняющихся, нестандартных и нестационарных ситуациях требует постоянной модернизации и коррекции. Причем, именно на стыке существующих технологий появляются новые педагогические методы и системы.

Л.В. Занков отмечал, что «творчество педагога не ограничивается отдельными методическими находками – это постоянное стремление вперед, к более совершенному, новому, и осуществление возникшего стремления» [43, с. 180].

Однако большинство ученых в мире склоняются к тому, что природа творчества единая, а потому и способность к творчеству универсальна. Научившись действовать в сфере искусства, техники или в других видах деятельности, человек легко может перенести этот опыт в любую другую сферу, в частности, в педагогическую. Мы соглашались с мнением О.М. Куцевола в том, что творчеству педагога присущие общие черты, свойственные любому виду творческой деятельности:

– творческий процесс не возможен без наличия субъекта творчества, в качестве которого выступает педагог;

– основой творчества является креативность личности – творческие способности, которые можно развивать в процессе профессиональной деятельности;

– педагоги и учащиеся/студенты как субъекты творческой деятельности продуцируют новые идеи, мысли, объекты, предметы;

– объектом педагогического творчества могут быть атрибуты реального мира (учащиеся, студенты) и виртуального мира (описания предметов, явлений, связи и отношения между ними, идеи, представления и т.д.);

– творчество педагога – процесс целеустремленный, но его результаты не всегда точно прогнозируются, поскольку здесь задействована как сознательная, так и подсознательная сферы человеческой психики, причем значительная часть творческого акта остается неосознанной;

– осуществлению творческого акта способствуют внешние и внутренние условия (социальная среда, свобода, наличие у субъекта деятельности определенных личностных качеств: целенаправленности, трудолюбивости, смелости, активности, уверенности в себе, настойчивости и т.п.);

– на ход творческого процесса влияет эмоциональный фактор – чувство субъекта к объекту творческой деятельности; настоящий акт осуществляется на фоне эмоционального творческого вдохновения;

– использование эвристических методов и приемов производительного мышления может облегчить поиск эффективного решения творческого задания [63, с. 95–96].

Однако при наличии общих черт с другими разновидностями творческой деятельности творчество педагога профессионального обучения имеет специфические признаки, которые прежде всего связаны с целью педагогического творчества, – формирование неповторимой, уникальной личности учащегося или студента не столько как объекта педагогического творчества, сколько как ее субъекта, равноправного участника творческого процесса, в котором происходит развитие индивида, становление его творческого потенциала.

В рамках нашего исследования *профессионально-педагогическое творчество педагога профессионального обучения* определяется как процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных возможностей и способностей педагога, как целенаправленная, осознанная, личностно-значимая деятельность, ориентированная на оптимальное и продуктивное решение профессиональных педагогических задач в работе с обучающимися.

Педагогическая креативность, в свою очередь, предусматривает способность к творческому поиску, нестандартному решению педагогических задач.

В.И. Андреев, педагогическую креативность рассматривает как готовность субъекта к педагогическому творчеству, способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, быстро ориентироваться в новых педагогических ситуациях, предусматривать результаты [2]. Созвучное определение дают В.А. Сластенин и Л.С. Подымова [98, с. 41].

Н.М. Яковлева понимает педагогическую креативность как способность рождать оригинальные идеи, отказываться от стереотипных способов мышления [139, с. 28].

Е.Е. Щербакова рассматривает педагогическую креативность как «определенную психологическую и социальную готовность педагога, которая позволяет изменить ситуацию общения таким образом, что он и обучающийся достигают эффективного взаимопонимания в педагогическом процессе» [134]. Основными компонентами педагогической креативности, по ее мнению, являются педагогическое творчество и творческое самочувствие (вдохновение). В качестве показателей педагогического творчества выступают изобретательность, способность комбинировать, дивергентное мышление, визуальное творчество, способность ассоциировать. К творческому самочувствию принадлежат саморегуляция, самоконтроль, эмоциональная стойкость, волевые качества, чувство радости, уровень работоспособности, любовь и доброе отношение к людям.

О.Е. Антонова разработала основные параметры, которые характеризуют педагогическую креативность вообще, однако можно и применить при характеристике креативности педагога профессионального обучения:

– способность к осуществлению творческого подхода в педагогической деятельности (креативность): скорость мышления (количество идей, которое возникает за единицу времени); способность быстро и без внутренних усилий переключаться с одной идеи на другую; способность к генерированию идей, которые отличаются

от общепринятых, к парадоксальным, неожиданным решениям (для преподавателя – поиск новых форм, методов, средств учебной и воспитательной деятельности); ощущение утонченности идеи; способность удивляться; открытость и интерес ко всему новому; способность принимать решение в ситуациях неопределенности, не пугаться собственных выводов и доводить их до конца, рискуя личным успехом и репутацией; способность к гибкому образному мышлению, которое может проявляться в конструировании новой оригинальной наглядности; гибкость словесного мышления, яркий образный язык, умение «зажечь» обучающихся своим рассказом; выборочность к познанию новому; поисково-преобразовательный стиль мышления; творческая фантазия, развитое представление; проблемное виденье ситуации; способность «нарушать спокойствие»; способность глубоко погружаться в привлекательную деятельность; стремление к изобретениям, творчеству; интерес к загадкам, парадоксам, импровизации; способность самостоятельно принимать решение; способность быстро переключать внимание;

– способность постоянно развивать творческий педагогический опыт, компетентность: желание повышать профессиональную компетентность, получать новые знания, развивать соответствующие умения, навыки педагогической деятельности; способность быстро находить, приобретать в творческих поисках новые знания, расширять свой профессиональный кругозор; умение целеустремленно изучать вопрос или проблемы, связанные с педагогической деятельностью; чувство удовольствия от

обогащения опыта педагогической деятельности и в то же время – творческого недовольства уровнем достижений, как условие дальнейшего роста профессиональной компетентности;

– способность формировать и реализовать творческую стратегию педагогической деятельности: стойкая потребность в систематическом обогащении опыта педагогической деятельности; способность к самостоятельному формированию глубоких и систематических знаний в процессе решения ключевых учебных и воспитательных проблем; умение разрабатывать гибкую стратегию творческой педагогической деятельности на основе определения цели и построения соответствующей ей программы; способность мобилизовать собственный опыт, или быстро приобретать дополнительную компетентность с целью решения важной и сложной педагогической проблемы; чувство ответственности при выполнении творческих профессиональных заданий [2].

Таким образом, проанализировав педагогические разработки, мы считаем, что педагогическая креативность может проявляться в осознании и преодолении стереотипов, смысловых и поведенческих шаблонов и барьеров; способности быстро и эффективно адаптироваться в динамических обстоятельствах учебно-воспитательного процесса профессионально-технических учебных заведениях с помощью перекombинации уже известных элементов, приемов, методов учебной деятельности и определении новой цели и средств ее воплощения; стремлении к личностному самовыражению в

творческой деятельности, к развитию креативной компетентности, желании обеспечить благоприятные условия для творческого развития обучающихся. В то же время креативность нельзя рассматривать как статическую характеристику личности, она динамичная и постоянно подвергается трансформациям, а, следовательно, правомерно говорить о ее формировании в рамках креативной компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения, в процессе профессионально-педагогической подготовки в системе университетского образования. Успешность развития этого сложного личностного образования обусловлена тем, насколько будущие педагоги профессионального обучения четко осознают сущность, содержание, структуру креативной компетентности и влияние ее на характер профессионально-педагогической деятельности.

РАЗДЕЛ 2 КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

2.1 Креативная составляющая деятельности педагога профессионального обучения

Определение основных направлений развития образования в обществе, происходящих под воздействием глобальных процессов, невозможно без учета мировых тенденций развития профессионально-педагогического образования. Среди таких тенденций можно выделить: фундаментализацию образования, которая должна существенно повысить его качество; опережающий характер всей системы образования, ее направленность на решение проблем и заданий постиндустриальной цивилизации, на развитие творческих способностей человека; индивидуализация учебной деятельности, которая должна осуществляться с учетом переменчивого характера рынка труда, потребностей, склонностей, личностных качеств будущего специалиста.

Реформирование профессионального образования во многом связано с обновлением педагогической деятельности: не только содержательным изменением и усложнением традиционных для этой деятельности трудовых функций (например, преподавания или научно-методического обеспечения образовательного процесса), но и появлением новых элементов бизнес-процесса (например, педагогической поддержки профессионального

самоопределения и профессионального развития обучающихся).

Основной базой для подготовки таких кадров выступает система профессионально-педагогического образования, которая, с одной стороны, является фактором и условием инновационного развития социально-экономической системы и общества в целом, а с другой – сама становится объектом для инновационных внедрений как одна из важнейших сфер общества.

В.А. Федоров [119, с. 23) под профессионально-педагогическим образованием понимал «процесс формирования личности, способной к эффективному осуществлению подготовки к деятельности по конкретной профессии, к выполнению полного спектра профессионально-педагогических функций, а также к самореализации в профессиональной деятельности; результатом этого процесса является усвоенная человеком совокупность специальных знаний, умений и навыков, социально и профессионально важных качеств, позволяющих ему успешно работать в сфере профессионального образования».

Как отмечает Г.М. Романцев, термин «профессионально-педагогическое образование» возник на основе понятия «инженерно-педагогическое образование» и развивает его [119, с. 4–9].

Исторически возникновение инженерно-педагогического образования связано с началом подготовки с конца 20-х гг. XX столетия профессионально-педагогических работников в вузах на специальных факультетах – инженеров-педагогов.

Семантический анализ понятия «инженер-педагог» впервые проведен Э.Ф. Зеером, который показал, что сочетание двух ключевых слов «инженер» и «педагог» ведет к образованию нового по содержанию понятия [47, с. 16].

Однако Э.Ф. Зеер подчеркивал, что словосочетание «инженер-педагог» нельзя понимать как простое соединение этих слов [45], оно относится к типу сложнообразованных слов, когда обе части, составляющие слово, означают единое понятие, которое сочетает в себе признаки понятий, названных двумя основами существительных.

В «Большом толковом словаре русского языка», который является наиболее полным толково-историческим словарем, дано следующее определение: «инженер – специалист с высшим техническим образованием» [15, с. 393]. Данное определение, а также анализ словарных статей позволяют считать, что понятие «инженер» употребляется в случаях, когда для выполнения профессиональных функций работнику нужно высшее техническое образование. Однако вследствие того, что такого обобщенного наименования недостаточно для установления сферы деятельности работника, всегда необходимо давать соответствующие дополнения: инженер-строитель, инженер-конструктор, инженер-экономист, инженер-технолог, инженер-электрик и т.д.

Семантика второго компонента сложного слова «инженер-педагог» раскрывается следующим определением: «педагог – лицо, ведущее практическую работу по воспитанию, образованию и обучению детей и

молодежи и имеющее специальную подготовку в этой области» [15, с. 789]. Приведенный смысл слова «педагог» шире смысла слов «преподаватель» («тот, кто занимается преподаванием чего-нибудь») [15, с. 965] и «учитель» («тот, кто преподает какой-нибудь учебный предмет в школе») [15, с. 1411].

Понятие «инженер-педагог» образовано соединением двух основ в одно слово. Такой прием (словосложение) как один из способов образования новых слов является продуктивным типом словообразования в современном русском языке. Слово «инженер-педагог» относится к типу сложения с сочинительным отношением основ, при котором обе части, составляющие слово, обозначают единое понятие, совмещающее в себе признаки понятий, названных двумя основами существительных.

В двадцатые-тридцатые годы XX в. распространенным было мнение, что «инженер-педагог» – прежде всего инженер определенной специальности, которому необходимо дать дополнительную психолого-педагогическую подготовку в виде "надстройки" над инженерной основой.

Ученые того периода считали, что инженер-педагог должен быть «просветителем» (носителем общекультурных знаний), учителем (преподавателем), воспитателем, организатором; вместе с тем, должен не «рвать связи с производством», «выполнять общественно-педагогическую миссию» [92, с. 25–27]; должен иметь в первую очередь специальные и общетехнические знания в объеме высшей школы, а также стаж работы на

производстве, а в дополнение к ним требуется специальная педагогическая подготовка [84, с. 29].

Использование самого термина было направлено на характеристику специалистов, осуществляющих педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность в системе профессионально-технического образования и подготовки квалифицированных рабочих на производстве. При таких условиях инженер-педагог может работать мастером производственного обучения, преподавателем специальных и общетехнических дисциплин.

Таким образом, понятие «инженер-педагог» использовалось для обозначения и характеристики специалиста, осуществляющего педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке лиц, обучающихся по одной из отраслей производства в системе профессионально-технического образования, и квалифицированных рабочих на производстве.

В данной трактовке инженера-педагога как специалиста отличает широкий педагогический профиль, включающий функции мастера производственного обучения, преподавателя специальных и общетехнических дисциплин, а также возможности совмещения этих функций. А инженерно-педагогическая деятельность носит интегративный характер, социально направлена на профессиональную подготовку квалифицированных рабочих, включает в себя педагогический, инженерно-технический и производственно-технологический («рабочий») компоненты.

Д.А. Коваленко делает акцент на том, что с профессиональной группой учителей инженеров-педагогов объединяет функциональная общность: осуществление педагогических функций обучения, воспитания, развития будущего поколения, формирование личности современного молодого человека. С инженерно-техническими работниками инженеров-педагогов объединяет труд, основанный на системе знаний, умений и навыков, реализуемых при обучении в условиях лабораторий, а также реального производственного процесса. То есть речь идет об овладении будущими специалистами современными техническими знаниями, умениями и навыками, которые могут квалифицированно реализовываться только на базе инженерной подготовки. Кроме того, часть учебно-производственной деятельности, выполняемой инженерами-педагогами в высших и средних профессиональных учебных заведениях, имеет в чистом виде инженерный (конструкторский, технологический) характер [56, с. 62–66].

Э.Ф. Зеер приводит следующее определение профессии: «Инженер-педагог – специалист с высшим образованием, который осуществляет педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке будущих специалистов одной из отраслей производства в системе профессионально-технического образования, а также квалифицированных рабочих на производстве. Его характеризует широкий педагогический профиль, он способен выполнять функции мастера производственного обучения и преподавателя

профессионально-технического цикла, а также совмещать эти функции» [47, с. 47].

Э.Ф. Зеер выделил и охарактеризовал определенные виды квалификации:

– инженер-педагог – специалист с высшим образованием, осуществляющий педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность по профессиональной подготовке обучающихся по одной из отраслей производства, а также квалифицированных рабочих на производстве. Его характеризует широкий педагогический профиль, способность совмещать функции мастера производственного обучения и преподавателя специальной технологии и общетехнических дисциплин, а также организовывать профессиональное обучение;

– инженер-преподаватель – специалист с высшим образованием, осуществляющий педагогическую, учебно-производственную и организационно-методическую деятельность в процессе преподавания технических дисциплин по одной из отраслей производства в учебных заведениях профессионально-технического и среднего специального образования, а также на промышленных предприятиях. Сущностной характеристикой инженера-преподавателя является широкий политехнический профиль;

– инженер профессионального обучения – специалист с высшим образованием, осуществляющий производственное обучение по типу «мастер в мастерской» и руководство техническим творчеством (военно-

технические и спортивно-технические кружки) учащихся. Характерной чертой этих специалистов является широкий производственно-технологический профиль;

– мастер-педагог профессиональной подготовки – специалист с высшим педагогическим и средним специальным образованием, осуществляющий профессиональное обучение и воспитание учащихся профессионально-технических учебных заведений (ПТУ) и учебно-производственных комплексов (УПК). Важной особенностью этих специалистов является основательная подготовка к выполнению профессиональных функций воспитателя;

– преподаватель естественно-научных дисциплин – специалист с высшим педагогическим и естественно-научным образованием, специально подготовленный к работе в средних профессионально-технических учебных заведениях [47, с. 10–11].

Современное толкование термина «инженер-педагог» дает Н.А. Брюханова в двух значениях: «Первое значение – более разговорное, широкое и указывает на преподавателя профессионально ориентированных или специальных дисциплин в системе профессионального образования или высшего образования, которое предоставляют заведения I–II уровней аккредитации (техникумы, колледжи). При этом не принципиально, для учащихся каких именно специальностей излагаются указанные дисциплины: специальностей технической, медицинской, сельскохозяйственной, экономической отрасли. Второе понимание термина «инженер-педагог» – как квалификации, дающей ее владельцу право преподавать

профессионально ориентированные или специальные дисциплины в системе профессионально-технического образования или высшего образования, которое предоставляют заведения I-II уровней аккредитации (техникумы, колледжи) для обучающихся по специальностям, связанным с промышленной отраслью» [18, с. 46].

Однако с новыми потребностями систем начального и среднего профессионального образования, рынка труда, с появлением новых профессий, в частности в сфере услуг, туризма, художественного профиля, дизайна, появилась необходимость подготовки преподавателей для нетехнических учебных заведений. При этом, по мнению А.М. Новикова, заметными стали процессы расширения профессионального обучения в непроизводственную (нетехническую) область, преобразования начального профессионального образования с традиционного профессионально-технического в современное профессиональное [82].

В начале 90-х годов увеличивается количество неиндустриальных профессий (гостинично-туристический бизнес, сфера услуг, экономика и т.д.) и вызванные вследствие этого процессы трансформации инженерно-педагогического образования в профессионально-педагогическое, следствием чего стало введение в 1990 году специальности «Профессиональное обучение, специальные и технические дисциплины», которая в 2010 г. была изменена на специальность «Профессиональное образование (по профилю)».

В установленном порядке в Государственный классификатор профессий ДК 003-95 с изменениями и дополнениями 2002, 2003г., а затем в Государственный классификатор профессий ДК 003-2010 введена новая профессия «Педагог профессионального обучения».

Во временной квалификационной характеристике профессии «Педагог профессионального обучения» от 31.07.2001 г. определены задачи и обязанности педагога профессионального обучения, а также изложены основные требования к его знаниям и уровню квалификации, среди которых требование «изучать индивидуальные особенности учащихся (слушателей) и учитывать их при организации учебного процесса».

Что касается Российской Федерации, то для подготовки профессионально-педагогических работников с высшим образованием выделена специальность «Профессиональное обучение», с 2000 г. – «Профессиональное обучение (по отраслям)». Экспериментально организована подготовка по многоуровневой системе «бакалавр – дипломированный специалист – магистр». В государственные образовательные стандарты первого поколения внесены новые квалификации: агроном-педагог, модельер-педагог, дизайнер-педагог и др., присваивавшиеся до 2000 г., когда инженерно-педагогическое образование трансформировалось в профессионально-педагогическое. Для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование, с 2000 г. утверждено обобщенное наименование квалификации «педагог профессионального обучения», которое однозначно определяет сферу

деятельности специалиста и является интегрированным и целостным [119, с. 71].

