

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО  
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ,  
ПСИХОЛОГІЇ, ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ  
КВАЛІФІКАЦІЇ**

**Кафедра педагогіки, професійної освіти та управління  
освітніми закладами**

**Холковська І. Л., Галузяк В. М., Бережанська Н. А.**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК  
СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ  
ДІЯЛЬНОСТІ**

**Методичні рекомендації**

Вінниця – 2021

УДК УДК 378:001.895

ББК 88.69-99я73

П68

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №11 від 9 червня 2021 р.)

Рецензенти:

кандидат пед. наук, доц. *Волошина О. В.*

кандидат пед. наук, доц. *Дровозюк Л. М.*

**Холковська І. Л., Галузяк В. М., Бережанська Н. А.**

П24 Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності: методичні рекомендації.  
– Вінниця: «Твори», 2021. – 112 с.

У методичних рекомендаціях розглядаються тенденції розвитку загальної освіти і пов'язані з ними нові вимоги до підготовки педагогічних фахівців, з'ясовується специфіка інноваційної діяльності в сучасній школі. Розкрито структуру, критерії і показники інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності. Визначено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до впровадження інновацій у професійну діяльність.

Для викладачів закладів вищої освіти, студентів, практичних психологів, соціальних педагогів, керівників закладів загальної середньої освіти.

**УДК УДК 378:001.895**

**ББК 88.69-99я73**

© Холковська І.Л., Галузяк В.М., Бережанська Н.А., 2021

# ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ .....</b>	<b>6</b>
1.1. Аналіз тенденцій розвитку загальної освіти і зміна вимог до підготовки педагогічних кадрів .....	6
1.2. Специфіка сучасного етапу розвитку вищої педагогічної освіти .....	22
1.3. Інноваційна діяльність у сучасній школі .....	38
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ .....</b>	<b>60</b>
2.1. Структура управлінської діяльності з розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів .....	60
2.2. Критерії, показники сформованості інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності .....	70
<b>РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>79</b>
3.1. Діяльність педагогічного колективу школи з розвитку інноваційного потенціалу .....	79
3.2. Психолого-педагогічні та організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів .....	89
ПІСЛЯМОВА .....	102
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	103

## ВСТУП

Сучасна система освіти знаходиться у стадії динамічного оновлення, імпульсом якому слугували, з одного боку, процеси реформування суспільства в цілому, а з іншого, – логіка розвитку самої освітньої системи.

Порівняльні дослідження освітніх систем різних країн свідчать, що практично всюди відбувається переосмислення цілей загальної освіти, змінюються її зміст, форми і методи, хоча в кожній країні ці процеси мають специфічний характер.

У нашій країні, не зважаючи на складні соціально-економічні умови, система загальної освіти розвивається у напрямі підвищення її диференційованості, варіативності, інтегрованості освітніх програм, гуманітаризації.

Законодавчо закріплене право на свободу педагогічної творчості сприяло появі в масовому порядку інноваційних шкіл, впровадженню в педагогічний процес нових технологій, на зміну традиційно-виконавській діяльності вчителя приходять діяльність проблемно-дослідницького творчого характеру. Сьогодні більшість освітніх установ працюють у режимі інноваційної діяльності.

Інноваційна діяльність асоціюється з готовністю вчителя до розробки і впровадження педагогічних нововведень у навчально-виховний процес. Проте недостатня готовність педагогів прийняти і практично реалізувати нововведення значно знижує результативність тих інновацій, що вводяться в освітній процес.

У науково-педагогічній літературі відображено різні напрями дослідження інноваційних процесів: загальні і специфічні особливості інноваційної діяльності як творчої розглянуто в працях В. Бордовського, В. Забродського, В. Загвязинського, Р. Орленка, Л. Плахотнюк, Н. Юсуфбекової; з погляду теорії й практики вивчення досягнень педагогічної дійсності і поширення передового педагогічного досвіду інноваційну діяльність учителя досліджено М. Баланюк, С. Гусаком, С. Поляченко, М. Поташником, Л. Седленко;

особливості інноваційних явищ у сучасній системі освіти розглянуто А. Валіцькою, М. Кларіним, О. Хомерікі; управління інноваційними процесами в освіті розкрито в працях К. Бойко, М. Гапоненко, В. Загрузко, В. Кваші, В. Лазаренка, Л. Плахотнюк.

Практика загальної освіти, що оновлюється, пред'являє якісно нові вимоги до вчителів і класних керівників. Педагогічна освіта все більшою мірою виявляється під впливом сил, що диктують необхідність її інтенсивного розвитку. Педагоги до освітніх систем майбутнього повинні готуватися вже сьогодні, і тому перед педагогічними ЗВО постають завдання, які вони раніше не вирішували.

Готовність педагогів до впровадження нововведень у навчальний процес багато в чому визначається тією базою, що закладається в період їх навчання у ЗВО. Тому, щоб бути ефективною, система підготовки педагогічних кадрів також повинна змінюватися, узгоджуючись з тенденціями, які визначають розвиток практики загальної освіти.

# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

## 1.1. Аналіз тенденцій розвитку загальної освіти і зміна вимог до підготовки педагогічних кадрів

Друга половина ХХ століття стала часом різкого збільшення темпів суспільного розвитку, і закономірно, що в цей період у більшості розвинених країн виникла потреба в реформуванні освіти. Освіта, як і всі інші сфери життя українського суспільства, переживає нині складний період реформ, що характеризується становленням нової освітньої моделі. Освіта ніколи не була застиглою сферою діяльності, що не змінюється, але в ній завжди існував значний часовий розрив між виникненням нових ідей і їх широким втіленням у практику. Промислові і соціальні революції ставили перед освітою нові завдання, до рішення яких вона була готова далеко не завжди.

Внаслідок цього зростало протиріччя між вимогами суспільства до освіти і її можливостями задовольняти цим вимогам. Система освіти як частина суспільної системи перебуває під впливом багатьох сил, що породжуються змінами в інших частинах цієї системи. Одні з них вимагають структурних змін у системі освіти, інші – змістових і технологічних.

У сучасному світі стан освіти і перспективи її розвитку в дуже великому ступені залежать від державної освітньої політики. Державна політика у сфері освіти реалізується через виділення засобів на фінансування освіти, розподіл цих засобів за напрямками, темпи змін витрат на освіту, податкове законодавство, державні освітні стандарти, норми і правила, що регламентують діяльність освітніх установ. Характер державної освітньої політики істотно залежить від того, які політичні сили представляють владу.

Це добре видно на прикладах США і Великобританії. У 60-70-х роках, коли при владі в цих країнах знаходилися ліберальні

уряди, було реалізовано принцип сприяння «рівності освітніх можливостей» та істотно збільшено витрати на освіту. З приходом до влади в 80-х роках консерваторів, що вважали швидке зростання витрат на освіту і розвиток егалітарних тенденцій головними причинами зниження якості освіти, підхід до освіти став принципово іншим. Цей підхід передбачав зменшення регулюючої ролі центрального уряду в цій сфері, передачу контролю над більшістю програм в сфері освіти регіональним органам.

Основними гаслами під час перебування при владі в США адміністрацій Р. Рейгана і Дж.Буша були: реформа без збільшення витрат, підвищення якості освіти, розширення приватної ініціативи і свобода освітнього вибору [1].

Аналогічний підхід реалізувався у Великобританії адміністрацією М.Тетчер. Здійснені консервативними урядами реформи освіти не дали очікуваних результатів: якість освіти не підвищилася, а витрати на освіту зросли, хоча і значно більш низькими темпами, ніж при лібералах [1].

В Україні за час проведення соціально-економічних реформ державна політика зазнала істотних змін. У 2002-2004 роках ця політика будувалася приблизно на тих же принципах, що і політика ліберальних урядів Заходу, а надалі вона все більш набувала ознак політики консервативного типу.

Найбільш виразно це видно по зміні витрат на освіту у державному бюджеті і прийнятій в 2017 році програмі нового етапу реформування освіти. Опитування вчителів про те, чи реалізуються в державній освітній політиці її основні принципи, проголошені в законі «Про освіту», дало такі результати. Вважають, що реалізуються принципи:

гуманістичного характеру освіти, пріоритету загальних людських цінностей – 29% опитаних;

виховання громадянськості і любові до Батьківщини – 35%;

забезпечення розвитку культурного і освітнього простору – 12%;

захисту національних культур і регіональних культурних

традицій – 14%;

загальнодоступності освіти – 54%;

орієнтованості освіти на рівні і особливості розвитку учнів – 19%;

свободи і плюралізму в освіті – 12%;

автономності освітніх установ – 3% [89].

Таким чином, на думку вчителів, велика частина основних принципів державної освітньої політики залишається не більше ніж деклараціями. Якою буде надалі освітня політика держави сьогодні навряд чи можна передбачити з достатньою мірою надійності. Проте політика, не орієнтована на розвиток, в сучасних умовах просто не має майбутнього.

Разом із зовнішніми чинниками, в українській системі освіти діють внутрішні чинники розвитку. Система освіти, що склалася до початку 2000-х років, не задовольняла більшість з тих, хто в ній працював. У 2011 році 69% учителів дотримувалися думки, що школа знаходиться в глибокій кризі і потребує корінних змін. Протилежну позицію – сучасна школа задовольняє освітні потреби суспільства – висловлювали менше 7% учителів. Прибічників стратегії поступових змін, які вважали, що сучасна школа потребує часткових змін, було близько 23% [89]. Проведення реформи освіти, розпочатої у кінці 2016 року, помітно змінило оцінки вчителів. За різними опитуваннями до 2018 року число прибічників радикальних змін помітно знизилося і склало 33-39% опитаних, прибічників «м'якого» варіанту змін стало 58-63%, а число тих, хто не бачить необхідності змін, складає близько 4% [74].

Прагнення до змін у сукупності зі зняттям багатьох обмежень на індивідуальну діяльність стали чинниками, що породили широкий інноваційний рух у системі освіти. Хоча цей рух дає неоднозначні результати, сьогодні формуються ті ідеї і зразки педагогічної практики, які в майбутньому стануть її основою. Аналіз сучасної освітньої ситуації дозволяє розглянути зміст змін, що відбуваються в загальній освіті, щоб визначити освітні пріоритети і реалізувати їх у процесі підготовки



майбутнього вчителя.

Постановка адекватних запитам суспільства цілей освіти – найважливіша умова забезпечення її якості. Сучасні підходи до визначення цілей освіти будуються, виходячи з уявлення про те, якими дорослими повинні будуть стати сьогоднішні учні. «Головна проблема школи – неготовність дітей до життя, невміння переймати на себе відповідальність, виконувати визначені їм життям і суспільством соціальні ролі» [9, с.62].

Питання про цілі освіти є центральним для педагогіки і педагогічної психології, так само як і для педагогічної практики. У відповідях на нього найвиразніше проявляються відмінності в поглядах на розвиток людини, роль освіти в ній і в підходах до побудови освітніх систем. Криза загальної освіти, існування якої визнається багатьма вченими і фахівцями у нас і за кордоном, проявляється, передусім, в невідповідності результатів, що досягаються у навчанні і вихованні, очікуванням суспільства.

Багато в чому така невідповідність обумовлена тим, що більшість педагогів і керівників освітніх установ не усвідомлює неадекватності цілей, які традиційна освіта фактично ставить перед собою. Про це свідчить безліч фактів. Так, наприклад, в соціологічному дослідженні, проведеному співробітниками Науково-дослідного інституту педагогіки АПН України в 2016-2017 рр., на питання чи «Відчуваєте Ви утруднення при постановці цілей навчально-виховного процесу?» 74,6% директорів шкіл відповіли, що «не відчують». Це говорить про те, що проблеми цілей для них не існує. Про це ж свідчить і досвід проведення навчальних семінарів для керівників освітніх установ і муніципальних органів управління освітою. Критично проаналізувати цілі шкільної освіти самостійно вони у більшості випадків не можуть [48].