В России с 1 января 2017 г. вступил в силу профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», который был утвержден приказом Министерства труда РФ от 08.09.2015 № 608.

Разработчики стандарта считают, что «профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, являясь документом, описывающим функции, которые выполняются работником в профессионально-педагогической деятельности, а также компетенции и их структурные составляющие в виде знаний, умений, навыков, фиксирует не только результат, т. е. то, что должно быть достигнуто, но и возможность решения сложной методологической и дидактической задачи «перевода» «языка» профессионального стандарта на «язык» образовательного стандарта [89].

Осуществляя анализ профессии «педагог профессионального обучения», исследователи в области профессионально-педагогического образования Я.Я. Болюбаш, Л.И. Шевчук и О.И. Щербак определили перечень компетенций педагога профессионального обучения, распределив их по группам: психологическая, педагогическая (дидактическая, воспитательная, методическая, организационная), научно-исследовательская и социально-экономическая компетентность [112].

В.С. Безрукова указывает на специфику профессии педагога профессионального обучения, определяя одновременную деятельность специалиста в системах «человек-человек», «человек-техника». Соответственно, профессиональные задачи и обязанности педагога профессионального обучения касаются разных сфер. К профессиональным обязанностям специалиста относятся: теоретическое и практическое профессиональное обучение; производственно-технологическая деятельность по организации производственного труда учащихся; техническое творчество, начальная экспериментально-исследовательская деятельность и экономическая деятельность по организации производственного труда учащихся. Кроме того, педагог профессионального обучения выполняет общественную работу в коллективе учащихся, в профессионально-педагогическом коллективе, в общешкольной; обязанности классного руководителя во внеучебной воспитательной работе; обеспечивает режим работы учебной группы в учебном заведении; осуществляет профессиональную ориентацию учащихся и повышает собственную квалификацию, занимается самообразованием [6].

Рассмотрим характеристику и структуру деятельности педагога профессионального обучения с целью нахождения возможностей для изменения и совершенствования.

Педагог профессионального обучения предназначен для работы в должности преподавателя, мастера и инструктора производственного обучения, ассистента, младшего научного сотрудника (научного сотрудника),

методиста. В отдельных случаях может использоваться на предприятиях и в научно-исследовательских учреждениях отрасли на инженерных должностях.

Согласно функциональному назначению педагог профессионального обучения подготовлен к учебно-воспитательной, производственно-технологической, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности в учебных заведениях начального и среднего профессионального образования, учебно-производственных комбинатах, в общеобразовательных школах, а также в вузах, институтах и на факультетах повышения квалификации, в научных учреждениях, которые занимаются проблемами образования.

В основе выявления сущностных, структурных, содержательных характеристик деятельности современного педагога профессионального обучения лежит осознание глубокой интеграции всех видов профессионально-педагогической деятельности, составляющих её основу. Деятельность педагога профессионального обучения должна строиться на взаимосвязи профессионально-педагогической, производственной, научно-исследовательской, творческой, экспериментальной, апробационной деятельности, которые последовательно выступают в качестве ведущих видов деятельности на определенных этапах осуществления образовательного процесса.

Наша авторская позиция заключается в том, что профессиональная деятельность современного педагога профессионального обучения – это комплекс различных

видов профессионально-педагогической деятельности: педагогической, производственной, научно-исследовательской, организационно-управленческой, экспериментальной, экспертно-консультационной, апробационной, коммерческой, творческой (креативной) деятельности педагога профессионального обучения, направленной на обеспечение личностного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и применения технико-технологических, педагогических, организационно-управленческих, социально-экономических нововведений в процессе профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов.

Условием осуществления такой деятельности становится направленность педагога профессионального обучения на позитивное восприятие изменений, развитие потребности в постоянном личностном и профессиональном саморазвитии и совершенствовании профессионально-педагогической деятельности на основе внедрения различных современных технологий, необходимость эффективной научно-методической переработки результатов инновационных процессов как на производстве, в экономике, так и в образовании.

Профессиональная деятельность современного педагога профессионального обучения должна быть направлена на реализацию гуманистической направленности профессионального образования путем акцентирования внимания к процессу формирования и развития личностно-профессиональных качеств, устанавливания оптимального соотношения

общеобразовательной, специальной (профессиональной) и психолого-педагогической, теоретической и практической, аудиторной и самостоятельной подготовки. Профессиональная деятельность основана на сочетании учебной, научной, производственной деятельности, что позволяет принимать активное участие в освоении и создании нововведений в профессиональном образовании и в области профессиональной специализации. Тем самым она носит технологический характер, так как основывается на современных образовательных, воспитательных, производственных, информационных технологиях, используя возможности создания и реализации гибкого индивидуализированного профессионального обучения по индивидуальным образовательным программам и траекториям, разным курсам по овладению дополнительными профессиональными компетенциями. Обеспечивая содержательную и процессуальную интеграцию компонентов профессиональной подготовки, профессиональная деятельность педагога профессионального обучения направлена на достижение высокого качества профессионального образования, высокого уровня профессиональной мобильности как способности ориентироваться в смежных областях деятельности и эффективно выполнять профессиональные функции без значительных затрат времени и сил на их освоение, совершенствовать уровень компетентности, конкурентоспособности будущего специалиста.

Именно такая деятельность педагогов профессионального обучения в современных условиях обеспечит высокую эффективность образовательного

процесса за счет освоения и применения современных педагогических, производственных, информационных технологий, методик теоретического, производственного и профессионального обучения, мониторинга, изучения и анализа технических, технологических, организационно-управленческих, экономических нововведений. При этом становится возможной разработка и совершенствование научно-педагогического, научно-методического, производственно-технического, инструктивно-технологического сопровождения профессиональной подготовки, создание образовательно-профессиональной среды образовательного учреждения, которая обеспечит формирование у обучающихся мотивации к творческой деятельности, инновационному мировоззрению, нахождению индивидуального стиля профессиональной деятельности, эффективной социально-профессиональной адаптации, становлению личности специалиста-профессионала, благодаря разработке индивидуальных образовательных маршрутов, которые объединяют учебную, практическую, производственную, научно-исследовательскую деятельность.

Н.А. Брюханова [18, с. 46–47] предлагает следующие компоненты профессиональной деятельности инженера-педагога:

– проектировочный (обучение и воспитание), который предусматривает деятельность по разработке дидактических и воспитательных проектов с последовательным переходом от наивысшего стратегического уровня через тактический до самого низкого – оперативного уровня;

– организационный (менеджерский), связанный с организацией учебной, учебно-методической, воспитательной работы, обеспечением условий для усвоения обучающимися информации;

– технологический, в том числе и коммуникативный, который связан с осуществлением учебной, учебно-методической и воспитательной деятельности;

– контрольно-коррекционный, подчеркивающий наличие дальнейших действий при условии получения недостаточного результата учебно-воспитательного процесса;

– творческий (креативный), характеризующий нечто качественно новое, отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью;

– методологический, связанный с овладением принципами построения, формой и способами научного познания;

– научно-исследовательский, направленный на знание научных основ учебной дисциплины, тенденций развития и т.д.

Исследуя структуру профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк выявили следующие основные виды профессионально-педагогической деятельности: учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, образовательно-проектировочную, организационно-технологическую,

воспитательную, обучение по рабочей профессии [84, с. 30–31].

При этом выделены задачи учебно-профессиональной деятельности: определение подходов к процессу подготовки рабочих кадров для различных отраслей экономики; организация на основе существующих нормативно-правовых актов профессионально-педагогической деятельности, направленной на развитие профессионально важных, значимых качеств личности современного специалиста; организация и осуществление в соответствии с требованиями профессиональных государственных образовательных стандартов учебно-воспитательной деятельности в учебных заведениях профессионального образования; диагностика, коррекция и прогнозирование уровня развития личности рабочего или специалиста, формирование у него духовных, нравственных ценностей и патриотических убеждений; воспитание будущих рабочих или специалистов на основе индивидуального подхода и др.

Образовательно-проектировочная деятельность педагога профессионального образования направлена на проектирование комплекса учебно-профессиональных целей и задач; прогнозирование результатов профессионально-педагогической деятельности; конструирование, анализ и корректирование содержания учебного материала, учебно-программной документации, комплексов дидактических средств, форм, методов и средств контроля результатов деятельности; проектирование и применение индивидуализированных

деятельностных и личностно-ориентированных технологий и методик в образовательном процессе в профессиональных образовательных заведениях.

Что касается организационно-технологической деятельности педагога профессионального обучения, то речь идет об организации учебно-производственного и образовательного процесса с применением новейших технологий, эксплуатации учебно-технологического оборудования и реализации учебно-технологического процесса в учебных мастерских, на предприятиях и в организациях.

Производственно-технологическая деятельность направлена на обеспечение и управление учебно-производственным процессом в учебном заведении среднего профессионального образования при непосредственном участии специалиста в нем. Она представлена совокупностью производственно-технологических работ, которые носят конструктивно-технологический, организационно-управленческий характер, в процессе выполнения этих работ специалист реализует технико-технологические, организационно-управленческие, педагогические, экономические и другие знания, умения и навыки, которые отображают все стороны производства в отрасли, для которой готовится будущий специалист.

Организационно-управленческая деятельность связана с реализацией функций организации учебно-воспитательного процесса, оптимизацией микроклимата в коллективе, планированием, принятием решений, организацией и контролем их выполнения.

Научно-исследовательская деятельность педагога профессионального обучения связана с совершенствованием профессионально-педагогического мастерства на основе передового педагогического опыта, научной теории, эмпирических исследований проблем профессионального образования с целью повышения качества учебно-воспитательного процесса в учебном заведении. Этот вид деятельности направлен, в первую очередь, на: диагностику состояния и определение проблем учебно-воспитательного процесса и путей их решения в профессиональных образовательных учреждениях; изучение, анализ и использование в практической деятельности современных психолого-педагогических теорий и технологий, передового педагогического опыта; сопоставление профессионально-педагогической подготовки с результатами педагогической деятельности в соответствии с изменяющимися требованиями и условиями; прогнозирование, организацию и осуществление экспериментальной проверки, практическое внедрение научно-методических разработок в систему профессионального образования; отбор, обработку информации по проблемам обучения и воспитания, ее презентацию в виде научных отчетов, статей, научных докладов, методических пособий и рекомендаций и т. д.

Воспитательная деятельность педагога профессионального обучения ориентирована на диагностику личности и коллектива обучаемых, планирование воспитательной работы; организацию работы по всем направлениям воспитания

(интеллектуального, морального, эстетического, правового, физического, экологического, трудового) обучаемых; психологическую реабилитацию и коррекцию поведения; работу с дидактически "запущенными" и "трудными" подростками; проведение профориентационной работы; организацию и осуществление деятельности кружков, секций, студий и др.

Чрезвычайно важным также является обучение рабочей профессии, в процессе которого осуществляется формирование у педагога профессиональной компетентности рабочего соответствующего квалификационного уровня.

Перед педагогом профессионального обучения сегодня ставятся задачи поддержки обучающегося в его самостоятельной познавательной деятельности, обеспечения возможности приобретения обучающимся практического опыта, стимулирование процесса учения, организации работы группы и т. п.

Г.М. Романцев, В.А. Федоров, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк считают, что «сюда следует добавить и такие функции, как выполнение обязанностей педагога дополнительного образования, инструктора по подготовке кадров, инструктора по профессиональной адаптации, менеджера в области образования, научного сотрудника в области образования» [89, с. 14].

Сейчас в самой структуре подготовки будущих педагогов профессионального обучения появляются принципиально новые компоненты, изменяется ее качественное наполнение с учетом современных

требований новых государственных стандартов. На этом сделала акцент В.О. Зинченко, указывая на то, «что процессы модернизации профессионального образования были начаты с изменений образовательных стандартов» [112, с. 117].

Однако потребность в людях, готовых к жизни в постоянно меняющемся социуме, настроенных творить новое в своей деятельности и способных делать это, стимулирует, ускоряет инновационные образовательные процессы, выход которых на новый уровень обеспечивает стабильность и развитие социума. При таких условиях учебный процесс предусматривает личностную ориентацию, направленную на то, чтобы будущий специалист стал полноценным, самодостаточным, творческим субъектом деятельности, познания, общения, свободной и самостоятельной личностью. Центром и целью такого построения учебного процесса является личность с ее естественными задатками, стремлением к свободе, творчеству.

Особую значимость приобретает инновационная деятельность педагогов профессиональной школы.

Изначально понятие «инновация» – это категория философского дискурса, которая характеризует нововведения, понимаемые в контексте общей тенденции вытеснения традиционных, архаичных и кустарных форм деятельности рационально организованными [81]. Понятие «инновация» является междисциплинарным, и его можно определить в широком смысле как целенаправленное внедрение качественных изменений, в заметной степени преобразующих реальную социальную практику

актуальной деятельности, благодаря чему она начинает реализовываться на принципиально новом уровне.

В педагогическом словаре Г.М. Коджаспировой инновация, или нововведение, определяется как целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. [55, с. 48–49].

В современной педагогической литературе инновационным процессам в образовании и, в частности, в высшей школе уделяется значительное внимание (З.А. Абасов, Л.В. Абдалина, С.А. Абдуллаева, В.Т. Волов, М.В. Волынкина, В.М. Дюков, Н.Ф. Ильина, В.С. Лазарев, В.М. Полонский, Е.В. Рацапевич, К. Сумнительный, И.Л. Торгунская, А.В. Хуторской, О.А. Шпаковская, Е.М. Шнейдер и др.). Исследования вышеперечисленных авторов посвящены педагогическим инновациям в высшем образовании, их сущности и структуре, а также условиям развития инновационных подходов, форм, методов, технологий обучения.

Применительно к педагогике инновацией можно считать конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового содержания, метода, формы организации учебного процесса или усовершенствованного технического средства обучения, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам в области образования.

Анализ работ, посвященных проблеме педагогических инноваций, позволил выявить специфические характеристики, отличающие инновацию в

педагогике от инновационной активности в других сферах жизни:

– системность изменений, возникающих под влиянием инновационной активности, трансформации не только в содержательной и/или технологической, но и в управленческой и экономической сферах современного образования;

– зависимость инновационного процесса от субкультурных особенностей педагогического сообщества в целом и индивидуально-психологических черт каждого его отдельного представителя в частности;

– отсутствие однозначных алгоритмов прогнозирования изменений, вызванных инновационной деятельностью;

– отсутствие однозначных критериев для оценки эффективности нововведений, результативности и продуктивности реализации разрабатываемой и/или внедряемой инновационной технологии.

В педагогике существует несколько подходов к определению педагогической инновации.

Первый подход, представленный в работах Н.В. Бордовской, А.А. Реана, И.П. Подласого, О.А. Шпаковской и др., трактует инновации в образовании как изменения на основе нововведений, главным критерием оценки которых является результирующая модальность влияния на образовательный процесс – положительная или отрицательная.

Второй подход сужает семантическое поле понятия «педагогическая инновация» до новизны целей,

содержания, форм и методов обучения и воспитания, организации совместной деятельности педагогов и учащихся, приводящей исключительно к позитивным изменениям в функционировании образовательной системы [98].

Еще более радикальное сужение смысла понятия «педагогическая инновация» осуществлено в работах Т.И. Шамовой, П.И. Третьякова и Н.П. Капустина, Е.Н. Сулима, которые разграничивают понятия «инновация», «нововведение» и «новшество» и относят к инновациям привнесение новизны в содержание и организацию образовательного процесса. Привнесение новизны исключительно в организацию педагогического процесса, не затрагивающее его содержание, соотносится с термином «нововведение», разработка новых методов и технологий – с «новшеством» [129].

При этом педагогические инновации признаются не только конечным продуктом применения любой новизны с целью внесения качественных образовательных изменений и получения экономического, социального, научно-технического, экологического и другого эффекта, но и как ее постоянное обновление.

На основе обобщения имеющихся в литературе подходов в нашем исследовании инновационная педагогическая деятельность педагога профессионального обучения определяется как специфический вид профессионально-педагогической деятельности, направленный на формирование новых целей, содержания и организационных условий образовательного процесса с

целью его оптимизации, повышения продуктивности и результативности.

В целом педагогические инновации направлены на совершенствование образовательного процесса, его модернизацию, повышение качества образования и приведение его в соответствие с современными потребностями общественного развития.

Это предъявляет новые требования к человеку, который должен быть готов к жизни в инновационном обществе, к трудовой деятельности в условиях инновационного развития отрасли. Причем для этого недостаточно только иметь общие представления и знания в области инновационных процессов и технологий; человек должен еще и обладать необходимыми способностями и личностными качествами, а также умениями и навыками ведения инновационной деятельности. Задача подготовки человека к новым условиям профессиональной деятельности ставится сегодня перед образованием, и в первую очередь – высшим.

Инновационная направленность профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения соответственно должна обеспечивать готовность специалиста к инновационной деятельности как в сфере образования, так и в отраслевой деятельности.

Инновационная деятельность педагога профессионального обучения преследует цель повышения качества профессионального образования, развития системы профессионально-педагогического образования, развития науки, производства, социума, экономики,

культуры. Она выступает основным условием опережающей подготовки специалистов начального и среднего профессионального образования, способных эффективно работать, личностно и профессионально развиваться в условиях современного высокотехнологического информационного общества.

Инновационная деятельность педагогов профессионального обучения представляет собой комплексный интегративный вид профессионально-педагогической деятельности, направленный на обеспечение инновационного развития и повышение качества профессионального образования за счет разработки и применения технико-технологических, профессионально-педагогических, производственно-технологических, организационно-управленческих, социально-экономических новшеств в процессе профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов.

Таким образом, когда мы говорим о современном педагоге профессионального обучения, то в структуре его деятельности обязательно должен присутствовать инновационный компонент – та инновационная деятельность, специфика которой определена особенностями профессионально-педагогического образования и условиями профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения в учреждениях начального и среднего профессионального образования.

Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк считают, что ведущим видом деятельности

педагога профессионального обучения является творческая, инновационная профессионально-педагогическая деятельность, включающая изучение рынка труда, специфики и перспектив развития предприятий региона, на основе чего создаётся профессиональная характеристика рабочего или специалиста, учебно-программная документация и т.д., индивидуализированные деятельностно ориентированные методики обучения, комплексные дидактические средства [89].

Инновационная деятельность выступает как деятельность по осуществлению инновационного процесса, которая обеспечивает превращение новых идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом.

Именно в инновационной деятельности В.А. Сластенин и Л.С. Подымова выделяют мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный структурные компоненты [98].