У масовій українській школі сьогодні, як і декілька десятиліть тому, її загальною метою проголошується «всебічний і гармонійний розвиток особистості». Але при всій привабливості цієї формули вона не може виконувати функцію мети, оскільки має низку суттєвих недоліків. По-перше, вона не історична (її

можна проголошувати скільки завгодно довго безвідносно до стану суспільства). По-друге, вона не може бути верифікована (порівнюючи бажані і фактичні результати, неможливо визначити, чи досягли ми «всебічності» і «гармонійності» розвитку випускників школи, і якщо ні, то наскільки ми далекі від цього). По-третє, вона не реалістична (за умов обмеженого числа предметів, що викладаються, і асоціативно – репродуктивного способу навчання вона в принципі недосяжна).

Фактично в традиційній освіті мета задається через зміст навчальних програм і критерії оцінки рівня їх освоєння. Основне ж питання, що залишається без скільки-небудь обґрунтованої відповіді, – чому ставляться такі цілі освіти? Мати наукову картину світу випускникові школи, звичайно, необхідно, добре також, якщо він грамотно пише і вміє вирішувати математичні задачі, але цього абсолютно недостатньо, щоб приймати осмислені рішення відносно свого майбутнього, бути готовим до діяльнісного життя в суспільстві і саморозвитку [31].

На Заході питання постановки цілей освіти пов'язане з ідеєю соціалізації. При такому підході вимоги до результатів освіти визначаються з орієнтацією на те, якими дорослими повинні будуть стати сьогоднішні учні. Цілі шкільної освіти виводяться з необхідності забезпечити готовність випускників школи до виконання деякої сукупності основних життєвих ролей. Так, наприклад, у розробленому в США проєкті «Освіта світового класу», визначені сім таких ролей: особа, що реалізувалася, особа з прагненням до підтримки інших людей, життя як постійне вміння, дієвий учасник культурного розвитку, висококваліфікований працівник, інформований громадянин, захисник довкілля [81].

Стосовно кожної «життєвої» ролі виокремлюються вміння, якими повинні оволодіти учні, щоб їх виконувати. Окрім них у проєкті визначаються «процесорні вміння» здійснювати різні розумові і комунікативні дії, вирішувати різноманітні проблеми, працювати з кількісними даними, тісно і продуктивно співпрацювати з іншими людьми.

Цей підхід В. Лазаренко називає соціально-рольовим, зазначаючи, що «він привабливий своєю прагматичністю, але в цьому його слабкість». «Соціальне замовлення» може вступати в серйозні протиріччя з вимогами до освіти, що об'єктивно висуваються особистістю. Наприклад, виробництву може бути потрібна лише відносно невелика частина працівників для виконання функцій, пов'язаних з творчою працею. Більшість працівників покликана виконувати рутинні функції. Тому роль висококваліфікованого працівника матиме істотно різне наповнення. Чи означає це, що школа повинна створювати умови тільки для найбільш обдарованих учнів, щоб вони розвивалися як творчі особистості? Якщо рухатися до цілей освіти тільки від соціальних ролей, то ігноруватимуться протиріччя між вимогами соціуму і вимогами особистості, що розвивається [60].

Ще один погляд на цілі освіти для майбутнього міститься в Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, представленій ЮНЕСКО у 2006 році. Комісія вважає, що в результаті глибокої зміни традиційного способу життя виникають нові вимоги, які змушують людину краще розуміти іншого, краще розуміти світ. Виходячи з цього, Комісія приділила особливу увагу чотирьом засадничим принципам освіти.

Перший з цих принципів – навчитися жити разом, розвиваючи знання про інших, їх історію, традиції та образ мислення.

Другий принцип – необхідно навчитися набувати знання. Враховуючи швидкі зміни, пов'язані з науковим прогресом і новими формами економічної і соціальної діяльності, необхідно поєднувати досить широкі загальні культурні знання з можливістю глибокого вивчення обмеженого числа дисциплін.

Третій принцип – необхідно навчитися працювати, тобто набути компетентності, що забезпечує можливість справлятися з різними ситуаціями, багато з яких неможливо передбачити.

Четвертий принцип – варто навчитися жити. XXI століття вимагає від усіх самостійності і здатності до оцінки, що

поєднуються з посиленням особистої відповідальності у межах реалізації колективного проєкту [31].

Спробу розробити цілісну концепцію цілей загальної освіти зробила група співробітників Інституту змісту освіти (м. Київ). Ці вчені вважають за необхідне переглянути всю систему уявлень про загальну освіту і умови її організації. Головною функцією освіти в їх проєкті вважається функція розвитку людини.

Реалізуючи її, освіта покликана забезпечити можливість кожному випускникові отримати:

а) знання про людину, природу і суспільство, що забезпечують формування наукової картини світу як основи світогляду і орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

б) досвід комунікативної, розумової і емоційної, фізичної і трудової діяльності, що забезпечує формування основних інтелектуальних, трудових, організаційних і гігієнічних умінь і навичок, що потрібні в повсякденному житті для участі в громадському виробництві, продовженні освіти і самоосвіти;

в) досвід творчої діяльності, що відкриває можливості для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного і науково-технічного прогресу;

г) досвід громадських і особистих стосунків, що готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї і планування особистого життя на основі ідеалів, етичних і естетичних цінностей сучасного суспільства [61].

Ще один підхід до розробки цілей освіти, що ставить основним завданням розвиток особистості, запропонований В. Болотовим. У межах цього підходу якнайповніший опис загальної і часткових цілей освіти здійснюється шляхом побудови моделі тієї особистості, яку хотілося б отримати за результатами освітньої роботи. Модель особистості розуміється науковцем як діагностичний опис, представлений з усією можливою повнотою, на яку здатне сучасне психолого-педагогічне знання, всіх істотних моментів життєдіяльності у

сучасному світі, властивостей і якостей особистості [12].

Виникає питання, яким чином, виходячи із запропонованої «моделі особистості», визначати, які якості повинні формуватися в школі? На це питання автор не дає достатньо чіткої відповіді, а пропонує лише загальну схему можливих дій. Вона ґрунтується на положенні про те, що людина здобуває освіту для того, щоб досягти деякого рівня компетентності в способах життєдіяльності в людському суспільстві і не взагалі, а у більш або менш суворо окресленій галузі цієї життєдіяльності. Визначати цілі освіти пропонується шляхом прогнозування майбутньої життєдіяльності випускників конкретного навчального закладу з 3-5-річною перспективою. Основну складність реалізації свого підходу В. Болотов бачить в тому, що для багатьох з «якостей особистості» немає надійних і валідних методик діагностики рівня їх сформованості [11].

Інший підхід до постановки цілей освіти, хоча також орієнтований на завдання розвитку особистості учнів, був запропонований В. Давидовим. Загальний напрям розвитку в теорії діяльності задається поняттям «особистість». Значення цього поняття розкривається в різних працях неоднозначно, але найбільш прийнятним у нашому дослідженні є розуміння особистості як суб'єкта вільної, творчої діяльності. Суб'єкт діяльності – це істотне філософсько-психологічне поняття, що може бути теоретичною основою для пояснення в перспективі психічних властивостей людини; суб'єкт діяльності виступає справжнім їх інтегратором і системоутворюючим початком [28].

Розвиваючись як суб'єкт діяльності, людина стає все більш універсальною, тобто вільною у виборі цілей, способів їх досягнення.

Найвищих сходинок свободи вона досягає, коли головною цінністю для неї стає саморозвиток і розвиток світу, вона здатна рефлексувати свою діяльність і виходити за її межі, тобто коли вона виявляється здатною будувати свою життєдіяльність на основі розуміння її законів. У процесі розвитку людини можуть бути виокремлені певні вікові періоди. Кожен такий період

пов'язаний з набуттям умінь здійснення нових видів діяльності і передбачає якісні зміни в системі часткових діяльностей за рахунок включення в них якихось нових діяльностей або (і) зміни провідної діяльності, скоріше всього тої, яка стане ведучою на наступному віковому етапі. Таке розуміння істотно відрізняється від все ще поширеного погляду, згідно з яким «школа повинна підготувати випускника до майбутнього життя». Дитина «не готується жити», а живе у світі, навіть до свого народження. Тому треба, щоб вона кожен віковий період переживала повноцінно, тобто так, щоб зміни в її психіці в цей віковий період забезпечували закономірний перехід до наступного періоду розвитку. Кожен віковий період у розвитку людини – це період перебудови системи її діяльності. Закінчення школи припадає на період життя, що передує вступу людини в ранню дорослість.

Закінчивши школу, юнаки і дівчата повинні будуть почати будувати нову життєдіяльність, і треба, щоб вони були здатні робити це осмислено.

Завдання, яке їм належить вирішити, – це побудувати реалістичний життєвий план на перспективу, що відповідає їх інтересам і можливостям, а також умовам соціальної дійсності. Таким чином, випускник школи опиняється в ситуації самовизначення відносно свого майбутнього. Адекватне самовизначення – найважливіша умова нормального переходу до наступного життєвого етапу. Але саме при вирішенні цього завдання зазнають найбільших труднощів випускники сучасної школи. Е. Еріксон, що багато часу присвятив дослідженню підлітків, назвав це кризою ідентичності. Вона проявляється найбільш виразно, коли юнак або дівчина не можуть самовизначитися з вибором професії і не можуть побудувати обґрунтований образ свого бажаного майбутнього. Щоб підліток міг успішно вирішити завдання самовизначення, треба, щоб він правильно розумів себе, світ, в якому йому належить жити, вмів планувати на перспективу, а для цього йому треба володіти досить розвиненою практичною свідомістю. Саме її становлення В. Давидов вважає центральним психологічним новоутворенням

підліткового періоду [29].

До найважливіших компонентів практичної свідомості, що розвиваються в підлітковому віці, науковець відносить рефлексію щодо власної поведінки і її співвідношення з різними колективними взаємовідносинами; вміння оцінювати свою поведінку і своє «Я» за певними критеріями; почуття дорослості, тобто прагнення порівнювати і ототожнювати себе з дорослими і товаришами, набути зразків для наслідування.

Загальні підсумки необхідного соціально-психічного розвитку школярів В. Давидов визначає таким чином: «По-перше, у молодій людини мають бути розвинені потреба і здатність до праці, що дозволить їй надалі опанувати одну професію, а потім організувати свою працю і в міру необхідності її вдосконалювати. По-друге, в неї мають бути сформовані основи світогляду, моральні і громадянські якості особистості, орієнтація в таких формах суспільної свідомості, як наукова, правова, художня, моральна, релігійна; вміння практично діяти відповідно до світоглядних принципів і вимог цих форм свідомості. По-третє, молода людина повинна вміти спілкуватися в різних колективах, дотримуючись встановлених у них норм стосунків [28; 29].

Виходячи з даного вище розуміння суб'єкта діяльності і завдань його розвитку в даний віковий період, В. Лазаренко вважає, що на час закінчення школи мають бути досягнуті такі загальні результати [59]:

1. Сформована на рівні розуміння картина світу (фізичного, органічного, соціального, духовного), в якому належить діяти випускникові школи.

2. Сформована система ціннісних орієнтирів, у центрі якої знаходяться цінності особистісного саморозвитку і самореалізації.

3. Сформований образ себе (образ «Я»).

4. Побудований реалістичний життєвий план на перспективу і обгрунтоване самовизначення відносно різних сфер і видів діяльності.

5. Сформовані узагальнені орієнтовні основи реалізації основних функцій суб'єкта діяльності (метазнання): постановки завдань, аналізу ситуації, прогнозування, проектування, планування, самоорганізації, контролю і оцінки, комунікації, рефлексії, вироблення рішень проблем.

6. Сформована система навчальних умінь.

Перераховані бажані результати (цілі) мають бути розгорнуті в структури загальних і часткових цілей і тим самим конкретизовані.

При описаному підході мета освіти не зводиться до засвоєння її змісту (як це передбачено традиційною освітою), а визначається у вигляді бажаних характеристик особистості випускника школи: рівень самоідентифікації, рівень самовизначення щодо різних сфер і видів діяльності, рівень завдань, що можуть бути вирішені за цими видами діяльності, рівень розвитку способів реалізації функцій суб'єкта діяльності [59].

Таким чином, якщо порівняти цілі освіти в розробленому в США проєкті «Освіта світового класу» (2004 р.), мети освіти для майбутнього в Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, представленій ЮНЕСКО в 2006 році; цілі освіти, названі в «Прогностичній концепції цілей і змісту освіти» (2014 р.), підхід до розробки цілей освіти, що ставить основним завданням розвиток особистості, запропонований В. Беспалько (2015 р.), то неважко виявити їх значну змістовну схожість. Це не випадково. Як вважають автори «прогностичної концепції», в усіх провідних країнах світу сформульовані цілі освіти дуже близькі, оскільки однаковими є основні веління часу, і, в той же час, вони приблизно в рівній мірі не реалізуються [8].

Суспільство, що динамічно розвивається, все більшою мірою буде потребувати людей, що мають знання, гнучкість мислення, творчу ініціативу, здатність до адаптації, моральність, готовність до самореалізації особистості, свободи вибору, розуміння суспільних явищ, критичне мислення, здатність самовдосконалюватися. Цим вимогам якнайповніше відповідає



підхід до постановки цілей освіти, що йде від завдань розвитку особистості учнів, запропонований В. Давидовим (2006 р.); а також загальні результати, які мають бути досягнуті на час отримання шкільної освіти суб'єктами діяльності відповідно до їх завдань розвитку в даний віковий період, запропоновані В. Лазаренком (2010 р.). Отже, ідея розвитку людини як самостійної, відповідальної, творчої особистості, здатної бути активним учасником перетворень у суспільстві, із загальної декларації починає перетворюватися на конкретні цільові установки, що визначають освітню практику [32].

Постановка нових цілей освіти зумовила глибоку перебудову освітньої системи. Аналіз сучасної освітньої ситуації дозволяє зазначити зміни, що відбуваються в ній:

1. Традиційна система освіти, орієнтована на трансляцію вчителем і засвоєння учнями певної суми формалізованих знань і вироблення елементарних умінь, реформується в систему освіти, націлену на розвиток особистісних структур учнів, досягнення ними рівня навченості, достатнього не лише для отримання базового рівня, але і такого, що відповідає допрофесійній компетентності); спрямовану на їх самоосвіту і орієнтацію в культурному просторі (загальнокультурна компетентність), уміння самостійно вирішувати світоглядні проблеми, творчі і дослідницькі завдання (методична компетентність)[1; 17; 24; 48].

2. Якісні зміни, що відбуваються в змісті освіти, знайшли відображення в різноманітті навчальних планів, програм, навчальної і навчально-методичної літератури. Разом з базовими програмами, підручниками, навчальними посібниками з'являються авторські, у тому числі і «вчительські» програми і підручники.

Тенденція варіативності простежується на всіх рівнях освіти і реалізується в різних формах.

Масова початкова школа нині працює за двома програмами – трирічного і чотирирічного навчання. Обидві програми за своїм змістом спрямовані, передусім, на оволодіння учнями сумою предметних знань. Але нове розуміння цілей початкової освіти веде до того, що все більшого поширення набувають педагогічні

системи, орієнтовані на розвиток молодшого школяра як суб'єкта навчальної діяльності, а також формування у дітей основ теоретичної свідомості і мислення.

У середній і старшій ланках загальної освіти варіативність реалізується в основному поки що в можливості вибору різних підручників з одного і того ж предмету. Проте ідеї розвивального навчання поширюються і на ці ланки освіти, тому можна чекати, що і тут з'являться цілісні системи розвивального навчання.

3. Тенденція гуманітаризації загальної освіти, що виразно проявляється, – природний наслідок як зміни її цілей, так і недостатнього значення, яке надавалося гуманітарній освіті в недавньому минулому. Гуманітаризація – це не лише збільшення числа годин у навчальних планах на гуманітарні дисципліни. Вона забезпечується через зміну змісту освіти так, щоб учні могли залучатися до світової культури, історії, духовних цінностей. Гуманітарний (від лат. *Humanitas* – людська природа) – означає властивий людській природі, а природа людини є соціальною. «Сьогодні стає очевидним, що саме гуманітарна освіта в першу чергу формує особистість школяра, готує його до життя у світі, що змінюється, в прийдешньому еколого-інформаційному суспільстві, вчить людину сучасним формам спілкування, розвиває здатність освоювати інформацію і приймати ефективні рішення» [31, с.26].

У зміст шкільної освіти починають входити основи таких наук, як соціальна філософія, економічна теорія, політологія, правознавство, соціологія, культурологія, які дають наукові знання про людину і суспільство. Складається нова структура шкільної історичної освіти і цілісна система історичних і правознавчих курсів. Створюється нова структура шкільної естетичної освіти. Вперше для шкіл видано підручники з образотворчого мистецтва, розроблені програми для шкіл з поглибленим вивченням предметів художньо-естетичного циклу.

4. Добре відомо, що побудова навчального плану за предметним принципом створює небезпеку ізоляції у свідомості учнів знань, отриманих при вивченні окремих предметів. Деякі кроки до встановлення предметних зв'язків робилися і раніше.

Проте вони давали незначний ефект. «Міжпредметні зв'язки, що існували в минулому лише на рівні «містків» між окремими предметами, тепер частіше розуміються як шлях до побудови цілісної системи навчання в загальноосвітній школі» [4, с.51]. Інтеграція змісту освіти якнайповніше реалізується в цілісних педагогічних системах. Орієнтація на особистісно орієнтовану модель освіти має привести до створення таких систем. Але цей шлях відносно довгий. У менш віддаленій перспективі тенденція до інтеграції швидше за все виражатиметься в створенні інтегрованих курсів з окремих освітніх галузей. Прикладами таких курсів можуть слугувати: міждисциплінарний курс «Сучасний світ», що інтегрує знання з низки соціально-гуманітарних дисциплін (географія, історія, література, економіка), «Людина і суспільство», «Інтегровані уроки мистецтва».

5. Зростання числа різнорівневих програм вивчення окремих предметів, реалізація різних програм гімназійної і ліцейної освіти проявляються в тенденції диференціації освіти. Диференціація освіти відображається в зростанні числа освітніх установ: ліцеї, гімназії, коледжі, державні і приватні школи, в яких навчально-виховний процес спрямований на задоволення індивідуальних освітніх потреб учнів, їх самореалізацію і соціалізацію, подальше успішне входження в соціум.

6. Традиційна система навчання, в основі якої лежить репродуктивна діяльність, трансформується в принципово нову систему, орієнтовану на творчу, пошукову діяльність учнів як суб'єктів навчально-виховного процесу. Разом з традиційними уроками в практику роботи школи широко впроваджуються і так звані «нетрадиційні» уроки (лекція, семінар, залік, конференція, диспут, дискусія, інтегрований урок, захист проекту, лабораторно – практичне заняття), спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх творчої ініціативи і самостійності, на формування поглиблених знань, інтелектуальних умінь, культури мислення і мовлення. Орієнтованість на підвищення самостійності дітей, їх пізнавальної і творчої активності сприяє тому, що урок істотно модифікується.

«Зберігаючи урок, сучасна школа надає йому нового вигляду і доповнює новими формами, в яких учень виявляє себе як самостійний «здобувач знань» [5, с.14].

Інноваційні технології навчання забезпечують активізацію самостійної роботи учнів і включення їх у процес вирішення проблем, дослідження, співпраці з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей дітей. Нові моделі навчання будуються у формах навчально-пошукової, дослідницької, моделюючої діяльності, діалогу [30].

7. Провідне місце в навчальному процесі починає займати проблемний підхід до освоєння навчального матеріалу. В практику навчання все більш широко входять метод дискусії, проєктивна діяльність, різні типи ігор: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, ігри-драматизації. Поширення комп'ютерної техніки відкриває додаткові можливості для застосування нових методів навчання, а також створення на її основі інформаційних технологій.

Радикальний характер змін системи загальної освіти зумовив розвиток нових педагогічних функцій учителя.

Умови атестації педагогів, що змінилися, ліцензування і акредитація навчальних закладів визначають необхідність систематичного підтвердження вчителем рівня своєї професійної компетентності.

Новий погляд на соціальне замовлення школі, що обумовлює становлення стосунків співпраці між школою і соціумом, орієнтує вчителя на задоволення потреб учнів в умовах варіативності і диференціації освіти, вимагає від нього професійної мобільності, конкурентоздатності, гнучкості. Суспільство все виразніше вимагає фахівця, який має не лише функціональну готовність до професійної діяльності, але і здатний до активної участі в інноваційних процесах.

Можна цілком обґрунтовано констатувати, що як у нас в країні, так і за кордоном, усе більш усвідомленою стає та обставина, що нові цілі освіти і нові педагогічні технології вимагають нового педагога.

Учитель у межах традиційної моделі навчання виступає, в

основному, в ролі «урокодавця». Ця модель навчання має репродуктивний характер, оскільки зміст навчання передається в готовому вигляді і підлягає відтворюючому засвоєнню. Від учителя вимагається добре знати свій предмет і володіти технікою організації навчальних занять. Інноваційні технології навчання формують до вчителя інші вимоги.

Педагог, що працює за інноваційною технологією, займає в навчальному процесі лідируючу, але не домінуючу позицію, виконує функції режисера, але не розпорядника, грає роль не лише організатора, але і співучасника такого навчального процесу, який будується як діалог учнів з реальністю, що пізнається, іншими людьми, як збагачення їхньої особистості [91].

Інноваційні технології засновані на активному емоційно забарвленому спілкуванні учнів один з одним і з учителем. Підкреслюючи, що далеко не кожен учитель налаштований на інтенсивну міжособистісну взаємодію, не кожен має відповідний особистісно-професійний досвід, М.В. Кларін визначає найбільш значущі, на його думку, якості вчителів, необхідні для роботи за інноваційними освітніми технологіями:

- вміння швидко орієнтуватися в обстановці навчального процесу, що змінюється, залежно від поточних завдань спонукати учасників до спільного вироблення правил, зосередженого самостійного обговорення, жвавого обміну думками, стислого лаконічного підведення підсумків. Інакше кажучи, – гнучкість;

- терпляче вислуховування учня, зацікавлена увага, прагнення зрозуміти його позицію, дійсний інтерес до його суджень, вражень, які неможливо імітувати в педагогічних цілях. Інакше кажучи, – щирий інтерес до дитини;

- вміння в обстановці обговорення вільно висловлювати свою думку, не пригнічуючи при цьому оточення, переконувати інших учасників, не намагаючись за будь-яких умов настояти на своєму підході. Інакше кажучи, – широта;

- спокійне сприйняття можливих помилок у фактах, логіка міркування: спонукання до прояснення і уточнення без прагнення «обсмикнути», «обірвати очевидну нісенітницю». Інакше кажучи,

– терпимість;

- уміння бачити за нескладним вираженням своїх ідей живу роботу думки, вміння підтримати її, делікатно спрямовуючи на пошук результатів, які, можливо, невідомі самому вчителю. Інакше кажучи, – конструктивність, творче ставлення до ходу обговорення, проявів дитячої активності;

- позитивне ставлення до всіх проявів особистості дитини, безоцінне (зі знаком «плюс» або «мінус», «добре» або «погано») сприйняття думок, схильностей, почуттів. Інакше кажучи, – доброзичливість, прийняття особистості дитини [51, с. 119].

Здатність по-новому організувати урок і будувати стосунки з учнями не вичерпують тих вимог, які пред'являють до вчителя інноваційні моделі освіти. Ми вважаємо, що вчитель має бути не лише ефективним організатором і учасником спільної діяльності. Щоб формувати в учнів здатність до творчості, до дослідження, він сам повинен мати ці здібності. Етап розвитку, на якому знаходяться сьогодні педагогічна теорія і практика, характеризується станом мінливості, постійної динаміки, що вимагає від учителя прояву креативності як нормативної професійної властивості особистості. У новій системі освіти вчитель стає не носієм готових до запам'ятовування істин, а тим, хто вчить новим способам розуміння дійсності та її перетворення.

Сучасна школа і суспільство все виразніше потребують підготовки вчителя, що працює в інноваційному режимі, методологічно і технологічно підготовлений у педагогічному ЗВО вже сьогодні.

## **1.2. Специфіка сучасного етапу розвитку вищої педагогічної освіти**

Характеризуючи сучасний освітній процес, дослідники підкреслюють, що кризові явища, що найбільш яскраво проявляються в останнє десятиліття, окрім усього іншого є наслідком його відставання від динаміки розвитку науки,

виробництва і суспільства. Освіта опинилася в двозначному положенні: з одного боку, вона обумовлює науково-технічний прогрес, а з іншого, – в надрах самого освітнього процесу виразно проявляються тенденції внутрішнього опору інноваційним явищам у власній галузі.