По их мнению, в качестве функциональных компонентов инновационной деятельности должны выступать:

- личностно-ориентированное содержание образовательных программ;
- принятие решений об использовании нового;
- формирование целей педагогической деятельности на основе инновационных концептуальных подходов;
- осуществление экспериментальной деятельности;
- прогнозирование трудностей;

– внедрение нововведений в образовательный процесс;

– коррекция и оценка инновационной деятельности.

Критериями такой инновационной профессионально-педагогической деятельности выступают: творческая восприимчивость к педагогическим инновациям; творческая активность; методологическая и технологическая готовность к введению нововведений; культура общения.

Можно дополнить следующими критериями:

– актуальность инновации, степень ее соответствия потребностям образовательного учреждения;

– соответствие инновационной идеи общей концепции развития образовательного учреждения;

– результативность (оценка по аналогии с инновацией в другом образовательном заведении или экспертным путем);

– творческая новизна как инновационный потенциал идеи;

– методическая разработанность инновационной идеи (наличие конкретного описания ее содержания, структуры, технологии ее освоения);

– возможности потенциальных участников инновационного процесса, которые определяются доступностью технологии, характером и силой мотивации участников, мерой необходимой подготовки и т.д.);

– дифференциация интересов преподавателей по отношению к инновации;

- возможность внедрения инновации в образовательный процесс;
- временные и материальные расходы на освоение нововведения;
- организационные условия;
- нормативно-правовое обеспечение;
- соответствие последних достижений педагогической науки и практики.

Рассматривая основные принципы инновационного образования (вырабатывать навыки логического вывода и самостоятельного формулирования определений понятий; учиться выявлять значимые основания для построения классификаций и типологий и самостоятельно строить их; формировать навыки самостоятельного моделирования явлений и процессов; учиться решать нестандартные задачи, предполагающие самостоятельный поиск дополнительной информации, выработку новых подходов к анализу проблемной ситуации и способствующие развитию системного видения объекта исследования), особая роль отводится личности, обладающей сформированным креативным индивидуальным мышлением.

Р.М. Шамаева считает креативность – «имманентной составляющей инновационной деятельности, она является содержательным компонентом инновации» [129]. В.А. Слостенин и Л.И. Подымова также рассматривают в качестве важнейшей характеристики инновационной деятельности педагога креативность [98]. Нельзя не согласиться с авторами в том, что инновационная

педагогическая деятельность всегда предполагает творчество, а значит, ее важной характеристикой становится креативность как интегральное качество педагога.

Должна измениться роль педагога профессионального обучения (преподавателя и мастера профессионального обучения) – вместо выполнения функции как главного источника знаний он должен стать организатором, который помогает обучаемому (учащемуся, студенту, слушателю) добывать знания, приобретать другие компетентности с разных источников информации. Педагог нового типа должен владеть не только высококвалифицированными профессиональными умениями и навыками, которые основываются на современных специальных знаниях определенной отрасли производства, но и иметь высокий уровень педагогической компетентности, которая основывается на новейших достижениях психолого-педагогических наук, критическое мышление, способность применять инновационные методики на практике, способность к повышению мотивации инновационной деятельности. А это требует новых концептуальных подходов к подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогов профессионально-технической школы, основными предпосылками которых являются современные процессы образовательной реформы, определения новых подходов в функционировании системы профессионально-педагогического образования, учитывая международный опыт, интеграцию в образовательное пространство Российской Федерации.

Исследование развития профессионально-педагогического образования на современном этапе позволяет сделать вывод, что существует необходимость переосмысления требований к деятельности педагога профессионального обучения, его личностным характеристикам вообще и, в частности, к его креативностной компетентности в контексте тенденций инновационного развития профессионально-педагогического образования.

2.2 Компетентностный подход как основа подготовки педагога профессионального обучения в вузе

Изменения направленности, целей и содержания образования ориентируют его на конкурентоспособность, самостоятельность и творческую инициативу личности будущих педагогов профессионального обучения. Сущность компетентностного подхода заключается в стремление личности к непрерывному самосовершенствованию и саморазвитию на протяжении всей жизни. Данная модель подразумевает подготовку человека, не только обладающего некоторым объемом знаний, но и умеющего их применить в реальной профессиональной деятельности и в различных жизненных ситуациях.

Разрабатываемый с 90-х годов в России компетентностный подход в образовании направлен на развитие и формирование личности, которая готова

успешно адаптироваться к жизненным и профессиональным ситуациям

Как свидетельствует анализ психолого-педагогической литературы (В.И. Байденко, Г.Э. Белицкая, Д.Ю. Блохин, Л.Н. Боголюбов, В.А. Болотов, О.А. Донских, А.Г. Замараев, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Л.А. Петровская, Ю.Н. Рябенький, Н.В. Соснин, Ю.Г. Татур, А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин, А.В. Хуторской и др.), проблема внедрения и реализации компетентного подхода в образовании в целом и в профессионально-педагогическом образовании в частности, на протяжении нескольких лет наиболее обсуждаема в научном педагогическом сообществе

Проведенный анализ источников позволяет утверждать, что формулировка и понимание сущности и содержания компетентного подхода достаточно различны:

– приоритетная ориентация на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности (Э.Ф. Зеер) [45];

– совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (О.Е. Лебедев) [66];

– специфический тип рациональности (компетентностная рациональность) и одновременно проект рационализации всей социокультурной системы

«образование–практика», т.е. спроектированная на сферу образования социальная стратегия (А.Л. Андреев) [2];

– переход от воспроизведения к применению и организации знания; «снятие» диктата объекта (предмета) труда; стратегия повышения гибкости для расширения возможностей трудоустройства и выполняемых задач; междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса; увязка цели образования с ситуациями применимости (используемости) в мире труда; ориентация деятельности на бесконечное разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций (В.И. Байденко) [5];

– построение содержания образования на основе системы информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающей его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций (А.С. Белкин) [8];

– вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнение ключевых (т.е. относящихся ко многим сферам) функций, социальных ролей, компетенций (В.А. Болотов, В.В. Сериков) [13];

– направленность образования на развитие личности обучающегося в результате формирования у него таких качеств, как компетентность, средствами решения профессиональных и социальных задач в образовательном процессе (И.А. Зимняя) [49];

– постепенная переориентация доминирующей

образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивости жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационного и коммуникационно насыщенного пространства (Г.К. Селевко) [95];

– стимулирование перехода на новую систему оценки качества образования, исключение авторитаризма в отношениях между обучающимися и педагогами и отведение ведущего места партнерству в учебной деятельности (Т.И. Шамова) [129];

– такой подход к образованию, при котором знания, умения и навыки дополнены и трансформированы в новое качество развитыми способностями, приобретенными ценностями и готовностью к различным изменениям ситуаций (Э.М. Коротков) [57].

С позиций исторического анализа и признаков в решении проблем разработки и реализации компетентного подхода выделяют четыре этапа.

Первый этап (1960 – 1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция». Идея компетентного подхода к образованию реализовалась в зарубежной педагогике. В советской педагогике наблюдалось разнотечение понятий «компетенция» и «компетентность». На первом этапе сформировались три направления: первое – отождествление понятий; второе – различие понятий;

третье – отсутствие четкости в сформулированных различиях. В большинстве исследований термины различались следующим образом: *компетенция* – характеристика процесса, *компетентность* – характеристика результата. Таким образом, по мнению некоторых ученых, под компетентностью понималась личностная характеристика, а под компетенцией – совокупность конкретных профессиональных или функциональных характеристик.

Второй этап (1970 – 1990 гг.) характеризуется использованием категории «компетенция – компетентность» в теории и практике обучения языку (особенно иностранному), профессионализму в управлении, руководстве, менеджменте. Разрабатывается понятие «социальные компетенции–компетентности». В этот период появляется категория «готовность», фиксируются такие психологические качества, как «ответственность», «уверенность», которые (особенно уверенность) получили детальную проработку на предмет компетентности. В СССР начинается этап не только изучения компетенции (3 – 37 видов), но и построения обучения на основе компетенций с ориентацией на конечный результат процесса образования. Для разных видов деятельности возникают разные виды компетентности. Например, для языковой компетентности Совет Европы выделил стратегическую, социолингвистическую, языковую и учебную компетентности. Профессионально-педагогическая компетентность включала в себя пять видов компетентности: специальную и профессиональную

компетентности в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способа формирования знаний и умений учащихся; социально-психологическую компетентность в области процессов общения и др.

Третий этап развития (1990 – 2003 гг.) компетентностного подхода связан с рекомендацией внедрения компетенций, которые рассматривались всеми как желательный результат образования. В дидактике компетенция рассматривается как круг полномочий какого-либо органа или должностного лица или круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями и опытом. В качестве оценочной категории компетентность характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда. При этом учитывается уровень его развития, его способность выносить квалифицированные суждения, принимать оптимальные решения в проблемных ситуациях, планировать рациональные действия, приводящие к достижению поставленных целей. Таким образом, компетентность – устойчивая способность к деятельности со знанием дела. Ее главные компоненты: глубокое понимание сущности выполняемых задач и проблем; достаточный в данной области опыт; умение выбрать средства и способы действия, адекватные конкретным ситуациям, месту и времени; чувство ответственности за достигнутые результаты и способность вносить коррективы в процессе достижения цели действий.

Четвертый этап (с 2003 г. до н.в.) характеризуется разработкой методологических и теоретических основ

компетентностного подхода. На этом этапе осуществляется переход от исследовательского к практико-ориентированному состоянию, т.е. к реальной организации профессионального образования на основе компетентностного подхода.

Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимоувязанных качеств личности, которые задаются по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится к овладению человеком соответствующей компетенцией, которая включает его личностное отношение к ней и предмету деятельности [9].

В монографии под редакцией Н.Г. Нычкало подчеркивается, что понятие «компетентность» шире, чем понятие «квалификация». Оно означает не только профессиональные знания, навыки и опыт в определенной специальности, но и отношения к деятельности, определенные (позитивные) склонности, интересы и стремления, а также способность эффективно использовать знание и умение, личностные качества для обеспечения необходимого результата на конкретном рабочем месте. Компетентность – это реальная способность достижения цели или результата, тогда как квалификация является лишь потенциальной способностью выполнять задание профессиональной деятельности [36, с. 96].

Основные понятия проблемы компетентностного подхода глубоко изучены исследователями профессионального образования, однако их взгляды достаточно разнообразны.

Современные составители словарей [83], [42] практически все размежевывают категории «компетентность» и «компетенция»; понятие же «компетентный» выплывает непосредственно из «компетенции». Определения понятия «компетентность» в разных словарях подобны, но для «компетенции» не существует единственного толкования.

Понятие «компетентность» учеными определяется как:

- система знаний и умений, возникающих при решении на практике профессионально-педагогических задач [62];

- система знаний и умений, на основе которых формируется творческий потенциал специалиста и строится его деятельность [17];

- владение человеком соответствующей компетенцией, включающая ее личное отношение к ней и виду деятельности; совокупность качеств личности и минимальный опыт относительно деятельности в этой сфере [126];

- владение знаниями и умениями, которые позволяют выражать профессионально грамотные суждения, оценки и мнения [6, с. 46];

- уровень умений личности, определяющий степень соответствия определенной компетенции, позволяющий действовать конструктивно в переменчивых социальных условиях [35, с. 35];

- высший уровень мастерства не столько в понимании выполнения, сколько в понимании организации

и системного понимания всех проблем, связанных с деятельностью, в том числе умение поставить задание и способность организовать решение конкретных проблем, относящихся к виду деятельности, в которой данный специалист компетентный [56, с. 24];

– специальным путем структурированные наборы знаний, умений, навыков, возможностей и отношений, которые позволяют будущему специалисту определить, то есть идентифицировать и решать независимо от контекста, проблемы, которые являются характерными для определенного направления профессиональной деятельности; результативно-деятельностная характеристика образования [56, с. 18].

В динамических социально-профессиональных условиях все более востребованным становится не образование (компетентность) как таковое, а способность специалиста реализовывать ее в конкретной практической деятельности (компетенция). Проводя разницу между данными понятиями, ряд авторов отмечает, что компетентность выступает в качестве результата обучения (обученность), в то время как компетенция – это компетентность в действии.

Термин «компетенция» употребляется специалистами в сфере коммуникации в разных значениях: совокупность знаний, умений и навыков (Б.А. Глухов); способности личности осуществлять определенную деятельность (А.И. Суригин); уровень сформированности межличностного опыта общения (Ю.Н. Емельянов); способности выбирать и реализовывать программы

языкового поведения во время коммуникации (В.Г. Костомаров) [90, с. 92].

Понятие «компетенция» выступает в качестве центрального понятия модернизации содержания образования, потому что сочетает в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные умения и знания, связанные с различными сферами культуры и деятельности. Компетентный подход к образованию не отрицает необходимость формирования знаниевой базы (компетентности), речь идет о компетенции как о интегральном результате данного процесса.

Под компетенциями имеется в виду совокупность тех социальных функций, которые имеет человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива.

О.И. Сторожева рассматривает компетенцию как готовность и способность личности применять в своей профессиональной деятельности знание, умение, навыки, личностные качества, позволяющие личности мобилизоваться на выполнении этой деятельности, самостоятельно оценивать результаты своей деятельности. [104, с. 27].

На симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проведенному Советом Европы в 1996 г. в Берне, были выделены следующие пять ключевых компетенций современных выпускников:

1) политические и социальные компетенции (способность брать на себя ответственность, участвовать в

общем принятии решения, регулировать конфликты ненасильственным путем);

2) компетенции, связанных с жизнью в многокультурном обществе (принятие отличий, уважение других, способность взаимодействовать с людьми других культур, языков, религий);

3) компетенции, которые относятся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке;

4) компетенции, связанных с возникновением информационного общества (владение новыми технологиями, понимание возможностей их приложения, критическое отношение к информации, распространяемой средствами массовой информации и рекламой);

5) способность учиться в течение всей жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте профессиональной подготовки [131].

Так, Т.Н. Лобанова [68] на основе теории компетенций, разработанной Ю.А. Тихомировым, предлагает следующую структуру ключевых компетенций современного специалиста:

1. Системное мышление, виденье развития процессов: системный и структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задание и подходы, понимание приоритетов, анализ альтернатив и нахождение оптимальных вариантов решений; способность нести ответственность за принятие решений; способность видеть направления развития бизнеса, составлять точный прогноз тенденций развития рынка.

2. Аналитические способности: логичность, методичность, тщательность в решении проблем, рациональность, упорядоченность, предсказуемость, учет деталей; умение формально правильно связывать суждение, последовательно мыслить и действовать; точный и систематический анализ факторов, влияющих на будущее компании.

3. Инновационность: способность принимать и предлагать новое, проявлять инициативу, руководить творчеством; умение без внутреннего сопротивления воспринимать разнообразные идеи, позиции, предложения.

4. Гибкость: готовность к изменениям; способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему, находить пути ее решения, давать оценку результатов.

5. Ориентация на систематическое развитие: способность к обучению, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике; готовность к анализу своих достижений и недостатков, осознанному использованию чужого опыта.

6. Организаторские способности: способность руководить людьми, умение организовать себя и коллектив для решения заданий, то есть, расставлять приоритеты, концентрироваться на важном, планировать, контролировать; умение эффективно собирать и направлять в нужное русло ресурсы, необходимые для реализации планов; умение рационально вести беседу, говорить по телефону, вести корреспонденцию, документацию.

7. Умение руководить временами: умение проводить ситуационный анализ, определять и формулировать цели, осуществлять годовое, месячное, недельное, ежедневное планирование; знание принципов временного менеджмента; умение расставлять приоритеты; выполнение распорядка компании, дневных рабочих планов; умение осуществлять контроль достижения поставленных целей, подводить итоги дня.

8. Работа в команде: умение создавать команду, работать в ней; знание характеристик эффективной команды; умение поддерживать климат сотрудничества, выполнять правила поведения и общение членов команды, корректировать нежелательное поведение членов команды; умение проводить эффективные обсуждения и совещания из решения проблем; знание правил проведения «мозгового штурма».

9. Коммуникативные деловые умения: способность отстаивать собственное мнение, права, не разрушая отношений; умение вдохновлять новыми идеями и планами; умение ставить правильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состояние партнера; умение создавать каналы двусторонней коммуникации, концентрироваться на словах собеседника; умение эффективно поощрять и критиковать других людей.

10. Умение вести переговоры: умение определять цели и задания презентации, интересы аудитории; умение построить эффектное вступление, соединительные фразы, основную часть и завершение презентации; владение стратегиями убеждения и ораторскими навыками; умение

справляться с трудными вопросами и парировать отрицание; владение техническими аспектами презентации (аудио, видео- и компьютерным оборудованием, презентационными программами); умение определить интересы участников, выбрать наилучшую альтернативу; способность этично вести дискуссию; умение обсуждать, предлагать, вести позиционный торг.

11. Ориентация на клиента: знание политики и стандартов в области работы с клиентами; ориентация на текущие и перспективные потребности клиентов и партнеров; умение вести себя корректно с разными типами «тяжелых» клиентов и партнеров, презентовать услуги с акцентом на преимуществах и выгодах; способность консультировать и строить партнерские отношения с клиентами.

В.В. Нестеров [79] выдвигает «доминирующими компетенциями в сфере деятельности педагога» следующие:

- когнитивная компетенция (профессионально-педагогическая эрудиция);
- психологическая (эмоциональная культура и психологическая бдительность);
- коммуникативная (культура общения и педагогический такт);
- риторическая (профессиональная культура речи);
- профессионально-технологическая;
- профессионально-информационная компетенция;
- мониторинговая культура.

А.В. Хуторской различает образовательные компетенции, которые входят в состав компетентности, и структурирует их таким образом: ключевые (сверхпредметные), которые определяются как способность человека осуществлять разные виды деятельности; отраслевые (общепредметные), которые приобретаются вовремя изучения содержания того или другого предмета образовательной отрасли; предметные, которые формируются в процессе усвоения при изучении определенного предмета) [126].

И.А. Зимняя [49] считает, что для обеспечения основных групп компетентностей необходимы различные компетенции, которые она называет:

– личностные, которые касаются самого себя как личности, как субъекта жизнедеятельности: здоровьесберегающие компетенции, ценностно-смысловой ориентации, интеграции (структуризация знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение прироста приобретенных знаний), гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии;

– коммуникативные, которые определяют уровень взаимодействия человека с другими людьми: компетенции социального взаимодействия с обществом, компетенции в общении;

– деятельностные, которые реализуются в разных формах человеческой деятельности: компетенции познавательной деятельности (постановка и решение познавательных задач, нестандартных решений и

проблемных ситуаций); компетенции деятельности (игра, обучение, труд, средства и способы деятельности: планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность) и компетенции информационных технологий.

Мы имеем дело с профессиональными компетенциями.

Следующим этапом в уточнении рассматриваемого нами понятия является дефиниция профессиональной компетентности. Одни ученые, в понятие «профессиональная компетентность» улавливают технологическое назначение – «действовать» [87, с. 8], другие отмечают, что профессиональная компетентность «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром» [130, с. 13], а третьи понимают «характеристику личности специалиста, выраженную в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды профессиональной деятельности» [80, с. 125].

Раскрывая понятия актуализация компетенций педагога в сфере образовательных инноваций как процесс осуществления действия по извлечению и приращению компетенций педагогов, необходимых для инновационной профессиональной деятельности; «компетенции в сфере образовательных инноваций» – способность и готовность педагога к деятельности в сфере образовательных

инноваций, мы представляем структуру компетентности педагога в сфере образовательных инноваций в виде компонента профессионально-педагогической компетентности, состоящего из совокупности когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного, исследовательского и рефлексивного компонентов, и содержание, ориентированное на развитие способности и готовности педагога к деятельности в сфере образовательных инноваций.

Таким образом, компетентность предполагает более высокий уровень подготовленности, чем соответствие требованиям государственного образовательного стандарта, включает в себя не только знания, умения и навыки, но и опыт деятельности, достижения и личностные качества будущего педагога профессионального обучения. Профессиональная подготовка, проектированная на основе компетентностного подхода, будет не разрозненной, предметной, а целостной компетентностной, играющей важную роль в процессе становления специалистов, способных не только реагировать на требования общества, но и менять его.

2.3 Креативная компетентность как составляющая профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения

Важнейшей составляющей процесса становления инновационного общества в Луганской Народной Республике является личность, ориентированная на

инновационную деятельность, стремящаяся к самосовершенствованию, саморазвитию. Это, в первую очередь, требует наполнения новым содержанием развитие высшей школы, стратегической линией которого, по нашему мнению, должно стать создание адекватных условий для овладения личностью ранее неизвестными способами деятельности и моделями мышления, формирование у нее критического, творческого, креативного отношения к действительности, умения продвигать, внедрять и широко использовать нововведение.

Кроме того, феномен глобального информационного общества, которое перешло в очередную, более высшую фазу развития – «общество знаний» и нуждается в «новой личности», усиливает интерес к теме креативной компетентности. Это вызвано, на наш взгляд, в первую очередь спецификой внедрения инноваций во все сферы деятельности современного общества, в том числе и в профессиональную деятельность педагога профессионального обучения, внося изменения в его профессиональную компетентность.

Остановимся на понятии «профессиональная компетентность»

В энциклопедии профессионального образования под редакцией С.Я. Батышева дается такое определение профессиональной компетентности (лат. profession – официально названное занятие – от profiteor – заявлять о своем деле; лат. compete – добиваться, отвечать подходить) : интегральная характеристика деловых или личностных качеств специалиста, отображающая уровень знаний,

умений, опыт, который является достаточными для достижения цели определенного вида деятельности, а также ее моральную позицию [135, с. 383].

А.А. Вербицкий под профессиональной компетентностью выпускника вуза понимает «интегральную содержательно-процессуальную характеристику личности, определяющую успех профессиональной деятельности и ответственность за ее результаты» [23, с. 237]. Авторы рассматривают феномен «профессиональной компетентности» в двух аспектах: общая профессиональная компетентность и специальная профессиональная компетентность. Под общей профессиональной компетентностью понимаются знания, умения, навыки, способности, а также готовность их актуализировать в сфере определенной группы профессий (компетентности выпускника в сфере научно-исследовательской, проектно-конструктивной, административно-управленческой, производственной, педагогической деятельности). В свою очередь, под специальной профессиональной компетентностью выпускника вуза (квалификацией) автор понимает «степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетентностей, необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности» [23, с. 237].

В акмеологическом понимании А.А. Деркача профессиональная компетентность представляет собой «главный когнитивный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сферу профессионального ведения, круг решаемых вопросов,

постоянно расширяющуюся систему знаний, позволяющих выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью» [37, с. 55].

По мнению В.А. Сластенина, профессиональная компетентность – это интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, которая отображает не только уровень знаний, умений, опыта, достаточных для достижения целей профессиональной деятельности, но и социальную моральную позицию личности [98, с. 34].

Н.Д. Креденец указывает, что профессиональная компетентность представляет собой личностные качества работника, которые характеризуют его умение принимать оптимальные решения и способность эффективно их реализовывать в конкретной сфере практической деятельности для получения общественно признанного результата [60].

В широком аспекте, профессиональная компетентность – это совокупность теоретических знаний, практических умений, опыта, личностных качеств учителя, единство которых обеспечивает эффективность и результативность педагогической деятельности [125, с. 8].

Э. Ф. Зеер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетентностью понимают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [46].

Т.Г. Браже профессиональную компетентность рассматривает как «многофакторное явление, включающее в себя систему знаний и умений учителя, его ценностные ориентации, интегративные показатели его культуры

(язык, стиль общения, отношения к себе и своей деятельности)» [17, с. 69].

В.В. Ягупов рассматривает профессиональную компетентность как сочетание теоретической и практической подготовленности будущего специалиста к будущей профессиональной деятельности и как основной показатель имеющегося у него развитого профессионального мышления [136, с. 7].

Исследуя профессиональную компетентность инженера-педагога, Л.З. Тархан дает такое определение: «Профессиональная компетентность инженера-педагога – это качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способность осуществлять сложные культуросообразные виды действия» [110].

Профессиональная компетентность дает личности возможность ориентироваться в определенной профессиональной ситуации, принимать правильные решения и достигать поставленных целей.

Профессиональная компетентность личности определяется такими факторами:

- индивидуальный потенциал (аффективный, когнитивный, аксиологический, праксеологический);
- психологические побуждения (стремления, потребности, установки относительно осуществления профессиональной деятельности);
- эффективность жизнедеятельности (саморегуляция,

деятельность, активность);

- степень профессионального опыта в пределах конкретной должности;

- уровень специальной профессионально-психологической подготовки и др.

Профессиональная компетентность является результатом профессионального обучения специалиста в образовательном учреждении профессионального образования. Профессиональное образование рассматривается сегодня согласно Закона «Об образовании Луганской Народной Республики» от 30.10.2016 г. № 128-П как вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии и специальности. Профессиональное обучение в этом же законе определено как вид образования, который направлен на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий).

Руководствуясь действующими ГОС ВПО, под профессиональной компетентностью выпускника вуза мы понимаем его способность и готовность к профессиональной деятельности, включающей владение на необходимом уровне общекультурными,

общефессиональными, профессиональными компетенциями, а также минимальный опыт деятельности в профессиональной сфере. Таким образом, компонентами профессиональной компетентности специалиста выступают группы компетенций (ОК – общекультурные компетенции; ОП – общепрофессиональные компетенции; ПК – профессиональные компетенции), заключающие в себе потенциал для формирования профессионально-значимых качеств личности, опыта профессиональной деятельности и профессионально-предметных знаний (личностно-ориентированный, практико-ориентированный и предметно-ориентированный уровни педагогического процесса).

Проведенный анализ научных работ, посвященных формированию профессиональной компетентности, показал, что общим для них является то, что профессиональная компетентность рассматривается как совокупность знаний, умений и владений, необходимых для решения профессиональных задач, и профессионально важных качеств личности, опыта деятельности [110; 111 и др.]. Некоторые ученые отмечают, что профессиональная компетентность включает, прежде всего, высокий уровень образованности, направленный на способность решать задачи, определяемые условиями сферы профессиональной деятельности. Являясь активным проявлением личности в деятельности, поведении, она характеризуется мобильной готовностью как возможностью реализации освоенных личностью профессиональных компетенций в любой требующейся ситуации [110].

Составляющие профессиональной компетентности

рассматриваются как минимальный и достаточный набор частных конструктов, соответствующих стандартам квалификации по какой-либо специальности и определяющих профессиональную компетентность специалиста. На основе частных конструктов профессиональной компетентности формируются главные качества, необходимые специалисту-профессионалу [5].

Формирование профессиональной компетентности носит контекстный характер, т.е. включает в свою структуру различные составляющие, следовательно, возможно формирование отдельных видов компетентностей как системных составляющих .

Мы разделяем мнение Л.В. Елагиной [41] о том, что профессиональная компетентность будущего специалиста выступает как интегративное качество личности, система необходимых инновационных знаний, умений и владений, обеспечивающих готовность и способность будущего специалиста выполнять профессиональные функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами и требованиями для достижения вершин профессиональной деятельности.

На основании данного определения профессиональной компетентности выпускника вуза выделим ее структурные компоненты.

В научной литературе понятие «структура» понимается по-разному. Как строение и внутренняя форма организации, выступающая как единство устойчивых взаимосвязей между ее компонентами, а также законов данных взаимодействий. Мнения авторов относительно

структуры профессиональной компетентности разделяются: одни определяют ее как совокупности знаний, умений и навыков, другие понимают данное понятие практически синонимично с понятием «профессионализм».

Из рассмотренных нами определений понятия «компетентность» очевидно прослеживается и вытекает необходимость включения в ее структуру творческих характеристик, обеспечивающих способность к актуализации и применению знаний и умений в новых областях для разрешения возникающих проблем, способность самостоятельно принимать решения.

По мнению И.А. Зимней, каждая компетентность включает в свою структуру пять компонентов:

1) готовность к проявлению компетентности (мотивационный аспект);

2) знание средств, способов, методов выполнения действий, решения задач, осуществления правил и норм поведения, то есть владение содержанием компетентности (когнитивный аспект);

3) опыт проявления компетентности в разнообразных жизненных, социальных и профессиональных ситуациях (поведенческий аспект);

4) отношение к процессу, содержанию и результату компетентности, и объекту ее приложения, личностная значимость (ценностно-смысловой аспект);

5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности в деятельности (эмоционально-волевой аспект) [49].

В связи с этим, представляет интерес позиция

А.А. Вербицкого и М.Д. Ильязовой [23], относительно инвариантной структуры компетентности субъекта профессиональной деятельности. Авторы под инвариантом профессиональной компетентности понимают структурно-функциональную систему, состоящую из следующих компонентов: ценностно-смыслового, мотивационного, индивидуально-психологического, инструментального, конативного. Ценностно-смысловой компонент рассматривается в качестве интегрального новообразования личности, имеющего ведущее значение в структуре инварианта профессиональной компетентности. Мотивационный компонент представляет собой совокупность потребностей, мотивов, направленность личность, обеспечивающие стремление личности к продуктивной трудовой профессиональной деятельности. Индивидуально-психологический компонент представлен в данной работе как совокупность профессионально-важных качеств личности, необходимых для выполнения профессиональной деятельности на нормативно заданном уровне. Инструментальный компонент составляют общекультурные знания, умения, навыки, а также опыт деятельности в соответствующей профессиональной сфере. Конативный компонент представляет собой механизм регуляции (управления процессом и оценивания результатов) субъектом своей деятельности. Важно отметить позицию авторов, которые считают, что именно конативный компонент «закрывает» все названные выше компоненты-компетенции в единый инвариант профессиональной компетентности.

Анализ исследований, посвященных проблеме формирования профессиональной компетентности [19; 35; 38; 80; 94; 96; 115 и др.], позволил нам выделить различные ее виды в условиях конкретной профессиональной деятельности: проектную, интеллектуальную, деятельностьную, креативную, информационную, исследовательскую, организаторскую, технологическую, аналитическую, коммуникативную, социально-психологическую, управленческую, личностную, межличностную, рефлексивную, специальную. Каждый вид компетентности имеет свое назначение и его формирование зависит от специфики профессиональной деятельности.

Что касается деятельности педагога профессионального обучения, Э.Ф. Зеер среди видов профессиональной компетентности указывает специальную, аутопсихологическую, социально-правовую (знания и умения относительно взаимодействия с социальными институтами и людьми, а также владение приемами профессионального общения и поведения); персональную (способность к постоянному профессиональному росту и повышению квалификации, а также реализация себя в профессиональной деятельности); экстремальную (способность действовать в постоянно усложняющихся условиях, нарушениях технологических процессов) [45].

И.Б. Васильевым были выделены следующие компетентности инженеров-педагогов: специально-предметная, методическая, аутопсихологическая, целевая, прогностическая, социально-профессиональная,

регламентно-нормативная, биографическая, психофизиологическая, акмеологическая, диагностическая. [22, с. 24]

Н.А. Брюхановой [18, с. 251–255] были выделены компетенции инженера-педагога, какие имеют такое содержание:

– методологическая – соблюдение методологических норм и применение их в процессе решения проблемных ситуаций, стремления к постоянному повышению образовательного уровня, актуализация и реализация своего личного потенциала, стремление к саморазвитию;

– проектировочная – анализ выходных данных, разработка разноуровневых проектов подготовки в ПТУЗ и ВУЗЕ I-II уровней аккредитации;

– креативная – внедрение элементов творчества во время организации учебно-воспитательного процесса, реализация нестандартных подходов к выполнению профессиональных обязанностей, внедрение собственных оригинальных идей относительно решения педагогических ситуаций;

– коммуникативная – осуществление педагогического общения с ученическим (студенческим) коллективом, родителями и коллегами, эффективное применение вербальных и невербальных средств общения в разных ситуациях;

– менеджерская – создание в системе горизонтально-вертикальных связей, которые существуют в учебном заведении профессионально-технического или базового высшего образования, организационно-управленческих

условий для реализации проектов профессиональной деятельности;

– научно-исследовательская – использование научных знаний в быстро изменяемых ситуациях, совершенствование на научных принципах составляющих профессиональной подготовки в ПТУЗ и ВУЗ I–II уровней аккредитации.

Учитывая специфику профессиональной деятельности педагога профессионального обучения, в которой осуществляется учебное сотрудничество, общение и другие формы взаимодействия с обучающимися, а также сочетание педагогической деятельности с научно-исследовательской работой, в структуре профессиональной компетентности педагога профессионального обучения мы считаем, что следует выделить:

– специальные знания и умения в отрасли технических наук (дисциплин);

– психолого-педагогическую компетентность;

– коммуникативную компетентность;

– социально-организационную (управленческую) компетентность;

– креативную компетентность.

Теоретический анализ позволил нам выделить креативную компетентность как необходимую составляющую профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, характеризующую степень подготовки будущего специалиста к

осуществлению профессионально-педагогической деятельности в современных условиях.

Рассмотрим подробнее понятие «креативная компетентность педагога». Обзор научных работ показывает, что термин «креативная компетенция» впервые был использован американским ученым Дж. Пирсом и означал творческое освоение окружающего мира, а понятие «креативная компетентность» в научный обиход первым ввел Р. Эпстайн, который характеризует данный феномен как готовность адаптивно применять полученные знания, дополнять систему знаний самостоятельно и стремление к самосовершенствованию.

В российской научной литературе, термин «креативная компетентность» впервые упоминается в проекте «Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики». Данное понятие связано с актуальными на современном этапе развития образования подходами к профессиональной подготовке современных студентов. На основании того, что компетентность объединяет ряд взаимосвязанных знаний различных сфер культуры и социума, И.В. Лаврентьевой подчеркнут социальный характер компетентности личности. Согласно понимаю автора, компетентность, наряду с прочими ее особенностями, понимается и как способность освоения определенных знаний для полноценного и квалифицированного участия личности в процессе социального взаимодействия. Социум имеет огромное влияние на желание человека стать высокоэффективным специалистом [65].

Научно-категориальный анализ изучаемого феномена показал наличие следующих определений термина «креативная компетентность». И.Е. Брякова определяет креативную компетентность как интегральное многофакторное качество личности, обуславливающее развитие и саморазвитие творческих способностей. Креативная компетентность, являясь самостоятельным личностным образованием, находится в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью, они могут как совпадать, так и расходиться друг с другом [19].

Того же мнения придерживается Н.А. Тимофеева. В определение «креативная компетентность» исследователь включает основные сущностные характеристики креативности [114].

В работах Е.Н. Пономаревой находим понятие «инновационно-креативная компетенция» [94].

По мнению Л.Р. Вотяковой, креативная компетентность – это интегративное качество личности специалиста, состоящее из совокупности проявленных компетенций. Креативную компетентность она относит к ключевым компетенциям, определяющим компетентность, соответствующим наиболее широкому спектру специфики, то есть наиболее универсальным по своему характеру и степени применимости, являющимся мета профессиональными, так как востребованы всеми профессиями [26].

А.М. Давтян представляет креативную компетентность как личностное образование, включающее в себя систему знаний, умений и навыков, эрудицию в той

или иной области, позволяющих эффективно и творчески действовать в различных ситуациях [33].

Согласно А.Г. Нафиевой, креативная компетентность специалиста – это устойчивое свойство личности, характеризующееся согласованием знаний, умений, личностных качеств и опыта процесса создания нового [77].

О.В. Соловьева, Л.А. Халилов полагают, что креативная компетентность включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых для творчества [102].

А.Г. Шумовская трактует креативную компетентность личности как способность к творческой деятельности, обусловленную владением креативной, командной и коммуникативной компетенциями по генерированию идеи, созданию нового, способности творчески решать различные задачи [132].

Р.У. Давлетова под креативной компетентностью понимает системное, интегративное и динамичное образование личности студента, имеющее многокомпонентное строение и включающая в себя знания, умения, навыки, личностные качества и опыт, позволяющих генерировать множество оригинальных, нестандартных идей в решении профессиональных и жизненных задач, готовность студента действовать творчески в различных ситуациях [33, с. 70].

Е.В. Коточигова считает, что «креативная компетентность в структуре компетентности педагога отражает творческие достижения личности на разных этапах профессиональной (педагогической) деятельности и

понимается как способность к созданию новых профессиональных продуктов и высоких результатов деятельности за счет реализации творческих способностей личности» [59, с. 73].

Мы придерживаемся точки зрения, что креативная компетентность педагога выступает в качестве надпрофессиональной компетентности, которая не может быть привязана узко к той или иной педагогической области, она необходима любому педагогу для обеспечения качества образования и достижения целей, заявленных в новых образовательных стандартах.

2.4. Структура, содержание и модель креативной компетентности педагога профессионального обучения

Изучение состояния разработанности и освещения очерченной темы исследования в отечественной и зарубежной литературе, семантический и концептуальный анализ феномена креативной компетентности педагога профессионального обучения делают возможным вывод о необходимости определения теоретических принципов формирования креативной компетентности, что нуждается в основательном анализе ее сущности, содержания и структуры.