Система педагогічної освіти, що склалася до кінця ХХ – початку ХХІ ст., була орієнтована на підготовку педагогічних кадрів для застарілої моделі освіти. Критичний аналіз багатьох фахівців показав, що вона мала такі недоліки, для подолання яких потрібні зміни принципового характеру. У цій системі:

- освіта була спрямована на уніфікацію педагогічної діяльності і способу мислення педагога. У підготовці вчителя переважали предметно-методичний підхід; відтворення набору політичних ідеологій, підготовка педагога-виконавця, схильного в більшості випадків уникати ухвалення самостійних рішень і перекладати відповідальність за це на державу, суспільство, керівників, сім'ю, на самого учня;

- не забезпечувався розвиток високої загальної і професійної культури вчителя;

- диспропорції в теоретичній і практичній підготовці не сприяли формуванню в учителя системного бачення педагогічної реальності;

- у школі вчитель виступав деяким засобом масового педагогічного відтворення «підростаючих поколінь», тобто існував запит тільки на функціонально-предметні вміння, а не творчу індивідуальність;

- не практикувалася цілеспрямована підготовка вчителя, здатного до педагогічної інноватики, розвитку шкільної освіти [16].

Критикуючи існуючу систему педагогічної освіти, В. Матросов і В. Сластьонін зазначали: «Педагог тільки тоді виправдовує соціальні очікування, якщо його особа, загальна професійна культура розвиваються випереджальними темпами по відношенню до підростаючого покоління. Технократичний і екстенсивний підхід до підготовки вчителя привів до формальної

реалізації навчальних програм, перевантаження студентів, насадження одноманітності, односторонності, самовладдя адміністрації. Неминучим наслідком стало відчуження вчителя від суспільства, національної культури, школи і учня» [68, с.10].

Критика на адресу системи підготовки педагогічних кадрів, в якій відзначалися її консерватизм, авторитарність викладання, жорсткість регламентації навчального процесу, слабка відображення потреб у самоосвіті, відставання від запитів суспільства, висловлювалася і багатьма іншими фахівцями (В. Болотов, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Н. Шайденко, В. Сенашко та ін.). Незадоволення системою педагогічної освіти, що склалася на початку 2000-х років підтвердили і соціологічні дослідження адаптації молодих учителів.

В опитуваннях, проведених в 2011 і 2014 роках, незадоволення отриманою освітою висловили відповідно 75% і 79% учителів [68; 77]. За даними цих же опитувань, у 2001 році лише близько 28% молодих учителів зі стажем роботи менше трьох років були впевнені в успішності своєї професійної діяльності. Інші дослідження, проведені в цей же період, показали, що лише 7% опитаних молодих учителів вважали, що без будь-яких проблем включилися в діяльність, інші висловлювалися критично. До 80% опитаних вважали себе непідготовленими до виховної роботи і 72% – до навчальної [68].

Проблема професійної адаптації молодих учителів залишається як і раніше актуальною. За даними анкетування, що проводилося в різних регіонах органами управління освітою, більшість молодих учителів висловлюють потребу в підвищенні кваліфікації. Лише 10% молодих учителів оцінюють рівень своєї підготовки як високий, від 30% до 50% – як задовільний. З боку адміністрації шкіл задоволеність підготовкою молодих фахівців ще нижче (20%). Актуальною є проблема підвищення кваліфікації і перепідготовки молодих учителів. Згідно з офіційними статистичними даними, в 2008/2009 навчальному році близько 10% учителів міських і 17,5% учителів сільських шкіл країни не мали вищої освіти. Очевидно, що реалізація для



них програм перепідготовки і підвищення кваліфікації – важливе завдання. Нині підвищення кваліфікації і професійна перепідготовка педагогічних працівників загальноосвітніх шкіл і установ дошкільної освіти проводиться в 94 освітніх установах підвищення кваліфікації. Навчає вчителів одна система, а їх перепідготовку і підвищення кваліфікації ведуть інші, часто слабо пов'язані з першою. В результаті порушується цілісність системи освіти і спадкоємність у навчанні, відбувається відрив частини педагогічної науки від практики підвищення кваліфікації вчителів (наукову роботу ведуть вищі навчальні заклади, а методичну – установи підвищення кваліфікації). Сприяти росту ефективності системи, забезпечити спадкоємність освіти може розробка наскрізних програм безперервної педагогічної освіти, створення навчально-науково-методичних комплексів: педагогічний коледж – ЗВО – ІПК на базі ЗВО [48].

Слабкість педагогічної освіти особливо виразно проявилася на початку 2000-х років, коли в освітніх установах України став зростати інноваційний рух.

Характеризуючи ситуацію в педагогічній освіті того періоду, Є. Белозерцев констатував, що «у міру розвитку суспільства система освіти змушена переосмислювати свої цілі і змінювати зміст. Відбувається боротьба двох тенденцій. З одного боку, усвідомлюється необхідність перебудови освіти, накопичується досвід, адекватний громадським потребам, формуються нові дидактичні підходи, виявляються закономірності. На це потрібен час. З іншого боку, система прагне зберегти теорію, що склалася, і накопичений досвід. Такого роду консервативність надає їй стійкості, створює умови для еволюційного розвитку [8, с.57].

Результати досліджень свідчать про те, що система підготовки педагогічних кадрів, як і система загальної освіти потребують серйозних змін. Наслідком цього стала розробка нової Концепції педагогічної освіти, в основу якої були покладені такі принципові положення:

- орієнтація на безперервний професійний розвиток

учителя: рання профорієнтація, базова професійна підготовка, постійне професійне вдосконалення;

- демократизація педагогічної освіти, всього устрою життєдіяльності педагогічних навчальних закладів, широке самоврядування;

- орієнтація на творчу діяльність, неповторну особистість кожного вчителя, забезпечення диференційованого індивідуально-творчого підходу до його підготовки;

- єдність соціально-морального, загальнокультурного і професійного розвитку особистості вчителя в умовах широкої гуманітаризації педагогічної освіти;

- гуманізація педагогічної освіти, дбайливе, шанобливе ставлення до особистості людини – суб'єкта спілкування, пізнання, соціальної творчості;

- єдність фундаментальності і практичної спрямованості в цілісному процесі підготовки вчителя;

- постійне вдосконалення системи педагогічної освіти, що передбачає відкритість, гнучкість, варіативність, динамічність змін у змісті, формах і методах підготовки вчителя відповідно до вимог сьогодення і прогнозів на майбутнє;

- єдність і спадкоємність у роботі шкіл, ПТУ, закладів вищої педагогічної освіти, органів народної освіти, громадських організацій, інститутів підвищення кваліфікації вчителів;

- орієнтація змісту форм і методів підготовки вчителя на широке впровадження і використання нових інформаційних технологій з виходом (у перспективі) на єдину систему інформаційного забезпечення освіти [55].

Для здійснення реформи необхідно спроектувати навчальний процес, у результаті якого можна отримати педагога, здатного працювати по-новому, стати суб'єктом педагогічної діяльності в повному розумінні слова. Завдяки цьому навчальному процесу повинні формуватися:

- педагогічні установки, спрямовані на розвиток дитини;

- здатність до проектування власної педагогічної діяльності

залежно від конкретних ситуацій;

- здатність до рефлексії власного педагогічного досвіду.

Зміст предметних дисциплін має бути націлений не на освоєння певного набору знань, а на формування цілісної картини світу, освоєння логіки предметного матеріалу. Розвиток педагогічної освіти має здійснюватися на принципах індивідуалізації, гуманізації, демократизації, широкої загальнокультурної орієнтації [59].

Реалізація цих принципів передбачає вирішення низки стратегічних завдань:

- створення особистісно орієнтованої концепції педагогічної освіти;
- введення багаторівневої системи педагогічної освіти;
- розробку нормативно-правової бази діяльності освітніх установ і всієї системи педагогічної освіти;
- оновлення змісту педагогічної освіти;
- розвиток структури мережі установ безперервної педагогічної освіти [46; 77].

Перехід на принципово нову особистісно орієнтовану модель педагогічної освіти вимагає, як і в загальній освіті, передусім, переосмислення її цілей [91; 93].

Одним з перших варіантів визначення нових цілей стала «ідеальна модель педагога», покладена в основу концепції реформи педагогічної освіти. Згідно з цією моделлю фахівець має задовольняти таким вимогам:

- розуміє цінність освіти в становленні і самореалізації людини в особистісному і професійному планах, спадкоємності, збереженні, розширенні, відтворенні світової і вітчизняної культури;
- володіє загальною культурою;
- має глибокі психолого-педагогічні знання, компетентний у предметній галузі;
- практично освоїв гуманістичні педагогічні технології;
- є особистістю, що розвивається.

До найважливіших професійних характеристик педагога, незалежно від типу отриманої підготовки і місця його роботи, в ідеальній моделі віднесені:

- здатність до педагогічного цілепокладання;
- здатність до проектування і організації ефективних освітніх процесів;
- здатність до організації міжособистісної взаємодії і спілкування дітей, в яких формуються адекватні цьому віку свідомість, мислення, діяльність;
- здатність до рефлексії [15].

Разом з описаною вище «ідеальною моделлю педагога» були запропоновані й інші, багато в чому близькі до неї варіанти нових цілей педагогічної освіти.

Так, О. Панарін, виходячи з того, що найважливішою характеристикою підготовленості вчителя є його компетентність (яку він розглядає як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці вміння у своїй роботі), запропонував модель, що містить діяльнісні, когнітивні й особистісні характеристики педагогів [78].

До когнітивних характеристик у моделі О. Панаріна віднесені цілісні уявлення:

- про філософські, психологічні і педагогічні теорії людини і суспільства, їх зв'язки і генезис;
- про культурно-історичні і культурологічні основи існуючої природничо наукової картини світу;
- про світ мистецтва;
- про зміст і технологію освіти в соціальному, історичному, методологічному аспектах;
- про процеси мислення і діяльності особистості, а також способи їх формування залежно від віку;
- про технологію і методикку організації процесу навчання, що формує мислення, знання, що забезпечують трансляцію способів діяльності, які відповідають певному віку;

- про технологію і методику організації простору життєдіяльності дітей, що сприяє становленню мислення, свідомості, поведінки.

До діяльнісних характеристик віднесені вміння:

- здійснювати педагогічне цілепокладання;
- аналізувати педагогічні ситуації;
- проєктувати і планувати педагогічні процеси;
- організовувати міжособистісну, групову, фронтальну взаємодію дітей з метою формування адекватних цьому віку свідомості, мислення і діяльності.

Крім того, О. Панарін вважає, що в стінах педагогічного університету можуть бути розвинені такі професійно важливі особистісні якості: емпатія, толерантність, готовність до надання емоційної підтримки, здатність обґрунтовувати свої вчинки, визначати мотиви своєї діяльності, рефлексія [78].

Інший варіант цілей педагогічної освіти був розроблений С. Гончаренком. Науковець вважає, що оновлення системи педагогічної освіти повинно забезпечувати приведення її цілей, змісту і технологій у відповідність з потребами суспільства, школи, що розвивається. Ним запропонована структурно-рівнева модель особистості вчителя, на основі якої, на його думку, повинно здійснюватися формування фахівців, готових до подолання відчуження школи від суспільства, учня від школи і вчителя від учня. У цій моделі зазначається, що педагогічний ЗВО повинен забезпечувати досягнення таких результатів освіти:

1. Підготувати вчителя, що орієнтується в сучасній історичній, економічній, культурній ситуації, сформувати особистість, здатну до самореалізації, саморегуляції, самовизначення.

2. Залучити випускника до національних культурних традицій, збагачених загальнолюдськими цінностями світової культури.

3. Забезпечити високий рівень професійної компетентності вчителя.

4. Сформувати потребу і вміння підтримувати своє

фізичне і психічне здоров'я, професійну працездатність в умовах конкуренції, конкурсів, контрактної системи найму [25].

Розробка цих моделей випускника педагогічного університету стала першим і дуже важливим кроком у формуванні нового розуміння цілей педагогічної освіти, створенням точки опори для їх подальшого переосмислення.