В осуществлении научного поиска «теоретических принципов» мы выходили из сущности понятие «теория» как системы общественно достоверного знания о том или ином «фрагменте» действительности, которая описывает, объясняет и предусматривает функционирование

определенной совокупности его элементов» [120]. Мы понимаем, что теория – это «наиболее развитая абстрактная система знаний, которая отображает и объясняет определенную сферу действительности обоснованием закономерных и существенных свойств и связей» [107, с. 36], вершина научного познания. По мнению Ю.Г. Фокина, для формирования новой теории необходимо: отсеять случайное; выбрать определенную концепцию; определиться с языком описания объекта и процессов, которые рассматриваются в связи с ним; создать гипотетические модели, которые отвечают избранной концепции; проверить истинность этих моделей, то есть привести определенные доказательства того, что эти модели адекватно отображают объект, который изучается; сформулировать утверждение теории в понятиях избранного языка; проверить их на повторяемость и независимость, отобрать те из них, которые могут быть основой для выводов других [121, с. 56–58]. Таким образом, можно рассмотреть креативную компетентность как системное многофакторное полифункциональное качество; разработать ее гипотетическую модель на основе концепции; обосновать эту модель и доказать, что она адекватно отображает креативную компетентность педагога профессионального обучения.

Теорию также рассматривают как составляющую структуры методологии. Термин «методология», по мнению отдельных ученых (В.Н. Борисова, А.М. Новикова и др.), предусматривает употребление термина «деятельность». Общая структура человеческой

деятельности включает потребность личности, на удовлетворение которой и направлена ее деятельность; предмет деятельности; действия с предметом; средства деятельности; результат деятельности [16, с. 13–14; 82].

Поскольку изучение креативной компетентности педагога профессионального обучения тесно связано с его креативной (творческой) деятельностью, остановимся на рассмотрении категории «деятельность» как одного из фундаментальных понятий классической философской традиции. В философии деятельность рассматривается как определенная теоретическая абстракция всей человеческой практики с присущим ей общеисторическим характером и диалектикой в отношениях между субъектом и объектом.

В своем содержании данное понятие фиксирует «столкновение целеустремленной воли субъекта, с одной стороны, и объективных закономерностей бытия – из другой» [81]. Согласно такой концепции в структуре деятельности традиционно выделяется субъектный и объектный (предмет, орудия деятельности, ее продукт) компоненты.

В психологии категория «деятельность» рассматривается как мотивированный процесс использования определенных средств для достижения цели. Первым, кто выделил деятельность в особую категорию, был русский психолог М. Басов (начало XX ст.). В дальнейшем психологию деятельности активно исследовали А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн. А.Н. Леонтьев подчеркнул, что «деятельность – это не реакция и не совокупность реакций, а система, имеющая свое строение, свои внутренние переходы и превращения,

свое развитие» [67]. С.Л. Рубинштейн рассматривал деятельность как взаимодействие субъекта с окружающим миром [92].

Понятие «деятельность» обобщенно в научных трудах Р.С. Немова как «специфический вид человеческой активности, направленный на творческое превращение, совершенствование действительности и самого себя» [79].

Ученые-психологи (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.П. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и т.д.) выделили структурные компоненты деятельности: потребности, мотивы, цели, задания, действия и операции, которые находятся в постоянном взаимодействии и трансформации.

Рассмотрение категории деятельности относительно предмета нашего исследования требует изучения сущности принципа единства сознания и деятельности, которая заключается в том, что схема деятельности (деятельность – действие – операция- мотив – цель – условие) раскрывает эффективные способы формирования психики путем создания и практического использования в образовательном процессе соответствующих форм предметной деятельности. В предметной деятельности строится функциональный «орган» – психика, а развитие предметной деятельности, в свою очередь, приводит к развитию психики, которая является в то же время и продуктом деятельности, и ее ближайшим регулятором. Таким образом, установлена генетическая связь между развитием предмета деятельности и направленными на его изменение или превращение влияниями, которые помогают создавать человеку новые функции. Именно за

счет их реализации и происходит развитие психики личности. Если же говорить о педагогическом смысле деятельности, то он заключается в специфической форме общественно-исторического бытия человека, целеустремленного превращения естественной и социальной действительности.

Анализ философской и психолого-педагогичной литературы способствовал объективному выводу: во-первых, понятие «деятельность» – комплексное, состоящее из таких элементов: человек как субъект деятельности, действительность как объект деятельности, процесс взаимодействия между ними, который может быть реализован по схеме: «субъект → деятельность → объект → сущность деятельности». Во-вторых, деятельностью является процесс реализации взаимодействия человека с окружающей средой и в то же время влияние человека на природу.

С точки зрения философии [82, с. 87–89] выделяют пять основных видов деятельности:

– познавательная деятельность, которая не затрагивает реального бытия объекта, а если и изменяет его, то идеально, лишь затем, чтобы мысленно запечатлеть его подлинное бытие, проникнуть в его глубины, постичь его суть; продуктом познавательной деятельности являются индивидуальные знания, получаемые путем усвоения научных знаний, накопленных человечеством, а также житейских знаний, полученных из собственного опыта;

– ценностно-ориентировочная (или оценивающая) деятельность, которая направлена на формирование целей

и мотивов деятельности; продуктом ее для индивида, личности является ее направленность, или ценностная ориентация;

– преобразовательная деятельность (проектирующая или практическая), которая направлена на изменение, преобразование окружающей действительности или на преобразование самого себя, когда речь идет, например, о физическом совершенствовании, самовоспитании и т.д.

– коммуникативная деятельность (общение), которая обусловлена социальной природой человека и является условием познания, условием труда, условием выработки системы ценностей;

– эстетическая деятельность, которая в общем виде включает в себя создание или потребление произведений искусства (музыки, живописи и т.д.), а также – что в нашей работе более важно – всякая деятельность, в том числе и учебная, и трудовая, связана с совершенством процесса и продукта деятельности человека, свободным проявлением им своих познавательных и созидательных способностей и сил и получаемым от этого наслаждением.

А.М. Новиков [82] считает, что при этом целесообразно рассмотреть иерархию деятельности:

– на операционном уровне человек выполняет лишь отдельные технологические операции (понимая технологию в самом широком смысле: в том числе, к примеру, учебные, лечебные технологии, бухгалтерские технологии, конструкторские технологии и т.д.;

– на тактическом уровне человек способен выполнять полный технологический процесс, успешно

используя всю совокупность наличных средств и способов деятельности для решения текущих задач в изменяющихся условиях, но для этого наряду с овладением комплексом технологических операций требуется ряд других компонентов – способности к быстрой ориентировке в изменяющихся ситуациях, владение общими алгоритмами рационального построения действий и их последовательности, умения планирования действий, пользования справочной и другой литературой, умения распределения ролей при коллективной организации деятельности и т.д.;

– на стратегическом уровне человек ориентируется во всей окружающей среде, в экономических, технологических и общественных отношениях, самостоятельно определяет место и цели собственной деятельности. Но для этого, наряду с овладением, естественно, операционными и тактическими компонентами, требуется развития еще и ряда качеств личности: высокоразвитых познавательных умений, развитой способности творческой активности, умения самоанализа процесса и результатов деятельности, широкого кругозора, коммуникативности и т.д.

В.И. Гинецинский полагает, что общая схема профессиональной деятельности, включает ценностные ориентации и профессиональную этику, общие и специальные способности, профессионально значимые качества личности, профессионально необходимые знания, профессиональную компетентность, профессиональные навыки и умения, профессиональную технику [31, с. 77].

Что касается профессионально-педагогической деятельности, то главная ее цель, точки зрения Э.Ф. Зеера и Н.С. Глуханюка – обучение профессии и формирование личности рабочего отраслей экономики, и соответственно, объект этой деятельности – профессиональное становление личности учащегося профессионально-технической школы. «Оно выступает связующим звеном общественной, учебной и профессиональной активности педагогов и обучающихся, детерминирует совместный, взаимообусловленный характер деятельности, объединяет обучение, воспитание и развитие учащихся в целостную инженерно-педагогическую деятельность» [47, с. 99]. При этом ученые выделяют основные виды инженерно-педагогической деятельности: профориентация и профадаптация, диагностика профессиональной подготовленности, воспитанности и развития, осуществление учебно-воспитательного и учебно-производственного процесса, руководство техническим творчеством, проектирование учебно-воспитательного процесса, дидактическое и методическое оснащение учебно-воспитательного процесса, инженерно-технологическая деятельность, материально-техническое обеспечение учебно-производственного процесса, самообразование и повышение квалификации.

З.М. Большакова считает: «Профессионально-педагогическая деятельность – это особый вид профессиональной творческой деятельности педагога, направленной на передачу социокультурного опыта детям

посредством образования и создания условий для их развития» [14].

Рассматривая профессионально-педагогическую деятельность как деятельность интегративную, учитывающую, по мнению В.А. Федорова [119], взаимодействие в процессе труда различных знаний и умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических, нами обращается внимание на ее особенности, связанные с интеграцией ряда ее компонентов.

Как считает Н.П. Тропникова [115, с. 32.] профессионально-педагогическая деятельность интегрирует в себе определенные составляющие двух мега-деятельностей – деятельности по производству человека и деятельности по производству средств его существования. «Педагог профессионального обучения должен не только уметь обучать, но и владеть определенным видом профессиональной деятельности». Бинарность деятельности педагога профессионального обучения позволяет выделить двоякость ее объекта. Данный объект образует, «...с одной стороны – предметы и средства производительного труда...с другой стороны – учащийся, который должен стать специалистом» [89].

В государственных стандартах по профильной направленности 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)» функционал педагога определяется как организация и проведение «теоретического обучения по общепрофессиональным и специальным учебным предметам, а также производственного обучения по группам родственных профессий, основанного на

сочетании практического обучения с производительным трудом при использовании передовых технологий организации труда» и пр.

Процитированная выдержка из стандарта дает четкое представление о совмещении в деятельности профессионального педагога функций преподавателя и организатора производственно-технологических работ.

Совмещая функции реализатора теоретического и производственного обучения в учреждениях СПО, профессиональный педагог выступает координатором качества профессиональной подготовки с позиций ее соответствия требованиям образовательных стандартов, запросам отраслевой экономики и рынка труда. Более того, именно педагогу как теоретически более глубоко подготовленному специалисту принадлежит функция координации личностной направленности образовательного процесса, его соответствия индивидуальным возможностям и потребностям обучающихся [85].

Л. Сергеева считает, специфика профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения состоит в необходимости осуществление педагогико-проектировочной деятельности с учетом требований заказчика рабочих кадров, специфики перспектив развития предприятий региона, реализации собственных образовательных проектов, сочетании производственного обучения с производительной практикой, ориентированностью на группу рабочих профессий, профессионально-квалификационные требования к рабочим [96]. Деятельность педагога

профессионального обучения отличается своей профессионально-педагогической направленностью от деятельности инженера-педагога, имеющего инженерно-педагогическую направленность, акцентирующую внимание на инженерных и производственно-технологических ее аспектах, а также деятельности учителя, направленность которой является предметно-педагогической.

Считается, что в деятельности педагога профессионального обучения есть такие виды работ, которые присущи только ему и редко встречаются у учителей: среди 90 видов деятельности преподавателя (учителя) 20 характерны только для педагога профессионального обучения. К числу специфических видов деятельности педагога профессионального обучения относятся разработка производственно-технической и инструкционно-технологической документации, эксплуатация и обслуживание учебного оборудования, освоение новых образцов техники и т.д.

Н.Н. Никитина считает, что специфика профессионально-педагогической деятельности в сравнении с производственной деятельностью проявляется также в её духовном характере и своеобразии всех её компонентов [80].

Н.П. Тропникова [116, с. 32] рассматривая профессионально-педагогическую деятельность, выделила специфическую ее структуру, в которую входят учебно-профессиональная, научно-исследовательская, образовательно-проектировочная, организационно-

технологическая деятельности и обучение рабочей профессии.

Ведущим видом деятельности педагога профессионального обучения, как считают И.В. Осипова, О.В. Тарасюк [84], является творческая, инновационная профессионально-педагогическая деятельность, включающая изучение рынка труда, специфики и перспектив развития предприятия, на основе чего создаются проект содержательного блока учебного процесса (профессиональная характеристика специалиста, учебно-программная документация и т.д.) и проект процессуального блока (индивидуализированные деятельность-ориентированные методики обучения, комплексные дидактические средства).

Нельзя не согласиться с Н.А. Пахтусовой [85] в том, специфика педагогической деятельности педагога профессионального обучения имеет свои особенности, которые проявляются в оригинальности и новизне как самого процесса с постоянно изменяющимися педагогическими ситуациями, так и результата педагогической деятельности и обусловлены бинарной сущностью его квалификации, включающей в себя психолого-педагогическую и специальную отраслевую подготовку и позволяющей осуществлять профессиональную деятельность.

Выявленные нами особенности профессионально-педагогической деятельности педагогов профессионального обучения свидетельствуют о том, владение основами творческой (креативной) деятельности является предпосылкой эффективности профессионально-

педагогической подготовки. В связи с этим возникла потребность рассмотреть общие теоретические положения, связанные с понятием «креативная деятельность» и «творческая деятельность».

В словарях прилагательное «креативная» определяется как «созидательная, творческая, отличающаяся поиском и созданием нового».

Был проведен анализ понятия «креативная деятельность», представленный в современной британской педагогической литературе. Данное понятие рассматривается с нескольких точек зрения:

– как особая способность, присущая лишь ограниченному количеству людей, так называемым гениям, благодаря большому багажу знаний и долгой кропотливой работе или озарению и не имеющая возможности быть развитой у каждого человека (R. Scruton);

– как компонент ежедневной деятельности человека, результат его опытного познания действительности и манипуляции с предметами (P. Willis);

– как способность к гибкости, умение при помощи воображения найти выход из затруднительного положения, т. е. творческий компонент обучения подразумевает подготовку детей к жизни в современном обществе и обеспечение их соответствующими навыками (A. Craft);

– как приобретаемый навык применения знаний и умений в новой среде и принципиально новый способ для достижения определенной цели, являющийся основой успеха в экономическом обществе (K. Seltzer и T. Bentley);

– как врожденная характеристика человеческого сознания, способность к созданию принципиально нового (творческого продукта), которую нужно развивать (A. Copley, M. Boden);

– как объект и компонент учебной системы, особая деятельность, осуществляемая на уроке, призванная развивать навыки мышления, умение решать проблемные задачи и находить нестандартные решения проблем, создавать новое (A. Starko, F. Beetlestone).

В контексте отечественной педагогической терминологии, наиболее используемым является понятие «творческая деятельность». Под творческой деятельностью понимается форма деятельности человека или коллектива, создание качественно нового, никогда ранее не существовавшего.

Любую деятельность, в том числе и творческую, можно представить в виде выполнения определенных заданий. И.Э. Унт, определяет творческие задания как «...задания, требующие от учащихся творческой деятельности, в которых ученик должен сам найти способ решения, применить знания в новых условиях, создать нечто субъективно (иногда и объективно) новое» [118, с. 151].

Творческая деятельность является не только путем к познанию внутреннего мира человека, его креативности, но и результатом их понимания и проявления. Поэтому любое творчество естественно связано с проявлениями креативных особенностей личности, развивающихся в творческом процессе.

Креативную (инновационную) деятельность педагога можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности [75, с. 65].

Считаем, что креативная деятельность и творческая деятельность – это не два вида деятельности, а две формы одной и той же деятельности, направленной на получение действенного результата путем раскрытия невероятного в очевидном.

Именно в процессе деятельности происходит развитие креативной компетентности. Структурный, семантический и концептуальный анализ педагогического феномена «креативная компетентность» позволил сделать возможным определение сущности, которая заключается в особенности компонентного состава, который отображает его статическую характеристику как системы, с естественной эволюционно предопределенной связью, которая имеет синергический, интегративный характер. Использование в разных сферах деятельности и областях науки наполняют его разными аспектами, предоставляя динамической и диалектического развития.

Вслед за Т.Г. Киселевой, М.Л. Зуевой, под креативной компетентностью мы понимаем совокупность навыков, обеспечивающих нестандартное решение педагогических задач, характеризующихся готовностью к порождению принципиально новых необычных идей, отклоняющихся от традиционных или принятых схем мышления, а также способностью решать проблемы, возникающие в процессе педагогической деятельности, диагностические способности для реализации

индивидуально-дифференцированного подхода, способность адресно мотивировать каждого учащегося, используя различные подходы и способы, умение четко ставить цель, понятную и принятую учащимися, владение различными педагогическими технологиями [54].

Таким образом, под креативной компетентностью будущего педагога профессионального обучения мы понимаем, интегральное многофакторное качество личности, обуславливающее на профессиональной основе развитие профессионально-творческих способностей обучающихся и саморазвитие собственных творческих способностей студентов. Педагог профессионального обучения нового типа должен не только знать современные методы, формы и технологии обучения, но и «прожить» их в период собственного обучения, не только понимать, что в будущем ему необходимо будет развивать профессионально-творческие способности обучающихся, но и в процессе обучения в вузе саморазвиваться и самореализовываться в этом направлении.

Мы рассматриваем креативную компетентность как самостоятельное новообразование, находящееся в сложных диалектических связях с профессиональной компетентностью будущего педагога профессионального обучения.

Ф.В. Шарипов утверждает, что креативная компетентность преподавателя включает систему знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, необходимых ему для творчества. Творческий компонент может присутствовать в любом виде деятельности

преподавателя (педагогической, коммуникативной, организаторской).

В структуре креативной компетентности личности (в том числе и преподавателя) автор выделяет следующие качества:

- способность к творчеству, к решению проблемных задач; изобретательность;

- гибкость и критичность ума, интуицию, самобытность и уверенность в себе;

- способность ставить и решать нестандартные задачи, способность к анализу, синтезу и комбинированию, способность к переносу опыта, способность предвидения и т.д.;

- эмоционально-образные качества: одухотворенность, эмоциональный подъем в творческих ситуациях; ассоциативность, воображение, фантазия, мечтательность, чувство новизны, чуткость к противоречиям, способность к эмоциональному отклику (эмпатийность);

- обладание раскованностью мыслей, чувств и движений; проницательность, умение видеть знакомое в незнакомом; преодоление стереотипов;

- способность формулировать гипотезы, конструировать версии их доказательства;

- склонность к риску, стремление к свободе [130].

Н.А. Пахтусова [85] выделила в структуре инновационно-креативной компетентности:

- качества личности педагога (инновационный стиль мышления);

- способность творчески подходить к

конструированию учебного процесса в зависимости от конкретной ситуации; стремление к освоению новых методов и технологий);

- совокупность знаний (современные теории творчества и подходы к его развитию);

- умений (использовать методы развития креативности; поощрять творчество и работу воображения; побуждать к самостоятельному поиску решения нестандартных задач; стимулировать развитие умственных процессов высшего уровня)

Для определения оптимальной структуры креативной компетентности нами были проанализированы диссертационные исследования, посвященные изучению возможностей приобретения опыта креативной деятельности будущими педагогами различных профилей подготовки: филология [19], математика [7], технологическое образование [21] и др. и ряд научных работ посвященных изучению креативности, креативной и творческой компетентности.

Так, Ю.Р. Варлакова выделяет следующие компоненты креативной компетентности:

- мотивационно-ценностный – личная установка субъекта образовательного процесса на приобретение и реализацию свои знаний, умений, навыков, ценностное отношение к будущей профессии;

- когнитивный – система знаний и умений будущего учителя – определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на её эффективность и развитие креативности;

– праксиологический – способность творчески подходить к осуществлению профессиональной деятельности [21].

И.Е. Брякова в структуре креативной компетентности выделяет: аксиологический (творческое отношение к человеческой личности как ценности), мотивационный (потребность в творческом взаимодействии, стремление передать эту потребность ученику), когнитивный (способность к творческому взаимодействию через диалог, проявляющая себя в создании собственных творческих продуктах; умение творчески использовать отобранную информацию и выстраивать её как систему творческих задач; умение использовать знания для решения профессиональных творческих задач), операциональный (умение творчески использовать накопленный опыт и создавать новые методики), рефлексивный (рефлексия по поводу собственной творческой деятельности; рефлексия по поводу своей роли учителя в образовательном процессе); литературоведческая, лингвистическая, языковая, культурологическая и т.д. [19].

Н.А. Пахтусова выделяет целевой, методологический, содержательный, процессуально-технологический и диагностико-результативный компоненты креативной компетентности [85].

Р.У. Давлетова считает, что креативная компетентность состоит из компонентов:

– эмоционального (сила интуиции, эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, эмпатия, импульсивность, эмоциональная чувствительность);

– когнитивного (воображение, гибкость/ригидность познавательного контроля, познавательные потребности, интеллект, концептуализация, сложность, диапазон эквивалентности, толерантность/ нетолерантность к нереалистическому опыту, представление о природе, синергия);

– рефлексивного (рефлексивность, компетентность во времени, принятие агрессии, самопринятие, самоуважение, суперЭго, самоуверенность/ неуверенность в себе, самомнение, сенситивность) волевого (склонность к риску, слабость/ сила, робость/ смелость, поддержка);

– поведенческого (спонтанность, практичность/ мечтательность, консерватизм/ радикализм, сдержанность/ экспрессивность, жесткость/ чувствительность, прямолинейность/ дипломатичность, тревожность);

– мотивационного (любопытность, мотивация к успеху, самомотивация, ценностные ориентации, эго-напряженность) [33].

С целью выявления существующих тенденций и закономерностей в структуризации креативной компетентности специалистов разных специальностей нами осуществлен морфологический анализ, результаты которого демонстрируют зависимость компонентного состава этого образования от специфики креативной деятельности по определенным видам профессии. Для конструирования содержания и структуры креативной компетентности педагога профессионального обучения нами был использован метод фокальных объектов как метод поиска новых идей и решение заданий путем

присоединения к начальному объекту свойств или признаков случайных объектов. Суть метода заключается в перенесении признаков случайно выбранных объектов на креативную компетентность педагога профессионального обучения – фокальный объект (тот, который лежит как бы в фокусе перенесения). Возникшие необычные сочетания эксперты развили путем свободных ассоциаций [61].

В процедуре генерации новых идей и решения задания относительно определения содержания и структуры креативной компетентности педагога профессионального обучения участвовали 51 эксперт, среди которых были ученые, педагоги, методисты. Состав группы экспертов определялся с учетом педагогического, научно-педагогического стажа; наличия публикаций по вопросам креативной деятельности; разработанных учебно-методических рекомендаций и т.д. Также учитывалось участие в научных конференциях, методических семинарах, круглых столах, руководство творческими группами и т.п.

Деятельность экспертов относительно оценивания содержания и структуры креативной компетентности педагога профессионального обучения организовывалась следующим образом. В начале работы им был предложен прототип структуры креативной компетентности педагога профессионального обучения, который подлежит усовершенствованию (фокальный объект) с целью дальнейшей разработки ее модели и системы развития. Таким прототипом была избрана структура креативной компетентности, в состав которой входят мотивационный,

когнитивный, операционный, акмеологический и рефлексивный компоненты.

На следующем этапе экспертам предложили перечень случайных объектов. К перечню включили набор компонентов креативной компетентности разных специалистов, обоснованный в научных трудах: когнитивный, эмоциональный, личностный, мотивационно-ценностный, операционный, рефлексивный, мотивационный, акмеологический, ценностно-мотивационный, поведенческий, методологический, волевой, процессуально-технологический, эмоциональный, диагностико-результативный, содержательный, процессуально-деятельностный.

На основе обобщения чаще всего предложенных экспертами комбинаций случайных объектов и их свойств рабочей группой были выделены 4 варианта креативной компетентности педагога профессионального обучения (ее структуры и содержания).

Вариант А: когнитивный компонент; операционный компонент поведенческо-деятельностный компонент.

Вариант В: когнитивный компонент; функциональный компонент.

Вариант С: когнитивный компонент; функционально-деятельностный компонент; личностно-ценностный компонент.

Вариант D: когнитивный компонент; операционный поведенческо-деятельностный компонент; акмеологический компонент; рефлексивный компонент.

Для оценивания новых идей экспертам было предложено методом ранжирования осуществить выбор

наиболее эффективных вариантов креативной компетентности педагога профессионального обучения (по структуре) по таким критериям:

- желательный – 0% <или≤25%;
- важный – 25% <или≤50%;
- очень важный – 50% <или≤75%;
- профессионально важный – 75% <или≤100%.

Обобщение результатов определения наиболее эффективных вариантов креативной компетентности (по структуре)

Таблица 2.1 – Варианты структуры креативной компетентности

№ п/п	Вариант структуры креативной компетентности	Критерий, %	Ранг
1	Вариант А	36	III
2	Вариант В	65	II
3	Вариант С	80	I
4	Вариант D	14	IV

По результатам ранжирования профессионально-важным определен вариант С, который объединил:

– когнитивный компонент (комплекс знаний и представлений о феномене креативности, умение творчески использовать отобранную информацию и выстраивать ее как систему творческих задач; умение использовать знания для решения профессиональных творческих задач; определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на её эффективность и развитие

креативности» способность к творческому взаимодействию) позволяет рассматривать особенности мыслительной деятельности будущего педагога профессионального обучения, особенности использования тех или иных мыслительных компонентов, а также креативную составляющую, которая проявляется при подборе способов решения возникших проблем и задач;

– функционально-деятельностный компонент (совокупность профессиональных знаний, умений и навыков и их соответствие профессиональным компетенциям, практическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности, умение творчески использовать накопленный опыт и создавать новые методики), проявляется во владении профессионально-творческой технологией деятельности, в умениях и обобщенных способах решения профессионально-творческих задач педагогической деятельности и степени сформированности профессионально важных творческих качеств, неотделимых от процесса педагогической деятельности и неизбежно вырастающих из самого ее характера;

– личностно-ценностный компонент (направленность и мотивация личности на выполнение креативной деятельности, ценностное отношение к будущей профессии и к внедрению инноваций, качества студента, которые необходимы для формирования данной компетенции и коррелируют с типологическими качествами креативной личности), отражающий индивидуальные характеристики, проявляющиеся в инновационной творческой деятельности педагога

профессионального обучения, зависящие от особенностей личности, характера, жизненного опыта, ценностных установок будущих педагогов.

Именно этот вариант креативной компетентности (ее структуры и содержания) был взят за рабочий, поскольку он отображает сущностные характеристики педагога профессионального обучения и характер его профессиональной деятельности.

Кроме этого, исследовалась частота использования в практической деятельности педагога профессионального обучения, обоснованных учеными и специалистами сферы профессионального образования отдельных компонентов креативной компетентности специалистов разных отраслей деятельности.

Анализ компонентного состава креативной компетентности разных специалистов, приведенного в научных трудах отечественных и зарубежных ученых, делает возможным вывод относительно ее структуры, которая охватывает такие компоненты: когнитивный, функциональный, личностно-ценностный, операционный, рефлексивный, мотивационный, акмеологический, поведенческо-деятельностный; почти идентичные по содержанию компоненты: функциональный, операционный, поведенческо-деятельностный; близкие по содержанию: мотивационный, ценностно-мотивационный и личностно-ценностный.

Каждый компонент креативной компетентности – сложное системное образование, которое представлено параметрами, за которыми возможно наблюдение и оценивание его развития.

Результаты исследования и экспертной оценки содержания и структуры креативной компетентности педагога профессионального обучения делают возможным вывод: в структуру креативной компетентности включаются три основных компоненты: когнитивный, функционально-деятельностный и личностно-ценностный (рис. 2.1), каждый из которых является системой.

С целью усовершенствования теоретически определенных компонентов креативной компетентности педагогов профессионального обучения, их содержания, представленного перечнем знаний, умений, навыков, личностных качеств, обеспечивающих способность реализовать их в профессиональной было предложено оценить в 100%-ной шкале частоту использования в своей деятельности того или иного параметра каждого из основных компонентов (табл. 2.2).

КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

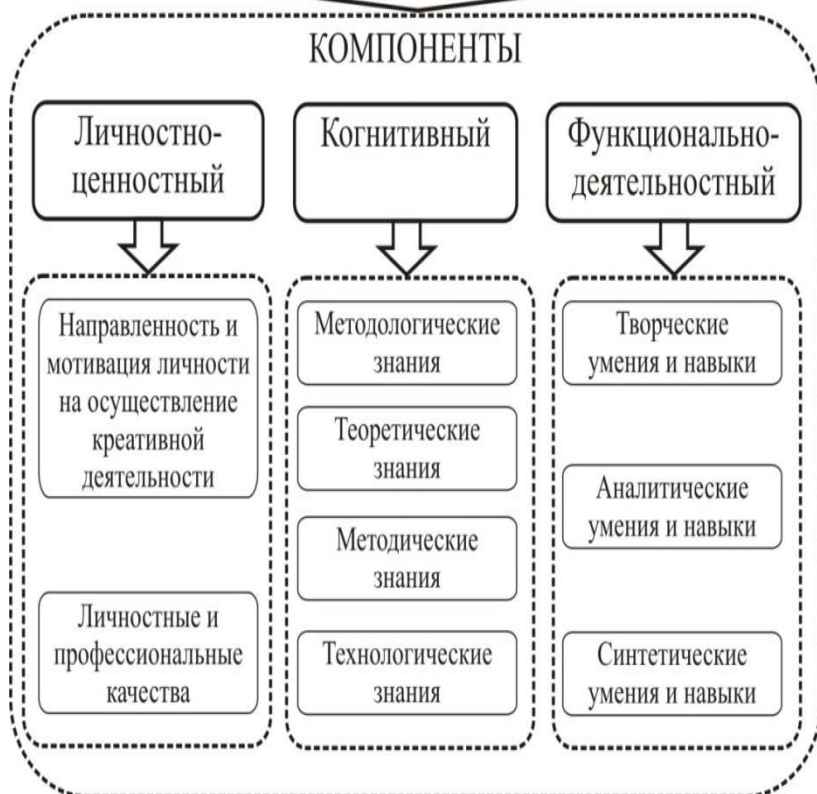


Рисунок 2.1 – Структура креативной компетентности педагогов профессионального обучения

Таблица 2.2 – Результаты наблюдения и анализа частоты использования педагогами профессионального обучения основных компонентов креативной компетентности

Компоненты	Параметры	Оценка (в %)
1	2	3
1. Когнитивный	1.1. Методологические знания:	
<i>К</i> и. к. <i>КК1.1</i> = 0,75	1.1.1. Знание методологических основ и категорий педагогической эвристики и психологии творчества	63
	1.1.2. Знание закономерностей творческого саморазвития личности педагога и самоактуализации его профессионально-креативного потенциала;	75
	1.1.3. Знание сущности понятия «креативность»	89
	1.1.4. Знание сущности понятия «креативная компетентность»	65
	1.1.5. Знание сущности понятия «креативный потенциал»	81
<i>К</i> и. к. <i>КК1.2</i> = 0,77	1.2. Теоретические знания:	
	1.2.1. Знание возрастных, индивидуальных особенностей обучаемых	87
	1.2.2. Знание закономерностей психического развития обучаемых	63
	1.2.3. Знание социальных факторов развития и саморазвития креативного потенциала обучаемых	57

Продолжение табл. 2.2

1	2	3
	1.2.4. Знание основ профессионального педагогического творчества	90
	1.2.5. Знание основ профессионального технического творчества	87
<i>К и. к. КК1.3= 0,85</i>	1.3. Методические знания:	
	1.3.1. Знание методики и организации творческого учебного процесса	100
	1.3.2. Знание основных методов формирования творческих умений и навыков	98
	1.3.3. Знание условий творческого развития личности обучаемого	78
	1.3.4. Знание основ проектирования содержания учебного творческого процесса	86
	1.3.5. Знание основ проектирования дидактических средств, необходимых для реализации творческого процесса	65
<i>К и. к. КК1.4= 0,77</i>	1.4. Технологические знания:	
	1.4.1. Знание психологических и педагогических инновационных технологий	77
	1.4.2. Знание современных психологических технологий творческого развития личности обучаемого	64
	1.4.3. Знание современных педагогических технологий творческого развития личности	94

Продолжение табл. 2.2

1	2	3
	1.4.4. Знание технологий творческого саморазвития	78
	1.4.5. Знание креативных технологий обучения и воспитания	74
2. Функционально-деятельностный компонент	2.1. Творческие умения и навыки:	
<i>К и. к. КК2.1 = 0,87</i>	2.1.1. Умения моделировать и прогнозировать успешность творческого учебного процесса	97
	2.1.2. Умение использовать и применять современные педагогические инновационные технологии, методы обучения, формирования творческих умений и навыков в учебном процессе	100
	2.1.3. Умения по реализации творческого учебного процесса	95
	2.1.4. Умения разрабатывать комплексы дидактических средств обучения и адаптировать их к реальным условиям учебного творческого процесса	84
	2.1.5. Умения разрабатывать собственную стратегию обучения креативности	78
	2.1.6. Владение способами применения умственных операций, составляющих основы инженерно-педагогического творчества	91
	2.1.7. Владение особенностями организации и функционирования технических и педагогических	67

Продолжение табл. 2.2

1	2	3
	объектов, механизмами их усовершенствования	
<i>К и. к. КК2.2= 0,77</i>	2.2. Аналитические умения и навыки	
	2.2.1. Умения анализировать технические и педагогические объекты с точки зрения целесообразности и эффективности применения в профессионально-творческой деятельности	65
	2.2.2. Умение выявлять недостатки, предлагать новые, нестандартные подходы относительно их устранения	74
	2.2.3. Умение обосновывать и защищать новый продукт творческой деятельности	54
	2.2.4. Умение делать научно обоснованный выбор наиболее эффективных креативных технологий обучения для конкретной образовательной среды	87
	2.2.5. Умение разрабатывать собственную технологию становления творческой и креативной личности обучающихся	89
	2.2.6. Навыки самостоятельного комплексного решения заданий профессионально-творческой деятельности	91

Продолжение табл. 2.2

1	2	3
<i>К</i> и. к. <i>КК2.4</i> = 0,84	2.3. Синтетические умения и способности:	
	2.3.1. Умение планировать и организовывать профессионально-творческую деятельность, основываясь на психолого-педагогических требованиях к личности обучающихся;	79
	2.3.2. Умение выбирать оптимальную модель профессионального поведения с учетом реальной ситуации	100
	2.3.3. Способность к созданию новых ценностей в инженерно-педагогической отрасли,	62
	2.3.4. Способность к осуществлению творческого поиска	92
	2.3.5. Способность к обоснованию нестандартных решений	87
3. Личностно-ценностный компонент	3.1. Направленность и мотивация личности на осуществление креативной деятельности	
<i>К</i> и. к. <i>КК3.1</i> = 0,85	3.1.1. Интерес к творческому компоненту инженерно-педагогической деятельности	98
	3.1.2. Потребность в достижении успеха	85
	3.1.3. Потребность в социальной значимости креативной (творческой) деятельности	93

Продолжение табл. 2.2

1	2	3
	3.1.4. Интерес к связи творчества и креативности	87
	3.1.5. Осознание сущности и роли, направлений и содержания креативной деятельности педагогов профессионально-технических и высших учебных заведений	64
<i>К и. к. КК3.2= 0,89</i>	3.2. Личностные и профессиональные качества:	
	3.2.1. Творческое мышление	100
	3.2.2. Оригинальность	98
	3.2.3. Воображение	86
	3.2.4. Интуиция	95
	3.2.5. Любознательность	96
	3.2.6. Чувство юмора	65
	3.2.7. Творческое отношение к профессии	100
	3.2.8. Эмоциональность	74
	3.2.9. Эмпатия	83

По данным изучения результатов наблюдения экспертов по частоте использования параметров отдельных компонентов как объекта преимущественного наблюдения, определяется коэффициент использования компонентов креативной компетентности педагогов профессионального обучения как относительная величина фактического количества баллов к максимально возможной по представленным критериям (*К и. к. КК*)

Оценки экспертов проанализированы и сделана их корреляция. По полученным данным определено

среднестатистическую величину по представленным выше критериям, которая составляет 0.82 ($K_{\text{и.к. КК1.1}} 0,75 + K_{\text{и.к. КК1.2}} 0,77 + K_{\text{и.к. КК1.3}} 0,85 + K_{\text{и.к. КК1.4}} 0,77 + K_{\text{и.к. КК2.1}} 0,87 + K_{\text{и.к. КК2.2}} 0,77 + K_{\text{и.к. КК2.4}} 0,84 + K_{\text{и.к. КК3.1}} 0,85 + K_{\text{и.к. КК3.2}} 0,89$). Это соответствует профессионально важному уровню частоты использования компонентов, их параметров, обеспечивает верификацию полученной информации и делает объективные выводы относительно их педагогической целесообразности в структуре и содержании креативной компетентности педагогов профессионального обучения. Это свидетельствует о высокой степени их достоверности, а также о том, что модель креативной компетентности педагогов профессионального обучения и система оценочных параметров ее основных компонентов разработаны адекватно ее сути как системы высокого уровня сложности, интегрирует теоретико-методологические основы креативных теоретических и технологических знаний, творческих, аналитических и синтетических умений, личностно ценностных качеств. Синтезированные компоненты экспертной оценки креативной компетентности педагогов профессионального обучения, ее структура и содержание обсуждались на научно-практических конференциях, методологических семинарах учеными и практиками [137].