У структурі вимог до підготовки фахівця педагогічного профілю, що визначаються Міністерством науки і освіти України, виокремлені чотири блоки дисциплін:

- загальнокультурний;
- психолого-педагогічний;
- медико-біологічний;
- предметний.

Вимоги до загальнокультурної підготовки визначають гуманітарні, соціально-економічні і природничо наукові знання і вміння, що формуються в процесі вивчення основних дисциплін світоглядно-методологічної спрямованості (логіка, антропологія, філософія), аксіологічної спрямованості (етика, естетика, релігієзнавство), історико-культурної спрямованості (історія цивілізацій, історія науки, історія художньої культури), соціально-економічної спрямованості (природознавство, математика, екологія), комунікативної спрямованості (мови, інформатика).

Закон про вищу освіту – основний документ, що регламентує підготовку фахівця. Навчальні плани (і відповідно програми з предметів цього плану) – основні нормативні документи, що визначають зміст, структуру і організацію навчально-виховного процесу підготовки майбутнього педагога. Його зміст визначається з урахуванням попереднього досвіду підготовки фахівця, а також вимогами до фахівця на сучасному етапі. Традиційно пріоритетним завданням підготовки фахівця в галузі освіти вважалося формування у студента таких професійних якостей, як:

- знання предмета і вміння навчати йому учнів;

- уміння проводити виховну роботу з дітьми в школі і поза її межами;
- потреба в самостійному безперервному поповненні своїх знань.

Розглянемо, як реалізовувалася на практиці ця стратегія і що змінилося в її здійсненні за останнє десятиліття.

1. Прагнення до «всебічної» підготовки вчителя привело до різкого зростання кількості навчальних предметів, що реалізуються в освітньому процесі. Результатом стало зниження фундаментальності і рівня професіоналізму майбутніх учителів. Предметом власне педагогічної освіти є знання про людину в процесі її становлення («гуманітарне знання»). Звідси часто робиться висновок, що психолого-педагогічна і методична складові – головне в підготовці вчителя, що специфіка педагогічної освіти полягає виключно в оволодінні способами передання інформації (знань, культури). При цьому забувається, що кожен учитель спеціалізований – він або викладач історії, або біології, або математики. І навчає, і виховує він учнів за допомогою свого предмета, через пізнання історії розвитку, особливостей і закономірностей, властивих тільки цьому предмету. Нарешті, вчитель повинен передати учням сам зміст дисципліни, що викладається, допомогти зрозуміти методологію науки, що вивчається. Таким чином, фундаментальність предметної складової має бути основою підготовки майбутнього педагога. Щоб використати свій предмет як засіб педагогічного, розвивального впливу, учитель повинен володіти їм у найвищому ступені.

Безумовно, гарний навчальний ефект може досягатися і за меншу кількість годин, але це можливо лише за наявності ефективних навчальних технологій. На жаль, з самого початку реформування педагогічної освіти інноваційна діяльність ведеться виключно на основі «здорового глузду», вирішення питань про кількість годин, що відводяться на загальнокультурну, предметну, психолого-педагогічну і практичну підготовку майбутнього педагога, часто визначається

перевагами навчальних планів, що не мають в основі змістовного аналізу вимог до діяльності випускника і не враховують технологій навчання.

2. Міністерством науки і освіти рекомендоване навантаження студентів 27 годин на тиждень у середньому за період теоретичного навчання. На практиці, при складанні навчальних планів в університетах не враховуються відмінності в рівні сформованості у студентів різних курсів умінь самоорганізації і самоконтролю, а також складність дисциплін, що вивчаються.

3. Однією з найважливіших проблем сучасного етапу розвитку педагогічної освіти є сполучення її змісту з програмами загальної середньої освіти, варіативність програм якої і різноманіття використовуваних дидактичних систем, що реально представлені в освітньому процесі, потребують впорядкування.

4. Особливо гострою і значущою проблемою є розвиток навчально-матеріальної і технічної бази установ середньої і вищої педагогічної освіти, рівень якої у зв'язку зі значним скороченням бюджетного фінансування освітніх установ не відповідає вимогам організації навчального процесу. В бібліотеках відсутні повні комплекти всіх підручників, що видаються для дошкільних і загальноосвітніх навчальних закладів, не оновлюється лабораторне устаткування, немає закупівель реактивів та інших матеріалів,

необхідних для проведення наукових досліджень, лабораторних робіт і практикумів.

5. Практика підготовки вчителів за здвоєними спеціальностями, що припинилася не так давно, зумовила значно нижчий рівень спеціальної підготовки випускників педагогічних університетів у порівнянні з випускниками «класичних вишів».

Оскільки педагог покликаний готувати своїх учнів до входження в подальшу педагогічну систему або в матеріальне виробництво, то неприпустимим є зниження якості і глибини його предметної підготовки. Необхідно, щоб майбутній учитель



не лише вдосконалював свої професійно-педагогічні навички, але і вів самостійний науковий пошук у своїй предметній галузі з метою оволодіння методологією науки, а також навичками саморозвитку. Тільки таким чином можливе підвищення освітнього і культурного рівня населення країни і прискорення науково-технічного прогресу.

Відповідно до викладеного, принципово важливою і новою для вищої педагогічної освіти стає розробка освітніх стандартів нового покоління. Найважливішою науково-методичною проблемою при створенні Державного освітнього стандарту залишається розробка підходів до визначення вимог до тих, хто навчається, по кожній навчальній дисципліні, по кожному циклу і напрямку підготовки. Якщо виходити з критерію можливості перевірки кожної вимоги за результатами виконання студентами певного навчального завдання, то формулювання кожної вимоги варто відображати у вигляді вказівки на здатність студента виконувати види діяльності, що реалізують його професійні функції, які повинні скласти змістову основу вимог. Відповідність майбутнього вчителя сформульованим вимогам може бути перевірена під час проведення педагогічної практики, курсових іспитів, державної атестації.

Відображаючи вимоги до майбутніх фахівців у діяльнісній формі, не варто забувати, що такий спосіб перевірки готовності випускника ЗВО до виконання своїх професійних функцій не виключає інших методів перевірки і не дає повної гарантії його високої ефективності.

Успішність впровадження Державного стандарту освіти багато в чому визначається подальшою роботою з його реалізації в конкретному навчально-виховному процесі. Найважливішим етапом цієї діяльності є розробка компонентів основної освітньої програми, що містить навчальний план, програми навчальних дисциплін, програми державних іспитів і вимоги до випускних кваліфікаційних робіт, створення необхідного комплексу навчально-методичної літератури, освітніх технологій, матеріально-технічної бази і кадрового потенціалу

професорсько-викладацького складу ЗВО. Використання в практичній роботі стандартів нового покоління має внести істотний внесок у вирішення проблеми підготовки фахівців в умовах реформування вищої школи [12].

Демократизація суспільства обумовила активізацію інноваційних процесів в освіті, створення авторських шкіл і авторських систем діяльності. Виникла потреба в творчому фахівцеві сфери освіти, що володіє основами освітнього мистецтва, майстерності і творчості. Освітнє мистецтво – це діяльність, пов'язана з формуванням засобами наукової, навчальної, технічної та іншої інформації психічних новоутворень в особистості, з розвитком її здібностей. У зв'язку з цим, підготовка творчих фахівців сфери освіти передбачає оновлення інформаційного фонду і створення нових інформаційних і педагогічних технологій. Дослідження свідчать, що активне творче оволодіння інформацією, застосування нових педагогічних прийомів (системного моделювання, установки на результат) сприяють творчому саморозвитку студента, забезпечуючи в подальшому шлях до вдосконалення його педагогічної діяльності.

Найбільшим нововведенням у педагогічній освіті став перехід педагогічних університетів на багаторівневу систему підготовки педагогічних кадрів. Прибічники багаторівневої системи підготовки педагогічних кадрів С. Гончаренко, В. Горленко, В. Долгова, В. Інющенко, Н. Кононенко, А. Найн, О. Панарін, О. Сенашенко та ін. вважають, що вона має переваги перед традиційною однорівневою системою, що полягають:

- для особи – в можливості здійснювати індивідуальний вибір змісту, рівня і шляху здобуття вищої освіти і професійної підготовки, що задовольняють її (особи) інтелектуальні, соціальні й економічні потреби. Можливість результативного завершення освіти на кожному рівні багаторівневої системи вищої освіти знімає протиріччя між рівнями здібностей і можливостей студента і вимогами освітнього стандарту. Таким чином захищаються права тих, хто поки що не готовий отримати

освіту більш високого рівня;

- для суспільства – в можливості отримати фахівця з бажаними кваліфікаційними параметрами в досить короткі терміни (2-3 роки). У ринкових умовах це захищає права споживачів, які оплачуватимуть (безпосередньо через систему оподаткування) вартість підготовки тих працівників, які їм потрібні, а не тих, кого нав'язує традиційна система вищої освіти;

- для викладачів ЗВО – в можливості якнайповнішої реалізації свого науково-педагогічного потенціалу, оскільки в цій системі захищається їх право працювати зі студентом, підготовленим до навчання на цьому рівні і зацікавленим в отриманні обраних ним (студентом) освітніх послуг [25].

Але разом з безперечними перевагами багаторівнева система має й істотні недоліки. Її більш висока, ніж у традиційної однорівневої системи, здатність реагувати на вимоги ринку, що змінюються, може привести у віддаленій перспективі до значного зниження рівня професійної підготовки педагогів.

Це пов'язано з тим, що орієнтація на зусилля загальноосвітньої і спеціальної підготовки вчителя, а також на отримання ним другої спеціальності на рівні бакалаврата вступає в протиріччя з необхідністю забезпечення якісної психолого-педагогічної підготовки. Інший великий недолік багаторівневої системи, особливо істотний для сучасних українських умов, полягає в тому, що вона вимагає більших витрат, ніж однорівнева, тобто є більш дорогою.

Зміни в змісті загальної освіти обумовили об'єктивну необхідність розширення напрямів підготовки педагогічних кадрів. Міністерством науки і освіти України був розроблений новий перелік спеціальностей педагогічного профілю, що складається з 40 спеціальностей, тоді як раніше їх було тільки 20. У новий перелік як самостійні були включені спеціальності: «соціальна робота», «соціальна педагогіка», «економіка», «інформатика», «юриспруденція», «психологія», «філософія», «корекційна педагогіка», «валеологія», «екологія», «соціологія», «культурологія». Це істотно збільшило можливості педагогічних

університетів гнучкіше реагувати на запити практики загальної освіти, що розвивається.

Реалізація особистісно орієнтованої парадигми педагогічної освіти передбачає не лише зміну її змісту, але і технологій. Ці зміни повинні у результаті привести до принципової зміни позиції студента і викладача в навчальному процесі. Студент з позиції «того, кого вчать» повинен буде перейти в позицію того, хто «навчається», тобто стати активним суб'єктом власної освіти. Викладач з позиції «транслятора» знань повинен перейти у позицію «організатора» сучасної роботи зі студентами, «консультанта». Це можливо тільки при широкому освоєнні методів активного навчання. Шлях цей довгий, але активне навчання сьогодні все більш широко входить у практику педагогічної освіти [14; 44; 46; 69].

Найчастіше сьогодні використовуються такі методи активного навчання, як дискусії, ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, конференції, семінари, диспути та ін.

Одним з перспективних напрямів розвитку технологій навчання є включення в навчальний процес сучасних засобів обчислювальної техніки, а також засобів і систем обміну інформацією [47]. На думку фахівців, ці засоби мають низку унікальних можливостей, реалізація яких створює передумови для істотної інтенсифікації освітнього процесу. До їх числа відносять:

- терміновий зворотний зв'язок між користувачем і засобами нових інформаційних технологій;
- комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ, для яких характерний як реальний перебіг, так і «віртуальний»;
- архівне зберігання досить великих обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу і звернення користувача до центрального банку даних;
- автоматизацію процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту;

- автоматизацію процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контролю за результатами засвоєння [47].

Одним з найбільш слабких місць у підготовці майбутніх учителів була (і поки що залишається) практика. Найчастіше вона зводиться до «переміщення» студента у конкретну школу, де, у кращому разі, можна освоїти окремі прийоми діяльності вчителя [11]. Сьогодні ведеться пошук нових форм організації і технологій включення студентів у практичну діяльність [60; 101]. Але поки що ці пошуки недостатньо включені у вирішення більш загального завдання – створення цілісної системи особистісно орієнтованої педагогічної освіти.