В результате изучения научных достижений отечественных и зарубежных ученых, анализа практической деятельности педагогов профессионального обучения, экспертного оценивания компонентного состава

креативной компетентности как явления и как процесса, сделаны выводы, что креативная компетентность тесно связана с мозговой деятельностью человека и имеет непосредственное влияние на организацию мышления, определяет эффективность стандарта мышления в инновационной творческой деятельности педагогов профессионального обучения. основополагающим в толковании содержания понятия «креативная компетентность педагога профессионального обучения» является взаимодействие и интеграция ее компонентов: методологических, теоретических, методических и технологических креативных знаний (когнитивный компонент), творческих умений и навыков с умениями и навыками осуществлять анализ и синтез (функционально-деятельностный компонент), направленность и мотивация с личностными качествами (личностно-ценностный компонент).

Полученные результаты предопределяют необходимость разработки модели креативной компетентности педагога профессионального обучения как объекта высокого уровня сложности на принципиально новых принципах – методологии инвариантного моделирования. Методология инвариантного моделирования, содержит базовые законы системного уровня общности, которые распространяются на объекты, процессы и явления вне зависимости от их качественной разновидности, что позволяет строить, анализировать системные модели сложных объектов, прогнозировать их поведение, давать системное представление этих моделей, приемлемое для ЭВМ-реализации, т.е. выступает в

качестве метатеоретического системологического инструментария [86].

Следует отметить, что инвариантное моделирование является «системной методологией третьего поколения», которая базируется на теории гиперкомплексных динамических систем, разработанной в начале 90-х годов А.Н. Малютою. Данная теория гиперкомплексных динамических систем – это теоретический инструментарий, учитывающий наиболее общие системные закономерности, носящие универсальный характер, т.е. позволяющий построить модели систем для любых объектов в любых отраслях знаний [71].

Поэтому для изучения креативной компетентности педагога профессионального обучения нами использована методология инвариантного моделирования как способ опережающего моделирования, конструирования и анализа системных моделей сложных разнокачественных объектов. В основу разработки инвариантного моделирования как системного метода положен принцип системности, который определяет суть системного подхода, который обозначается как S-принцип, и трактуется следующим образом: любой объект, процесс или явление есть система.

Модель А.Н. Малюты при исследовании систем любого типа предлагает учитывать комплекс системных инвариант. Системной инвариантой он называет такую универсальную системную характеристику, которая обязательно должна присутствовать в любом объекте, процессе или явлении, рассматриваемом как система, вне зависимости от его качественной разновидности, при этом, что важно, конкретные значения этих инвариант для

разных систем могут быть разными, в чем и проявляется их индивидуальность. Такую систему автор называет гиперкомплексной динамичной системой [71].

Ориентируясь на указанные выше универсальные характеристики гиперкомплексной динамичной системы, мы разработали модель креативной компетентности педагога профессионального обучения и сделали абстрактное описание данного педагогического объекта. В разработке этой модели мы исходили из того, что любой объект имеет бесконечное множество (∞) слагаемых.

На основе анализа компонентов креативной компетентности разных специалистов позволил нам синтезировать те компоненты, которые в модели представлены как элементы первого уровня иерархии в равнозначной пирамиде – S_1 . Эти элементы (методологические, теоретические, методологические и технологические знания, творческие, аналитические и синтезирующие умения и навыки, направленность и мотивация личности на креативную деятельность, личностные и профессиональные качества), как правило, сформированы у педагога профессионального обучения на определенном (элементарном) уровне в процессе получения профессионального образования в ВУЗе.

Далее, исходя из того, что «каждая последующая системная инварианта реализуется тогда и только тогда, когда полностью реализованы все предыдущие» [71], требуется организация процесса развития креативной компетентности. Следующей системной инвариантой (S_2) является взаимодействие между элементами первого иерархического уровня равнозначной пирамиды (как

целостного педагогического объекта), что выражается в умении комплексно применять полученные теоретические и практические знания и развитие таких целостных полифункциональных образований как когнитивный, функционально-деятельностный и личностно-ценностный компоненты, что свидетельствует о переходе к системной инварианте S_3 .

Таким образом, создается стойкая структура с креативной компетентности педагога профессионального обучения в вершине равнозначной пирамиды – целостное образование (системная инварианта – S_4). Данная система находится в стационарном состоянии.

Очерченные четыре уровни образуют равнозначную пирамиду (рис. 2.2), по которой осуществляется оценивание уровня сложности (качества, которые появляются в результате взаимодействия элементов) системы:

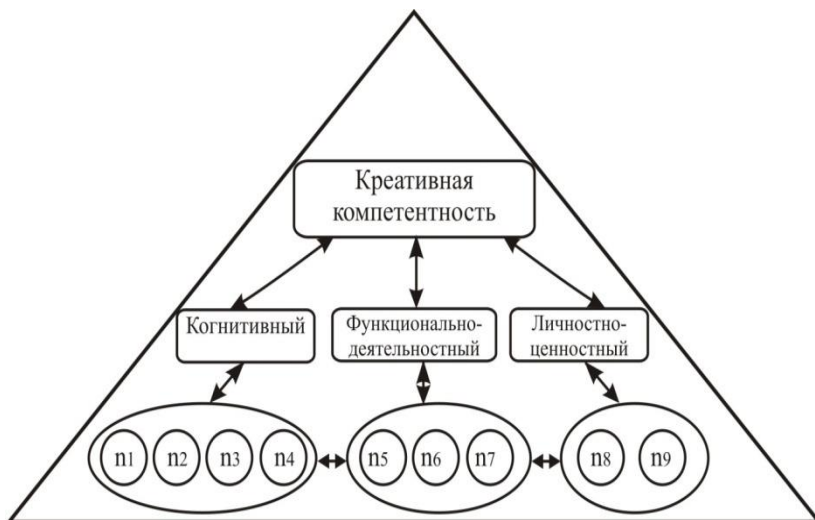
S_1 – 20 % (0, 2) – разнородные элементы, каждый из которых существует отдельно;

S_2 – 40 % (0,4) – появление взаимодействия между элементами;

S_3 – 60 % (0, 6) – образование стойкой структуры;

S_4 – 80 % (0,8) – получение целостности;

S_5 – 100 (1,0) – достижение иерархичности.



где:

n 1 –методологические знания,

n 2 –теоретические знания,

n 3 –методические знания,

n 4 –технологические знания,

n 5 –творческие умения и навыки,

n 6 –аналитические умения и навыки,

n 7 –синтетические умения и способности,

n 8 – направленность и мотивация личности на осуществление креативной деятельности,

n 9 –личностные и профессиональные качества

Рисунок 2.2 –Модель креативной компетентности педагога профессионального обучения

Но в неизменном состоянии система долго существовать не может, в связи с тем, что на нее оказывают постоянное воздействие внешне и внутренне факторы. Ежедневно у педагога возникает необходимость принимать креативные решения, адекватные ситуации – решать «творческие задачи». Учитывая тенденции развития общества и социально-экономической ситуации в стране, эти задачи постоянно усложняются, что требует соответственного развития креативной компетентности педагога профессионального обучения. Это возможно или за счет постоянного совершенствования сформированных компетентностей, но этот процесс не бесконечный, или за счет выхода за пределы пирамиды (иерархический уровень S₅), что требует расширения ее основания – развития новых качеств, т. е. формирование и развитие других компетентностей, например, коммуникативных, поведенческих и др.

Таким образом, разработанная нами модель креативной компетентности педагога профессионального обучения отображает ее целостность. Кроме того, в ней заложена база оценивания уровней ее сформированности.

Резюмируя вышеизложенное, констатируем, что сущность креативной компетентности будущих педагогов профессионального обучения выражается в том, что, преломляясь через профессиональную деятельность, она проявляется в более высоком качестве этой деятельности и более высоком уровне развития творческой индивидуальности и личности будущего педагога профессионального обучения. При этом креативная компетентность как субъективное явление отличается

динамичностью, изменчивостью за счет тех преобразований, которые происходят в опыте педагога, развитии его личностно-креативного потенциала, как объективное явление – постоянно обогащается, уточняется, совершенствуется в связи с развитием самой профессионально-педагогической среды.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволяет констатировать, что переход Луганской Народной Республики на путь современных инновационных преобразований в экономике и обществе требует новых подходов к системе высшего профессионально-педагогического образования для обеспечения динамичного экономического роста и развития страны, благополучия и безопасности граждан республики. Эффективность инновационного развития республики в значительной мере определяется подготовкой педагогов для системы среднего профессионального образования, готовых к инновационной профессионально-педагогической деятельности, способных разрабатывать и внедрять инновационные образовательные проекты, руководить инновационными процессами.

Особенностью профессионально-педагогической деятельности педагога профессионального обучения является взаимосвязь основных видов: учебно-профессиональной, научно-исследовательской, образовательно-проектировочной, воспитательной, организационно-технологической, обучение по рабочей профессии, а сквозным, инновационным компонентом, выступает креативная деятельность.

Специфика деятельности педагога профессионального обучения определяется бинарной сущностью его квалификации и проявляется в оригинальности, новизне как самого процесса, так и результата профессионально-педагогической

деятельности, в применении креативного подхода в процессе решения теоретических и практических профессионально-педагогических задач, широком спектре профессионально значимых качеств, обеспечивающих полноценную творческую самореализацию в профессиональной деятельности. Особенностью профессиональной деятельности педагога профессионального обучения является также многоаспектность, динамичность, интеграция инженерной (технической) и психолого-педагогической составляющих на основе дуального подхода, что предопределяет конструирование содержания и новых принципов организации процесса его профессиональной подготовки.

Важной тенденцией к подготовке профессионально-педагогических кадров для системы среднего профессионального образования является формирование креативной компетентности будущего педагога профессионального обучения, которому присущи способность к осуществлению творческой педагогической деятельности (креативность); способность постоянно развивать творческий педагогический опыт, компетентность; способность формировать и реализовать творческую стратегию профессионально-педагогической деятельности.

Результаты исследований, изложенные в данной монографии, дополняют существующие теоретико-методологические разработки, создавая научную основу для дальнейшей модернизации профессионально-педагогического образования.

Список литературы

1. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер ; пер. с нем. и вступ. ст. А. М. Боковой. – М. : Фонд «За эконом. грамотность», 1995. – 291, [1] с.

2. Андреев, А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

3. Андреев, В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 2-е изд. – Казань : Центр инновац. технологий, 2006. – 608 с.

4. Антонова, О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки [Електронний ресурс] / О. Э. Антонова // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир, 2012. – С. 14–41. – Режим доступу:
<http://eprints.zu.edu.ua/8268/1/Антонова%2С%20креативність%2С%20%20монографія.pdf>. – Назва з екрана. – Дата звернення: 00.0.00.

5. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие / В. И. Байденко ; М-во образования и науки РФ, Федер. агентство по образованию, Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов Моск. гос. ин-та стали и сплавов (технол. ун-та), Каф. систем. исслед. образования. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки спец., 2006. – 72 с.

6. Безрукова, В. С. Педагогика. Проективная педагогика : учеб. пособие [для инж.-пед. ин-тов и индустр.-пед. техникумов] / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая кн., 1996. – 344 с.

7. Бекешева, И. С. Формирование креативной компетентности будущих бакалавров-учителей в процессе обучения математике на основе специального комплекса заданий : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бекешева Ирина Сергеевна ; ФГАОУВО Сибирский федеральный университет, 2017. – 250 с.

8. Белкин, А. С. Педагогическая компетентность : учеб. пособие / А. С. Белкин, В. В. Нестеров. – Екатеринбург : Учеб. кн., 2003. – 188 с.

9. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Эйдос. – 2005. – № 4. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. – Заглавие с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

10. Бехтерева, Н. П. Исследование мозговой организации творчества. Сообщение III. Активация мозга по данным анализа локального мозгового кровотока ЭЭГ / Н. П. Бехтерева, С. Г. Данько, М. Г. Старченко // Физиология человека. – 2001. – Т. 27, № 4. – С. 6–14.

11. Бичева, И. Б. Развитие педагогического творчества будущего педагога / Бичева И. Б., Десятова С. В., Царева И. А. // Проф. образование в России и за рубежом. – 2017. – № 1 (25). – С. 73–77.

12. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издательский центр Академия, 2012. – 320 с.

13. Болотов, В. А. Перспективные модели модернизации педагогического образования [Электронный ресурс] / Виктор Александрович Болотов // Федеральный справочник : сборник / Центр стратег. Партнерства ; ред.: В. А. Панков (гл. ред.) [и др.]. – М., 2014. – [Вып. 3] : Среднее образование в России. – С. 139–142. – Режим доступа: <http://federalbook.ru/projects/fso/so-structura-3.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

14. Большакова, З. М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности [Текст]: автореф. дис. ...докт. пед. наук / З.М. Большакова. – Екатеринбург, 2000.– 37 с.

15. Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.

16. Борисов, В. Н. Уровни логического процесса и основное направления их исследования / В. Н. Борисов. – Новосибирск: Наука, 1967. – 212 с.

17. Браже, Т. Г. Потребности личности, – центр системы повышения квалификации учителей / Т. Г. Браже // Проблемы интеграции и дифференциации подготовки и повышения квалификации педагогических кадров : [межвузов. сб. науч. тр. / отв. ред. Ю. Н. Кулюткин]. – Самара, 1993. – С. 36–46.

18. Брюханова, Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті :

[монографія] / Н. О. Брюханова. – Х. : НТМТ, 2010. – 438 с.

19. Брюкова, И. Е. Методическая система формирования креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» / Брюкова Ирина Евгеньевна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2010. – 51 с.

20. Варлакова, Ю. Р. Развитие креативности будущих бакалавров педагогического образования в ВУЗе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Варлакова Юлия Рафикатовна ; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2013. – 207 с.

21. Варламова, Е. П. Психология творческой уникальности человека : рефлексивно-гуманистический подход / Е. П. Варламова, С. Ю. Степанов ; Рос. акад. наук. Ин-т психологии. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ин-т психологии РАН, 2002. – 253 с. : ил., табл.

22. Васильев, И. Б. Профессиональная педагогика. Конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей : в 2 ч. Ч. 2 / И. Б. Васильев. – Харьков : [Б. и.], 2003. – 175 с.

23. Вербицкий, А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

24. Вишнякова, Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография : в 2 т. Т. 2. Прикладная креативная акмеология / Наталья

Федоровна Вишнякова. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – Минск : Дэбор, 1999. – 300 с.

25. Вишнякова, Н. Ф. Креативная психопедагогика: психология творческого обучения / Н. Ф. Вишнякова ; М-во образования Республики Беларусь, Нац. ин-т образования, Респ. ин-т высш. шк. и гуманит. образования. – Минск : [Б. и.], 1995. – 239 с. : ил.

26. Вотякова, Л. Р. Профессионально-информационная компетентность студентов : монография / Л. Р. Вотякова ; Нижнекам. муницип. ин-т, Каф. информатики, математики и естественных дисциплин. – Нижнекамск : Изд-во НМИ, 2009. – 108 с. : ил., табл.

27. Гальперин, П. Я. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1968. – 328 с.

28. Гинецинский, В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии / Владислав Ильич Гинецинский.– Л. : Ленинградский ун-т, 1989. – 144 с.

29. Гнатко, Н. М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Гнатко Николай Митрофанович ; Рос. Акад. наук, Ин-т психологии. – М., 1993. – 255 с.

30. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко ; [гол. ред. С. Головка]. – К. : Либідь, 1997. – 373, [1] с.

31. Гриненко, І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. канд. пед. наук :

13.00.04 / Гриненко Ігор Васильович ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2008. – 192 с.

32. Губенко, Е. Л. Диагностика и развитие творческих способностей ребенка средствами изобразительного искусства [Электронный ресурс] / Губенко Елена Леонидовна // Открытый урок. 1 сентября : [сайт]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/578042>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

33. Давлетова, Р. У. Социально-психологические детерминанты креативной компетентности студентов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Давлетова Рада Уеловна ; Гос. ун-т упр. – М., 2016. – 197 с.

34. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов ; Рос. акад. образования, Психол. ин-т, Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». – М. : ИНТОР, 1996. – 541, [1] с. : ил.

35. Демин, В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. – 2000. – № 4. – С. 34–42.

36. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / С. У. Гончаренко, Н. Г. Ничкало, В. Л. Петренко [та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало ; ПППО АПН України. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 335 с.

37. Деркач, А. А. Акмеология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 252 с.

38. Дружилов, С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов //

Непрерывное образование как условие развития творческой личности : материалы по науч.-теорет. конф., проходившей 28–29 авг. 2000 г. в рамках Фестиваля пед. творчества в г. Новокузнецке / [под ред.: Артюхова М. А. и др.]. – Новокузнецк, 2001. – С. 32–33.

39. Дружинин, В. Н. Психодиагностика общих способностей / В. Н. Дружинин ; Рос. акад. наук, Ин-т психологии. – М. : Академия, 1996. – 216 с. : ил.

40. Елагина, В. Г. Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня ее сформированности / Л. В. Елагина, В. Г. Рындак // Компетенции в образовании опыт проектирования : сб. науч. тр. / Рос. акад. образования, Ин-т содерж. и методов обучения, Центр дистанционного образования «Эйдос», Науч. шк. А. В. Хуторского ; под ред. А. В. Хуторского. – М., 2007. – С. 281–286.

41. Елагина, Л. В. Формирование профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Елагина Людмила Васильевна ; Юж.-Ур. гос. ун-т. – Челябинск, 2009. – 55 с.

42. Ефремова, Т. Ф. Новый словарь русского языка : толково-образовательный: свыше 136 000 словарных ст. ок. 250 000 семантических единиц : в 2 т. Т. 1. А–О / Т. Ф. Ефремова. – 2-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 2001. – 1210 с.

43. Занков, Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 418, [6] с. : портр.

44. Захарченко, Д. В. ЭЭГ-корреляты продуктивности выполнения невербальной творческой работы (рисования) / Д. В. Захарченко, Н. Е. Свидерская // Журн. Высш. нервной деятельности. – 2008. – Т. 58, № 4. – С. 432–442.

45. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. // Образование и наука. – 2011. – № 8 (87). – С. 3–14.

46. Зеер, Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста : науч.-метод. пособие / Э. Ф. Зеер, О. Н. Шахматова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 1999. – 245 с.

47. Зеер, Э. Ф. Методология исследования психолого-педагогических проблем инженерно-педагогического образования / Э. Ф. Зеер // Методология исследования инженерно-педагогического образования : сб. науч. тр. / Свердлов. инж.-пед. ин-т ; [редкол.: В. С. Безрукова, Н. Е. Эрганова]. – Свердловск, 1988. – С. 100.

48. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

49. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – [Изд. 2-е доп. испр. и пер.]. – М. : Логос, 2004. – 273 с.

50. Изюмова, С. А. К проблеме природы способностей: задатки мнемических способностей у школьников литературного и математического классов /

С. А. Изюмова // Психол. журн. – 1995. – Т. 16, № 6. – С. 55–71.

51. Ильин, Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – М. : [Б. и.] ; СПб. : Питер, 2009. – 444 с. : ил.

52. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140, [2] с.

53. Клименко, В. В. Психологія творчості : навч. посіб. / В. В. Клименко. – К. : Центр навч. л-ри, 2006. – 480 с.

54. Князева, Л. Е. Формирование опыта творческой педагогической деятельности у студентов педвуза : на материале изучения специальных дисциплин математического цикла : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Князева Лариса Евгеньевна ; Ростов. гос. пед. ун-т. – Ростов н/Д, 1991. – 279 с.

55. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. – М. : Академия, 2003. – 176 с.

56. Компетентностний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) : [кол. моногр. / кол. авт.: Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.]; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : [К.І.С.], 2004. – 112 с.

57. Коротков, Э. М. Управление качеством образования: учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. – М. : Акад. проект, 2007. – 320 с.

58. Креативность / Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С. С. Степанов. – М., 2005. – С. 328–331.

59. Креативность как ключевая компетентность педагога : монография / под ред.: М. М. Кашапова, Т. Г. Киселевой, Т. В. Огородовой. – Ярославль : Индиго, 2013. – 392 с.

60. Креденец, Н. Концептуальні засади формування професійної компетентності фахівців легкої промисловості / Н. Креденец // Педагог професійної школи : [зб. наук. пр.] / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України ; ред. Н. В. Абашкіна. – К., 2002. – Вип. 7. – С. 170–178.

61. Кузьмин, А. М. Методы поиска новых идей и решений: метод фокальных объектов / А. М. Кузьмин // Методы менеджмента качества. – 2003. – № 7. – С. 18–19.

62. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2001. – 144 с. : ил.

63. Кухарев, Н. В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование) : в 3 ч. / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Минск : Адукацыя і выхаванне, 1996– .

64. Куцевол, О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Куцевол Ольга Миколаївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2007. – 448 с.

65. Лаврентьева, И. В. Социально-психологические детерминанты профессиональной компетентности будущих социальных работников / И. В. Лаврентьева // Акмеология. – 2013. – № 4. – С. 64–67.

66. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

67. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

68. Лобанова, Т.Н. Построение модели ключевых компетенций [Текст] / Т.Н. Лобанова // Справочник по управлению персоналом. – 2002. – № 11. – С. 38-42.

69. Львова, И. В. Психологические факторы развития креативности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Львова Инна Владимировна ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2005. – 203 с. : ил.

70. Мальцев, В.П. Методологические предпосылки развития учения о креативности / В.П. Мальцев, Д.З. Шибкова // Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2010. – №12. – С. 325-334.

71. Малюта, А. Н. Инвариантное моделирование : курс лекций. Часть 1. Введение в Инвариантное моделирование. Лекции 1–10 / А. Н. Малюта. – [Чернигов] : Северная звезда, 1999. – 146 с. : ил.

72. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность / Абрахам Г. Маслоу ; [пер. с англ. Татлыбаева А. М.]. – СПб. : Евразия, 1999. – 479 с.

73. Меерович, М. Технология творческого мышления / Марк Меерович, Лариса Шрагина. – М. : Альпина Бизнес Букс, 2008. – 494 с. : ил., табл.

74. Мелик-Пашаев, А. А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А. А. Мелик-Пашаев // Вопр. психологии. – 1998. – № 1. – С. 76–82.

75. Морозов, А. В. Формирование креативности преподавателя высшей школы в системе непрерывного образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Морозов Александр Владимирович ; Ин-т общ. образования М-ва образования РФ. – М., 2004. – 445 с. : ил.

76. Назаренко, М. М. Информационный подход в создании психолого-педагогических условий развития креативности в студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Назаренко Маргарита Михайловна // Информационные технологии в образовании. – Режим доступа: <http://ito.bitpro.ru/2002/II/3/II-3-217.html>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

77. Нафиева, А. Г. Креативная компетентность педагога: теоретический аспект [Электронный ресурс] / А. Г. Нафиева // Молодежь и наука: Реальность и будущее : материалы III Междунар. науч.-практ. конф., 2010 : в 6 т. / редкол.: В. А. Кузьмищев, О. А. Мазур, Т. Н. Рябченко, А. А. Шатохин. – Невинномысск, 2010. – Т. 1 : Культурология. Педагогика. – С. 75–127. – Режим доступа: <http://lib.znate.ru/docs/index-127373.html?page=75> 21.10.2012. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

78. Небылицин, В.Д. Основные свойства нервной системы человека как нейрофизиологическая основа индивидуальности / В.Д. Небылицин //

Естественнонаучные основы психологии. – М., 1978. – 368с .

79. Нестеров, В.В. Педагогическая компетентность [Текст]: учеб. пособие / В.В. Нестеров, А.С. Белкин. – Екатеринбург: Учебная книга, 2003. – 188 с.

80. Никитина, Л. Л. Формирование проектной компетенции специалистов легкой промышленности : на примере специальности «конструирование изделий из кожи» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Никитина Людмила Леонидовна ; Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2007. – 254 с. : ил.

81. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / под ред. В. С. Степина. – М. : Мысль, 2000–2001. – Т. 3 : Н – С. – 2001. – 692, [2] с.

82. Новиков, А. М. Российское образование в новой эпохе : параболы наследия : векторы развития : (публицистическая моногр.) / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

83. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : А ТЕМП, 2006. – 938, [3] с.

84. Осипова, И. В. К вопросу о профессионально-педагогической компетентности педагога профессионального обучения / И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Вестн. учеб.-метод. объединения по проф.-пед. образованию. – 2010. – Вып. 1 (44). – С. 26–38.

85. Пахтусова, Н. А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущих

педагогов профессионального обучения в условиях вуза : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика проф. образования» / Пахтусова Наталья Александровна ; Челябин. гос. ун-т. – Челябинск, 2011. – 25 с.

86. Петренко, Л. М. Инвариантное моделирование педагогических объектов (на примере информационно-аналитической компетентности руководителей профессионально-технических учебных заведений) [Электронный ресурс] / Петренко Л. М. // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2012. – № 1. – Режим доступа: <https://core.ac.uk/download/pdf/20054407.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

87. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории / Андрей Петров // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2005. – № 2. – С. 54–58.

88. Подлесных, В. А. Исторический анализ становления творческого мировоззрения личности за рубежом / В. А. Подлесных // Молодой ученый. – 2011. – № 1. – С. 217–221.

89. Профессиональный стандарт педагога профессионального обучения: подходы к разработке / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк // Вестн. учеб.-метод. объединения по проф.-пед. образованию. – 2012. – Вып. 1 (46). – С. 14–26.

90. Професійна педагогічна освіта: компетентностний підхід : монографія / за ред.

О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

91. Разумникова, О. М. Связь частотно-пространственных параметров фоновой ЭЭГ с уровнем интеллекта и креативности / О. М. Разумникова // Журн. высш. нервной деятельности. – 2009. – Т. 59, № 6. – С. 686–695.

92. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. [и др.] : Питер, 2009. – 705, [7] с. : ил.

93. Савенков, А. И. Основные подходы к разработке концепции одаренности / Савенков А. И. // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 24–29.

94. Северов, В. Г. Формирование профессиональной компетентности рабочих в процессе начального профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Северов Валерий Геннадьевич ; Магнитог. гос. ун-т. – Магнитогорск, 2002. – 166 с. : ил.

95. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Селевко Г. К. – М. : Нар. образование, 1998. – 256 с.

96. Сергеев, А. Н. Реализация компетентного подхода в подготовке учителя технологии / А. Н. Сергеев // Изв. Тульского гос. ун-та. Сер. «Педагогика». – 2006. – Вып. 4. – С. 174–179.

97. Сисоєва, С. О. Педагогічна творчість : монографія / Сисоєва С. О. – Х. ; К. : Каравела, 1998. – 150 с.

98. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

99. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии / под ред. Гамезо М. В. – М. : Пед. о-во России, 2001. – 127 с.

100. Смирнова, Г. С. Коллективная творческая деятельность педагогов как фактор развития их профессиональной компетентности : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / Смирнова Галина Сергеевна ; Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых. – СПб., 2000. – 21 с.

101. Современный словарь по педагогике/ сост.: Рапацевич Е. С. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.

102. Соловьева, О. В. Креативность в структуре педагогического мышления будущих преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / Соловьева О. В., Халилова Л. А. // Прикладная психология и психоанализ. – 2010. – № 2. – С. 6. – Режим доступа: <http://ppip.idnk.ru>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

103. Сорокин, Б. Ф. Философия и психология творчества : науч.-метод. пособие для асп. и молодых преподавателей / Сорокин Б. Ф. ; М-во образования РФ. – Орел : Орл. гос. ун-т, 2000. – 100, [3] с. : табл.

104. Сторожева, О. И. Развитие управленческих компетенций руководителей общеобразовательных учреждений : монография / О. И. Сторожева ; под ред. Э. Э. Сыманюк. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011. – 128 с.

105. Субетто, А. И. Введение в квалиметрию высшей школы : [в 4 кн.] / А. И. Субетто ; Исслед. центр Гособразования СССР по пробл. управления качеством подгот. специалистов. – М. : Исслед. центр Гособразования СССР, 1991. – Кн. 1 : Общие основания квалиметрии высшей школы. – 96 с.

106. Субетто, А. И. Ноосферное или Неклассическое человековедение: поиск оснований / А. И. Субетто // Ноосферизм : сочинения : в 13 т. : к 70-летию автора / А. И. Субетто ; под ред. Л. А. Зеленова. – СПб. ; Кострома, 2006. – Т. 4, кн. 2. – С. 563–998 : ил., портр.

107. Сурмин, Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.

108. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. – М. : Знание, 1986. – 108 с.

109. Тарасюк, Л. С. Проблема креативності в класичній і сучасній українській філософії / Тарасюк Л. С. // Гуманітарний часопис : зб. наук. пр. / Нац. аеркосміч. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харків. авіац. ін-т» ; редкол.: В. О. Копилов (голов. ред.) [та ін.]. – Х., 2012. – № 3 (32). – С. 94–100.

110. Тархан, Л. З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тархан Ленуза Запаевна ; АПН Украины, Ин-т пед. образования и образования взрослых. – К., 2008. – 512 с. : табл.

111. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю. Г. Татур // Высш. образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.

112. Теоретико-практические аспекты инженерно-педагогического образования : кол. моногр. [Электронный ресурс] / под ред. В. О. Зинченко. – М. : Мир науки, 2018. – 237 с. – Режим доступа: <http://izd-mn.com/PDF/24MNNPM18.pdf>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

113. Теплов, Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М. : МПСИ, 2004. – 640 с.

114. Тимофеева, Н. Б. Формирование профессиональной компетентности студента-бакалавра в процессе педагогической практики [Электронный ресурс] / Н. Б. Тимофеева, Т. А. Сентябова, Я. В. Салищева. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-studenta-bakalavra-v-protssesse-pedagogicheskoy-praktiki/viewer>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 06.09.17.

115. Торшина, И. Б. Формирование профессиональной компетентности будущего дизайнера по костюму : на материале художественного проектирования школьной одежды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Торшина Ирина Борисовна ; Кур. гос. пед. ун-т. – Курск, 2002. – 246 с.

116. Торшина, К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии [Электронный ресурс] / К. А. Торшина // Вопр. психологии. – 1998. – № 4. – С. 123–133. – Режим доступа:

<http://www.voppsy.ru/journalsall/issues/1998/984/984123.htm>.
– Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

117. Турянская, О. Ф. Педагогическая деятельность как служение / О. Ф. Турянская // Вестн. Луган. нац. ун-та им. Тараса Шевченко. – 2018. – № 2 (14) : Сер. 1, Пед. науки. Образование. – С. 31–57.

118. Унт, И.Э. . Индивидуализация и дифференциация обучения. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

119. Федоров, В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 330 с.

120. Философский словарь / [Адо А. В. и др.] ; под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 559, [1] с.

121. Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание творчества : учеб. пособие / Фокин Ю. Г. – М. : Академия, 2002. – 24 с.

122. Формирование креативной компетентности учащихся в условиях школьного дополнительного образования: метод. рекомендации для учителей / Челябин. гос. пед. ун-т ; [сост. А. М. Давтян]. – Челябинск : Образование, 2006. – 51 с. : ил., табл.

123. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб. : Питер, 2000. – 512 с.

124. Холодная, М. А. Когнитивные стили о природе индивидуального ума : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и спец. психологии / М. А.

Холодная. – 2-е изд. – М. [и др.] : Питер, 2004. – 384 с., [4] л. цв. ил. : ил., табл.

125. Холстед, М. Ю. Ключевые компетенции в системе оценки в Великобритании / Холстед М. Ю., Орджи Т. // Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию / под ред. А. В. Великановой. – Самара, 2001. – С. 8–12.

126. Хуторской, А. В. Дистанционное обучение и его технологии [Электронный ресурс] / Хуторской А. В. // Компьютерра. – 2002. – № 36. – С. 26–30. – Режим доступа: <http://www.computerra.ru/comunity/edujob/20277/>. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

127. Цхай, И. К. Личностные и когнитивные аспекты креативности : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.11 / Цхай Ирина Константиновна ; Моск. гос. ун-т. – М., 2000. – 158 с.

128. Чернилевский, Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие для системы высш., послевуз. и доп. проф. образования при реализации программы «Преподаватель высш. шк.», а также студентам вузов, обучающихся по пед. направлениям специальностям / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. – М. : Изд-во МГТА, 2001. – 300 с. : ил., табл.

129. Шамова, Т. И. Компетентностный подход в образовании— ответ на вызовы XXI столетия / Т. И. Шамова // Проблемы и перспективы развития профессиональной компетентности организаторов образования : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / Моск. пед. гуманит. ун-т ; Междунар. акад. наук пед. образования. – М., 2006. – С. 3–5.

130. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высш. образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 11–12.

131. Шишов, С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 31–36.

132. Шумовская, А. Г. Модель формирования креативной компетентности будущего педагога в научном сотворчестве [Электронный ресурс] / Шумовская А. Г. // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 5. – С. 212. – Режим доступа: www.science-education.ru/111-10336. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

133. Щепина, О. Особенности взаимодействия интеллектуальных и творческих особенностей в детей [Электронный ресурс] / О. Щепина. – Режим доступа : http://www.fp.nsu.ru/science/conf_2001/doklad5.htm. – Загл. с экрана. – Дата обращения: 21.11.20.

134. Щербакова, Е. Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Щербакова, Елена Евгеньевна ; Нижегородский гос. пед. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2000. – 221 с. : ил.

135. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М., 1999. – Т. 2. – 965 с.

136. Ягупов, В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов,

В. І. Свістун // Наук. зап. – К., 2007. – Т. 71 : Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3–8.

137. Яковенко, Т. В. Структурні компоненти креативної компетентності майбутніх інженерів-педагогів / Т.В. Яковенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2012.– № 8 (26). – С. 346–354.

138. Яковенко, Т. В. Понятие «креативность» как психолого-педагогическая проблема / Т.В. Яковенко // Вестник ЛАВД имени Э.А. Дидоренко. – Луганск : ГУ ЛНР «Луганская акад. внутр. дел им. Э.А. Дидоренко. – 2019. – №2. – С. 207–213.

139. Яковлева, Н. М. Теория и практика педагогического творчества : учеб. пособие к спецкурсу / Н. М. Яковлева ; Челяб. гос. пед. ин-т. – Челябинск : ЧГПИ, 1987 (1988). – 67, [1] с.

140. Carlsson, I. On the neurobiology of creativity. Differences in frontal activity between high and low creative subjects / I. Carlsson, P. Wendt, J. Risberg // Neuropsychology. – 2000. – V. 38. – № 6. – P. 873–885.

141. Epstein, R. Generativity theory and creativity / R.Epstein // M.A. Runco&R.S.Albert (Eds.), Theories of creativity; rev. edition. –Cresskill, NJ: Hampton Press. – 2005. – 121 p.

142. Eysenck, H.J. Genius. The natural history of creativity / H.J. Eysenck. – Cambridge. : Camb. Univ. Press. – 1995. – 356 p.

143. Fink, A. EEG alpha oscillations during the performance of verbal creativity task: Differential effects of sex and verbal intelligence / A. Fink, A.C. Neubauer //

International J. of Psychophysiol. – 2006. – V. 62, № 1. – P. 46– 53.

144. Guilford, J.P. Creativity / J.P. Guilford // American Psychologist. – 1950. – V. 5. – P. 444-454.

145. Guilford, J.P. The nature of human intelligence / J.P. Guilford. – N.Y. : McGraw – Hill, 1967. – 538 p.

146. Martindale, C. Personality, situation and creativity. In Handbook of creativity / Ed. J.A. Glover, R.R. Ronning, C.R. Reynolds. – N.Y. : Plenum, 1989 – P. 211–232.

147. Putz, P. EEG correlates of multimodal ganzfeld induced hallucinatory imagery / P. Putz, M. Braeuing, J. Wackermann // International J. of Psychophysiol. – 2006. – V.61, № 2. – P. 167–178.

148. Rogers, C.R. On Becoming a Person : a Therapist's View of Psychotherapy. – Boston, 1961. – 420 p.

149. Sternberg, R. General intellectual ability// Human abilities by R. Sternberg. 1985. P. 5–31.

150. Taylor, C. W. Various approaches to and definitions of creativity / C.W. Taylor // The nature of creativity / R. Sternberg, T. Tardif (eds.). – Cambridge, 1988. – P. 99–126.

151. Torrance, E.P. The Nature of Creativity as Manifest in its Testing//The Nature of Creativity/ Sternberg R.J. (Ed.). Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1988. – P. 32–75.

152. Wollach, M. A. A new look at the creativity – intelligence distinction / M. A. Wollach, N. A. Kogan // Journal of Personality. 1965. – № 33. – P. 348–369.

Научное издание

ЯКОВЕНКО Татьяна Викторовна

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
КРЕАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Монография

В авторской редакции

Компьютерный оригинал-макет Т.В. Яковенко

Верстка Т.В. Яковенко

Подписано в печать 31.03.2021. Бумага офсетная

Гарнитура Times New Roman.

Печать ризографическая. Формат 60x84/16. Усл. печ. л.10,71.

Тираж 500 экз. Заказ № 30.

Издатель ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»

«Книга»

ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т /ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: knitaizd@mail.ru