Перетворення студента на суб'єкта власної професійної освіти передбачає зміну і способів контролю результатів навчання. Методи контролю, що використовуються, повинні забезпечувати студентам створення умов самостійного оцінювання якості засвоєння матеріалу, що вивчається. Тим самим вони отримують можливість реально управляти власною навчальною діяльністю. Сьогодні у більшості педагогічних ЗВО розроблена і використовується рейтингова система контролю і оцінки знань і вмінь студентів, яка є не лише контрольним оцінним, але і одним з механізмів стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів [83]. Основні переваги рейтингової оцінки перед традиційними методами контролю знань полягають у:

- у більш високій об'єктивності контролю, у більшій його диференційованості;
- у можливості здійснювати оцінку одночасно великих груп студентів;
- у більшій легкості і швидкості отримання оцінки.

До зазначених переваг можна також додати і можливість відстежувати динаміку зміни результатів навчання, а також більш ефективно стимулювання активності тих, хто навчається.

Систематизація і класифікація інноваційних тенденцій розвитку освіти, встановлення залежності між інноваційними

тенденціями і якісно новими цілями, змістом, результатами навчального процесу в системі професійної підготовки майбутніх учителів дозволяють зробити такі висновки:

- практика загальної освіти, що оновлюється, пред'являє якісно нові вимоги до вчителів і вихователів;
- у контексті нової освітньої парадигми відповідно до тенденцій, які визначають розвиток практики нової освіти, актуальною є підготовка вчителя до інноваційної діяльності вже в умовах педагогічного університету.

### **1.3. Інноваційна діяльність у сучасній школі**

Проблеми підготовки вчителя, здатного до освоєння інноваційної діяльності, вимагають розгляду понять: «нове», «нововведення», «інновація», «інноватика», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «суб'єкт діяльності».

Термін «нове» розуміється як «уперше створений або зроблений, такий, що з'явився або виник нещодавно, замість колишнього, знову відкритий», «будь-яка цілеспрямована зміна, що вносить у середовище впровадження нові стабільні елементи (нововведення)». У різних науково-теоретичних джерелах виокремлюють декілька рівнів новизни:

- абсолютна новизна, заснована на створенні того, що ніде і ніколи раніше не існувало;
- локальна новизна, коли створюється нове для цієї галузі, але таке, що має аналог в інших сферах діяльності;
- умовна новизна, заснована на актуалізації відомого раніше, але забутого на сьогодні об'єкту;
- нормативна новизна, коли об'єкт вважається новим у порівнянні з іншим, таким, що вважається нормою;
- суб'єктивна новизна, коли об'єкт новий для цього суб'єкта, але широко відомий іншим суб'єктам [2; 13; 14].

Процес створення нового називається «нововведенням» і у

низці досліджень трактується так:

- побудова відомого в іншому вигляді;
- повторення існуючого з незначними змінами;
- уточнення, конкретизація відомого;
- доповнення відомого істотними елементами;
- створення якісно нового [33; 43; 46].

У науковій літературі розрізняють нововведення й інновації.

Нововведення – це цілеспрямовані зміни, що вносять у середовище нові стабільні елементи, внаслідок чого відбувається перехід системи з одного стану в інший. Нововведення розуміється як процес, а інновація – як засіб його здійснення.

Зазвичай нововведення й інновація розглядаються як тотожні поняття. Але існують й інші підходи. Так, А. Найн розрізняє нововведення й інновацію таким чином: «Нововведення як педагогічне поняття означає введення нового в освітньо-виховну роботу. Нововведення часто стосується введення і застосування нових методів, способів, засобів, нових концепцій, освоєння нової навчальної літератури, реалізації нових навчальних програм, заходів виховання тощо. Під інновацією ми розуміємо принципово нову освіту (інший підхід), нову ідею, що істотно змінює технологію навчання, що склалася, новий тип навчального закладу або управління освітою [74]. Таким чином, А. Найн розрізняє інновацію та нововведення не як процес і засіб, а за мірою їх новизни: абсолютної і відносної.

Т. Шамова визначає «інновації і нововведення як різні сторони інноваційного процесу» [110]. Педагогічні інновації відносять до новаторства як одного з видів передового педагогічного досвіду, що має свою технологію і результати. Передовий педагогічний досвід завжди спрямований на вирішення найбільш актуальних завдань, його відрізняє раціональність шляхів досягнення результатів; досвід має бути адаптованим, впровадженим, тобто ґрунтуватися на конкретних наукових ідеях і закономірностях, повинен давати високі стійкі результати. На думку дослідників, усі ці показники передового

педагогічного досвіду підходять до інновацій. Але є показники, що вказують на специфічність інновацій:

- інновації завжди містять нове рішення актуальної проблеми;
- використання інновацій веде до якісно нових результатів, які завжди пов'язані зі зміною рівня інтелектуального і психічного розвитку особистості учня;
- впровадження інновацій викликає якісні зміни інших компонентів системи.

За такого розуміння, інновації визначаються «як радикальні нововведення – принципово, об'єктивно нові» [92].

Але, як вважають ці автори, педагогічні інновації є тільки змістовим аспектом інноваційного процесу і складаються з наукової ідеї, технології і способів її реалізації. Потрібен також організаційний механізм використання інновацій. Таким є нововведення. «Нововведення – процес переходу системи з одного якісного стану в інший за допомогою використання інновацій» [92].

З цієї позиції, інновація тотожна не нововведенню, а радикальному нововведенню. Але одночасно говориться про інноваційний процес як впровадження нововведень зовні і всередині організації, тобто як процес створення і використання нововведень. Не можна не погодитися з даними авторами, що інноваційний процес не зводиться тільки до освоєння нововведень в тій або іншій установі, але тоді неправомірно застосовувати термін «інновація» тільки до тієї частини інноваційного процесу, змістом якого є розробка і поширення нововведень. Надалі ми будемо розглядати інновацію як здійснювану зміну, тобто як поняття, тотожне нововведенню.

Інновації поділяють на радикальні і модифікуючі, але і в тому, і в іншому випадку при їх впровадженні здійснюється нововведення.

Наприклад, перехід на особистісно орієнтовану модель педагогічної освіти є радикальною інновацією, оскільки такий підхід принципово змінює спосіб навчання. Введення ж нових



навчальних планів у педагогічному університеті, що змінюють склад дисциплін і розподіл навчального часу між ними, або введення активних форм проведення семінарських занять – модифікуючі інновації.

Для того, щоб яку-небудь зміну можна було визнати інноваційною, ця зміна повинна мати властивість новизни. В інноватиці розрізняють новизну абсолютну і відносну [86]. Абсолютну новизну мають принципово невідомі досі нововведення, які у разі їх реалізації стають радикальними інноваціями. Така новизна фіксується за відсутності аналогів цього нововведення.

Відносна новизна має різні варіанти. Вона може бути місцевою. Це означає, що нововведення вже десь застосовувалося, але тут – вперше. Або може бути, що це нововведення ніде ще не використовувалося, але в інших місцях є його аналоги. Коли нововведення має на увазі оновлення якоїсь частини цілого, то це теж відносна новизна.

Окрім новизни нововведення повинно мати інноваційний потенціал, тобто здатність давати упродовж достатньо тривалого часу корисний результат від свого використання.

Звернемося до окремих моментів історії науки про інноватику, до еволюції проблематики нововведень. Поняття «інновація» вперше з'явилося в дослідженнях культурологів у ХІХ столітті і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Це значення досі збереглося в етнографії.

Слово «інновація» має латинське походження. У перекладі воно означає «оновлення», «зміна», «введення чогось нового», «введення новизни». Поняття «нове» є одним із стрижневих понять в інноваційній педагогіці. Філософський словник дає таке визначення: новий – «уперше створений або зроблений; такий, що з'явився або виник нещодавно, замість колишнього; знову відкритий; такий, що належить до найближчого минулого або до початку часу; недостатньо знайомий, маловідомий» [100].

У визначенні поняття «педагогічна інновація» дослідники виокремлюють різні аспекти (М. Баланюк, В. Бордовський, М.

Бургін, Л. Подимова, Л. Седленко, В. Сластьонін, В. Слободчиков, Н. Юсуфбекова та ін.), зокрема такі:

- інновації в освіті розглядаються як нововведення, тобто щось спеціально спроектоване, досліджене, розроблене або «випадково відкрите» в ініціативному педагогічному пошуку. Нововведення – це і науково-теоретичне значення певної міри новизни (М. Бургін, В. Полонський), і ефективні освітні технології, що задовольняють критеріям технологічності педагогічних систем (В. Беспалько, В. Максимова, В. Сериков та ін.), виконаний у вигляді технологічного опису проект ефективного педагогічного досвіду, готовий до впровадження (Н. Гузик, О. Потапова та ін.), при цьому узагальнений досвід з'являється у вигляді вже оціненої інновації;

- під педагогічними інноваціями розуміють також і нововведення, тобто продукти освоєння і впровадження нововведень, причому процедура їх розробки розглядається як умова інновації, але не включається до її складу (І. Пискун). Нововведення мають місце при впровадженні в практику досягнень педагогічної науки (А. Мороз та ін.), при використанні передового педагогічного досвіду (Я. Турбовський та ін.). При цьому нововведення – це новий стан навчально-виховної практики, що формується завдяки осмисленню і реалізації нововведення;

- інновації трактуються і як процес розробки, освоєння, продуктивного впровадження нововведень. При цьому ніби моделюється карта всього поля еволюції нововведення і здійснення інновації (О. Панарін, Н. Юсуфбекова та ін.) [78; 108].

Вчені [2; 6; 67; 72; 82] виокремлюють такі показники, характеризуючи педагогічні інновації:

- спрямованість інновацій на вирішення актуальних педагогічних проблем, що стоять перед школою;

- педагогічна інновація містить нове рішення цих проблем;

- інновація може бути використана в широкій педагогічній практиці;

- використання педагогічної інновації повинно спонукати до оновлення педагогічних процесів, отримання якісно нових результатів.

На думку В. Андрейченко, В. Загвязинського, І. Чечіль [3; 38; 104] іноземне слово «інновація» за змістом неадекватне українському слову «нововведення». Вони зазначають декілька смислових значень цього поняття:

1. Розробка нового змісту і нових методів навчання.
2. Впровадження і поширення вже існуючих систем, наприклад, впровадження в Україні ідей М. Монтесорі.
3. Розробка нових технологій управління школою, її розвитку.
4. Статус школи як експериментального майданчика.
5. Ситуація, коли школа має принципово нову освітню орієнтацію і здійснює оновлення освіти і виховання, що має системний характер, який стосується цілей, змісту, форм, методів, а також, можливо, і способів фінансування.

Головним показником педагогічних інновацій, вважають вони, є наявність в них прогресивного початку.

В Асоціації інноваційних шкіл і центрів (президент А. Тубельський) під педагогічною інновацією розуміється освітня діяльність, пов'язана з іншою, ніж в масовій практиці і в культурній традиції, концепцією процесу становлення особистості дитини, з іншим підходом до освітнього процесу.

У педагогічних дослідженнях зроблена спроба визначити сутнісні риси інновацій з позицій аналізу професійної діяльності вчителя, що також викликає зацікавлення у зв'язку з проблематикою нашого дослідження.

Педагогічні інновації, на думку І. Чечіль, характеризуються такими ознаками:

- новою логікою мислення. У філософських роботах А. Бергсона, Л. Вітгенштейна, Б. Григор'яна, Є. Гуссерля, А. Москаленко на перший план цінностей інтелекту висувається творче мислення;

- органічним зв'язком теорії і практики. Відомо, що при

поширенні передового досвіду передається не сама технологія, а ідея, що лежить в основі тієї або іншої авторської знахідки. У педагогічних інноваціях завжди існує відкрита самим учителем або запозичена нова ідея;

- спрямованістю на вирішення актуальних і складних завдань навчання і виховання. Важливою функцією інновацій стає також те, що вони допомагають подолати догматизм і консерватизм, усе те, що заважає підняти на новий рівень освітню політику;

- реалізацією творчого потенціалу особистості педагога, що забезпечує самовираження і самоствердження його «Я». Педагогічні інновації завжди вимагають волі, характеру, відображають індивідуальність того, хто їх створив. Ось чому функція педагогічних інновацій полягає в створенні індивідуального стилю педагогічної діяльності. В цьому випадку вони виступають провідним чинником професійного самовдосконалення [109].

Нововведення, на думку В. Сластьоніна і Л. Подимової, є саме засобом (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес, який розвивається за певними етапами. В інноватиці це відображається в понятті «Життєвий цикл нововведення» [92].

Всі ці положення не виключають, а доповнюють одне одного, відображають неоднорідність, багатогранність і поліфункціональність поняття «педагогічна інновація».

Поділяючи погляди цих учених, у цьому дослідженні ми, услід за В. Рогозіним [88], вважаємо робочим таке визначення інновацій. Інновації (нововведення) є комплексним, цілеспрямованим процесом створення, поширення і використання нововведень, метою якого є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що веде до якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності і життєздатності.

Одним з важливих завдань сучасної педагогічної інноватики є створення класифікації нововведень, знання якої

потрібне для того, щоб розібратися в особливостях педагогічних нововведень; зрозуміти, що їх об'єднує і відрізняє одне від одного.

У педагогічній літературі зазначається існування двох типів інноваційних процесів в галузі освіти. Перший тип – інновації, що відбуваються значною мірою стихійно, без точного визначення потреб, що їх породжують, або без повноти усвідомлення всієї системи умов, засобів і шляхів здійснення інноваційного процесу. Інновації цього роду не завжди пов'язані з повнотою наукового обґрунтування, частіше вони відбуваються на емпіричній основі під впливом ситуативних вимог.

До інновацій цього типу можна віднести діяльність учителів-новаторів, вихователів, батьків. Сюди ж частково можуть бути віднесені нововведення, що здійснюються адміністраторами, проектувальниками освіти, діячами культури, які займаються практикою виховання і навчання (художники, музиканти, архітектори, бізнесмени, екологи та ін.).

Другий тип нововведень – інновації в системі освіти, що є продуктом усвідомленої, цілеспрямованої, науково-культуривованої міждисциплінарної діяльності.

Ми розглядаємо інновації цілеспрямовані, які, на відміну від стихійних, детерміновані і можуть об'єднувати педагогічні нововведення різного рівня і масштабу.

Так, К. Ангеловські пропонує таку класифікацію нововведень:

- нововведення в організації (організаційні нововведення);
- нововведення в технології (технологічні нововведення);
- нововведення в навчальних програмах [2].

Якнайповніше класифікація технологічних нововведень або інновацій представлена в працях Н. Юсуфбекової.

У класифікацію педагогічних нововведень, на думку Н. Юсуфбекової, може ввійти їх поділ за такими параметрами:

- за місцем появи (в науці або практиці);
- за часом появи (історичні або сучасні);

- за мірою прогнозування і планування (очікувані і неочікувані, плановані і незаплановані);
- за можливістю впровадження (сучасні і несучасні, порівняно легко впроваджувані і важко впроваджувані);
- за галуззю педагогічного знання (дидактичні, історико-педагогічні, школознавчі);
- за мірою новизни (абсолютні і відносні);
- за мірою перетворення педагогічних процесів (ті, що вносять корінні чи часткові зміни);
- за відношенням до педагогічної системи (системні і несистемні);
- за оригінальністю (оригінальні і неоригінальні) [113].

Комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання і поширення нового в педагогічній практиці називається інноваційним процесом [4]. Особливо інтенсивними стали інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці останніми роками. Період перетворення суспільства породив школу нового типу, яка веде пошук шляхів досягнення вічних та інваріантних цілей освіти: підготувати молоде покоління до життя, до адаптації в соціумі і його перетворення; розвинути потреби і здібності людини, стимулювати процеси її самореалізації.

Для нас важливо, що, на думку більшості вчених, інноваційні процеси в освіті характеризують якісно новий етап у взаємодії і розвитку науково-педагогічної і педагогічної творчості і процесів застосування їх результатів. Сучасний етап розвитку інноваційних процесів у педагогіці характеризується тенденцією до ліквідації розриву між процесами їх сприйняття, адекватної оцінки, освоєння і застосування їх на практиці.

Інноваційні процеси в освіті і науці вимагають принципово нових форм і механізмів взаємодії теорії і практики (інноваційних банків, центрів впровадження інновацій, науково-практичних центрів та ін.). Більшість учителів не знайома з найбільш типовими моделями виховання, з концепціями і освітніми

проектами, які стали основою масових педагогічних рухів у різних країнах. У педагогічних університетах курс з інноваційної педагогіки є виключенням, ще більш ускладнено включення студентів у практичну діяльність шкіл нового типу, надання їм свободи вибору змісту і форм навчання, опертя на індивідуальні запити і потреби майбутніх учителів.

Інноваційний процес – це не просто впровадження чогонебудь нового, а такі зміни в цілях, умовах, змісті, засобах, методах, формах діяльності, які:

- по-перше, мають новизну;
- по-друге, мають потенціал підвищення ефективності цих процесів у цілому або якихось їх частин;
- по-третє, здатні дати довготривалий корисний ефект, що відшкодовує витрати зусиль і засобів на впровадження нововведення;
- по-четверте, узгоджені з іншими здійснюваними нововведеннями.

Від моменту народження ідеї нововведення до її реалізації повинні пройти певні етапи. Розрізняють внутрішньо- і зовнішньоорганізаційні інноваційні процеси. Кожна частина єдиного інноваційного процесу має свою структуру.

У працях з педагогічної інноватики пропонуються різні моделі структури інноваційного процесу. Так, А. Найн визначає такі стадії «життєвого циклу нововведення»: зародження нового, освоєння його на певному об'єкті, дифузія (поширення на інші об'єкти), рутинізація (перетворення нововведення на традицію) [74].

В. Загвязинський пропонує більш деталізовану структуру життєвого циклу педагогічних нововведень, що містить: старт; виникнення; швидкий ріст (у боротьбі з опонентами і скептиками); зрілість; насичення, пов'язане з більш-менш широким просуванням у практику; криза і фініш, пов'язані, як правило, зі зняттям нововведення як такого в ефективній системі. В процесі проходження життєвого циклу розкриваються протипоказання самого нововведення або його взаємодії з

середовищем, вирішення яких або гармонізує стосунки, або призводить до заперечення самого нововведення [37].

Т. Шамова визначає життєві цикли в інноваціях і нововведеннях. На її погляд, життєвий цикл інновації складається з таких стадій: розробка нововведення, створення моделі, проекту; створення нововведення; широке використання його; застарівання нововведення – вичерпання можливостей, поява альтернативного нововведення [106]. У педагогічній літературі представлені і деякі уточнення щодо стадій інноваційних процесів: зародження нововведення (усвідомлення потреби до можливості змін); пошук нововведень; освоєння (впровадження на об'єкті, дослідна й експериментальна робота, здійснення похідних змін); дифузія (тиражування, багатократне повторення на інших об'єктах); рутинізація (нововведення реалізується в стабільно функціуючому режимі [53].

Сукупність етапів від зародження потреби в змінах до інституалізації нововведення утворює одиничний інноваційний цикл [50].

У дослідженні, проведеному Н. Кононенко, як гіпотетична була запропонована модель, що містить такий склад етапів внутрішньоорганізаційного інноваційного процесу:

1. Осмислення детермінізму проблемної ситуації (виявлення зовнішніх і внутрішніх чинників, що обумовлюють необхідність змін).

2. Цілеутворення і цілепокладання (формування образу бажаного результату змін, інформування про це виконавців і постановка завдань перед ними).

3. Експертиза учасників педагогічної діяльності, що підлягає перетворенню (визначення того, що треба змінити в змісті, технологіях, організації освітнього процесу, в структурі і методах управління).

4. Пошук і адаптація продуктів нововведень (пошук нововведень, які можуть бути використані для здійснення бажаних змін, і їх обробка відповідно до умов цієї освітньої установи).



5. Осмислення різновидів впровадження (імперативне або ініціативне, глобальне або локальне тощо).

6. Розробка алгоритму впровадження (визначення послідовності дій з впровадження нововведень).

7. Прогнозування бар'єрів нововведення (виявлення того, що може заважати нововведенню).

Розробка тезауруса інноваційної лексики (визначення форми впровадження, розподіл обов'язків між виконавцями).

Зворотний зв'язок, коригування інноваційних процесів (контроль ходу і результатів впровадження, ухвалення рішень у разі їх відхилення від бажаного стану [53]).

Ми описали структуру і зміст одиничного інноваційного процесу. Але і в школі і у ЗВО їх може одночасно відбуватися багато. Різні нововведення деяким чином пов'язані між собою, і потрібна та або інша координація цих зв'язків. Інакше кажучи, в загальному випадку інноваційні процеси утворюють деяку систему. Ця система може мати ієрархічну структуру: якісь нововведення мають загальношкільний характер або загальноуніверситетський, якісь нововведення здійснюються тільки на тому або іншому рівні: початкового навчання, середньої або старшої ланки в школі, аналогічно у ЗВО, – на тому або іншому факультеті; на тій або іншій кафедрі.

Таким чином, інноваційні процеси мають складну структуру, що складається з одиничних інноваційних процесів і зв'язків між ними. Структура інноваційних процесів завжди існує в одиничному екземплярі і динамічно змінюється: одні нововведення завершуються, починаються інші, і структура трансформується. Отже, ми розглянули в узагальненому вигляді різні підходи, тенденції до розуміння інновацій на рівні педагогічної інноватики як теорії педагогічних інноваційних процесів, на рівні об'єктів педагогічних нововведень.

Принципове значення має необхідність розуміння неоднозначності, складності і багатогранності феномену інноваційної діяльності.

Процес створення і освоєння педагогічних інновацій

називається інноваційною педагогічною діяльністю.

Інноваційна педагогічна діяльність, охоплюючи всі сфери освітнього процесу, виступає як одна з найбільш актуальних тенденцій сучасного громадського життя. Проте, не варто думати, що прагнення до нового властиве лише сучасній педагогічній теорії і практиці. Як відзначається у низці досліджень, зміни характерні не лише для нашого часу, нашого суспільства, нашого життя – вони відображають одну з основних властивостей природи взагалі, будучи відображенням і вираженням вічного людського занепокоєння, боротьби людини за краще життя, постійного пошуку чогось нового, кращого [11].

Інноваційність завжди була властива педагогічній дійсності, визначала процеси її оновлення, вдосконалення і розвитку, про що свідчить історія становлення педагогічної думки.

Ще за часів Стародавньої Греції зародилися і дійшли до наших днів знамениті сократівські бесіди, які вважаються одним з перших інноваційних методів у педагогіці і розглядаються сьогодні як прообраз проблемного і розвивального навчання.

Інноваційною для свого часу була педагогічна теорія і практика великого дидакта Я. Коменського, який заклав основи класно-урочної системи, ввів в режим діяльності школи засадничі поняття: «навчальний рік», «триместр», «канікули», «навчальний день», «урок», «зміна». Він був одним з перших педагогів, що послідовно обґрунтували принцип природовідповідності як основу саморозвитку особистості. Я. Коменський основною закономірністю виховання висунув ідею самостійності вихованця в осмисленні і діяльнісному освоєнні світу [51].

Видатний філософ епохи Просвітництва Ж.-Ж.Руссо основою розвитку особистості вважав вільне виховання, при якому дитина живе в радості, самостійно відчуваючи, слухаючи, спостерігаючи світ, духовно збагачуючись, задовольняючи жагу пізнання.

Концепція розвитку особистості, яку створив К. Роджерс, ґрунтується на протиставленні двох типів навчання: когнітивного

і дослідного. Когнітивний тип відповідає традиційному навчанню і ґрунтується на жорсткому засвоєнні знань і управлінні розвитком особистості. Дослідне навчання впливає на особистісний розвиток учня і його емоційну сферу. Особистий досвід учня є для нього самоцінним і виступає єдиним критерієм оцінки життєвих подій. Навчання, під час якого дитина самостійно розвивається, приносить величезне задоволення і має вирішальний вплив на особистість учня.

Р. Штайнер, німецький філософ і педагог, засновник антропософії, концепцію розвитку особистості поклав в основу першої Вільної вальдорфської школи. Фундаментом у розумінні розвитку в концепції цієї школи став індивідуальний підхід до учнів, що усував роздільне навчання дівчаток і хлопчиків, поділ учнів за соціальними прошарками, мірою обдарованості і приналежності до різних віросповідань. Р. Штайнер писав, що «найважливіша проблема людського мислення така: зрозуміти людину як вільну особистість, що заснована на собі». Психолого-педагогічна концепція становлення дитини, створена Р. Штайнером, передбачає, що у будь-якому віці людина, що формується, усвідомлює свою власну особисту цінність. Заслуга Р. Штайнера в галузі педагогіки полягає в тому, що на основі антропософії, яка вивчає людину в тілесному, душевному і духовному аспектах, він створив педагогіку, що охоплює розвиток і саморозвиток цілісної особистості, її здібностей до пізнання, мистецтва, виявлення почуттів, формування моральних якостей і релігійних переживань. Для цього особа вільно і самостійно вступає у відносини з навколишнім світом; виробляє свої погляди, орієнтування і цілі, виходячи з власних оцінок. Завдання педагога, виходячи з концепції вальдорфської школи, – використати технології, що розвивають в особистості здатність до суджень і висновків, орієнтованих на різноманітність світу. Як зазначає М. Дедюк: «Вальдорфська педагогіка – це педагогіка свободи і учнів, і вчителів в їх вільному творчому саморозвитку і самореалізації» [30].

Безумовно, новаторською була для свого часу педагогічна

теорія і практика основоположника вітчизняної педагогіки К. Ушинського. Педагог був глибоко переконаний, що виховання вільної самостійної і активної людської особистості є необхідною умовою суспільного розвитку. «Справа виховання, – підкреслював К. Ушинський, – полягає саме в тому, щоб виховати таку людину, яка увійшла б самостійною одиницею в цифру суспільства» [99].

Обгрунтувавши свою концепцію, К. Ушинський писав: «Душа людини дізнається сама себе тільки у власній своїй діяльності» [99].

Найбільш радикальні інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці розвивалися на межі XIX і XX століть, коли успіхи в різних галузях людинознавства загострили інтерес до особистості, що формується. У зв'язку з цим, варто зазначити інноваційну діяльність Е. Кей (рух за свободу у вихованні особистості), Д. Дьюї (робоча школа і активна школа), Р. Штайнера (Вільна Вальдорфська школа), С. Френе (конструювання розвивального середовища), Д. Кіпатрик (метод проєктів), М. Монтесорі (система розвивального виховання).

Не менш цікаво і багатопланово розвивалася інноваційна діяльність у вітчизняній педагогічній теорії і практиці. В результаті цього були впроваджені різні нововведення: антропологічний принцип у педагогіці (К. Ушинський), робота з важковиховуваними підлітками (комуна імені М. Горького А. Макаренка, школа імені Ф. Достоєвського В. Сороки-Росинського), технологія бригадно-лабораторного методу, робота на основі диференційованого підходу до учнів (Дальтон-план) і багато іншого.

Найбільш яскравим прикладом інноваційної педагогічної теорії і практики були експерименти видатного вітчизняного педагога С. Шацького. Суть його підходу до педагогічної діяльності, «яка має бути живою, такою, що рухається, шукає», заснована на ідеях самоврядування і саморозвитку.

У педагогічній теорії і практиці С. Шацького особлива увага

була приділена проблемі педагогічного керівництва, завдяки чому розроблена технологія переростання освіти в самоосвіту, а виховання – в самовиховання. Одним з ефективних шляхів саморозвитку особистості в практиці С. Шацького виступала творча діяльність у безлічі її проявів, що в контексті проблематики нашого дослідження є найбільш цінним [112].

Дослідження інновацій у педагогіці буде неповним без врахування надбань теорії і практики А. Макаренка, діяльність якого є унікальним досвідом масового перевиховання важковиховуваних дітей. У своїй роботі він керувався принципом діалектичної єдності особистості і суспільства, віри в творчі сили людини; зумів поєднати навчання і виховання дітей і підлітків з продуктивною вільною творчою працею. А. Макаренко є одним з теоретиків колективного виховання, розробив його принципи: виховання в колективі і через колектив; повага і вимоги до особистості; принцип паралельної дії [66].

В. Сухомлинський одним з перших у вітчизняній педагогіці заговорив про самоцінність дитинства, визнаючи право дитини на складний внутрішній світ: «Дитинство – найважливіший період людського життя, не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя» [95, с. 27].

У теорії і практиці педагогічної діяльності В. Сухомлинського зазначені різні шляхи саморозвитку особистості, але якнайповніше розроблений вплив творчої діяльності на особистість дитини, що формується. Обґрунтовуючи це положення, В. Сухомлинський писав: «не можна зводити духовний світ маленької людини тільки до навчання. Вона має бути не лише школярем, але, передусім, людиною з багатограними інтересами, запитамі, прагненнями. Справжня школа – це багатогранне духовне життя дитячого колективу, в якому вихователь і вихованець об'єднані безліччю інтересів і захоплень [96, с.217].

Наприкінці 50-х – початку 60-х років перед школою було поставлено соціальне замовлення – пов'язати навчання і виховання з життям. Інноваційна педагогічна діяльність цих

років розвивалася, в основному, у напрямку вдосконалення методик окремих предметів або окремих прийомів і методів роботи. Інноваційна педагогічна діяльність 50-х – 60-х років збагатила педагогічну науку і практику нетрадиційною структурою уроку, методикою проблемного і програмованого навчання, різноманітними формами індивідуальної роботи з учнями.

Особливо інтенсивними стали інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці останніми роками. Нинішній етап інноваційної педагогічної діяльності визначається складним завданням реформування системи освіти відповідно до вимог нової освітньої парадигми і умов соціокультурної ситуації. Період перетворення суспільства породив школу нового типу, яка має підготувати молоде покоління до життя, до адаптації в соціумі і його перетворення; розвинути творчі потреби і здібності людини, стимулювати процеси її самореалізації. Це викликало ріст педагогічних інновацій: з'явилися нові концепції, авторські школи, експериментальні методики, новаторські технології; актуалізувалися ідеї гуманізації і гуманітаризації навчання і виховання, розроблена концепція особистісно орієнтованого освітнього процесу.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що різноманіття видів інноваційної педагогічної діяльності не піддається чіткому розмежуванню. Як зазначає К. Ангеловські, «чітко класифікувати педагогічні інновації не можна, оскільки будь-яка класифікація страждає схематизмом, недостатньою повнотою і послідовністю» [2].

Проте, М. Поташник, О. Хомерікі класифікують інноваційну педагогічну діяльність за низкою параметрів:

1. На основі співвіднесення з тією або іншою частиною навчально-виховного процесу:

- у змісті освіти;
- у методиках, технологіях, формах, методах, прийомах, засобах, способах навчально-виховного процесу;
- організації навчання і виховання;

- у системі управління школою.

2. На основі масштабності (обсягу) перетворень:

- часткові (локальні, одиничні), не пов'язані між собою;
- модульні (комплекс часткових), пов'язані між собою;
- системні – такі, що охоплюють усю школу.

3. На основі інноваційного потенціалу діяльності:

- - модифікаційна, пов'язана з раціоналізацією, удосконаленням існуючого в масовій практиці;
- комбінаторна, заснована на поєднанні елементів з різних педагогічних технологій;
- радикальна, спрямована на створення принципово нового, такого, що не застосовувалося раніше.

4. На підставі ставлення до попередника:

- що заповідає, заснована на введенні нового засобу замість застарілого;
- що відмінняє, заснована на повному припиненні діяльності;
- що відкриває, спрямована на освоєння нового;
- діяльність на основі ретровведення, тобто використання забутого старого [87; 103].

У працях К. Ангеловські, дослідженнях учених США (Роджерс, Майлс), Франції (Брансуїк), Англії (Найхоф, Марклунд), Югославії (Н. Потконяк, П. Мандич та ін.) запропоновані класифікації інноваційної педагогічної діяльності на основі таких критеріїв:

1. Від сфери поширення:

- у змісті освіти;
- у технологіях навчання і виховання;
- у системах управління освітою;
- в освітній екології.

2. Від способу здійснення нового:

- систематична, планова, заздалегідь підготовлена;
- стихійна, спонтанна, випадкова.

3. Від широти і глибини новаторських заходів:

- масова, фундаментальна, глибока;

- часткова, дрібна.

4. Від характеру виникнення нового:

- зовнішня, така, що стосується форм навчання і виховання;
- внутрішня, що стосується суті навчання і виховання [2].

В окремих дослідженнях інноваційна педагогічна діяльність класифікується залежно від:

1. Сфери, в якій здійснюються нововведення, що стосуються:

- змісту і структури навчання;
- технології навчання;
- організації процесу навчання, виховання, викладання;
- засобів навчання;
- систем управління навчально-виховним процесом.

2. Способу здійснення нововведень, що дозволяє виокремити:

• систематичні, планові (прогнозовані), заздалегідь задумані;

- спонтанні, випадкові, стихійні.

3. Глибини і повноти інновацій:

• масові, великі, глобальні, систематичні, радикальні, фундаментальні, стратегічні, істотні, глибокі та ін.;

- дрібні, малі, часткові та ін.

4. Залежно від характеру перебігу інноваційної діяльності:

• зовнішня (нетрадиційні технології, методи, форми, засоби навчання і виховання; інший режим життєдіяльності учнів, нові умови функціонування установи та ін.);

• внутрішня (більш високі темпи, напруженість і рівень навчального пізнання; висока активність і пізнавальний інтерес учнів; більш високі результати навчання, досягнуті в певний відрізок часу (якість і міцність знань, рівень засвоєння систем знань, сформованість пізнавальних і дослідницьких дій, інтеграційних і узагальнених умінь) [90].

В. Сластьонін і Л. Подимова визначають інноваційну педагогічну діяльність як діяльність, пов'язану з відмовою від



штампів, стереотипів у навчанні, вихованні і розвитку особистості учня, яка виходить за межі діючих нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуальної спрямованості діяльності вчителя, нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність [92]. Структура інноваційної діяльності вчителя в дослідженні В. Сластьоніна і Л. Подимової складається з таких компонентів:

1. Структурні компоненти: мотиваційний; креативний; технологічний; рефлексія.

2. Функціональні компоненти: особистісно-мотивована переробка освітніх програм; ухвалення рішення про використання нового; формування цілей і загальних концептуальних підходів; планування етапів експериментальної роботи; прогнозування труднощів; впровадження нововведень у педагогічний процес; корекція і оцінка інноваційної діяльності [92].

На основі аналізу різних підходів до визначення феномену інноваційної діяльності визначимо зміст сучасної інноваційної педагогічної діяльності:

1. Початковим моментом інноваційної педагогічної діяльності є проблема, яка складається в результаті усвідомлення суб'єктом (учителем, педагогічним колективом) деякого протиріччя або системи протиріч між необхідним і реальним станом учнів у навчально-виховному процесі. Суб'єкт повинен сформулювати проблему, виробити ідеї і стратегії її реалізації, які сприяли б подоланню протиріч, що викликали проблему.

2. Успішність, результативність інноваційної діяльності, передусім, залежить від учителя, його інноваційної поведінки. Інноваційна поведінка протистоїть соціальному інфантилізму, переважаючому у більшості вчителів масової школи, які чекають методично розроблених зразків нового способу організації навчання. Соціальний інфантилізм розглядається нами як спроба уникнути вибору, покласти відповідальність за ухвалення рішення на інших людей. Цей комплекс стосунків породжує і закріплює байдужість, пасивність, тобто такі риси, які

закріплюються у внутрішній структурі людини, роблять її орієнтованою на зовнішні стимули, регламентацію, примус [82].

Виходячи з вищевикладеного, ми виокремили в структурі інноваційно-педагогічної діяльності такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, процесуальний (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

**Структура інноваційної діяльності вчителя**

<p><b>Мотиваційно-ціннісний компонент</b></p>	<p>Сприйнятливість до педагогічних інновацій, розуміння місця і ролі інноваційної діяльності в освітній установі, її зв'язку з навчально-виховною діяльністю; вияв цікавості до пошуку способів вдосконалення своєї професійної діяльності; осмислення необхідності здійснення інноваційної діяльності.</p>
<p><b>Змістовий компонент</b></p>	<p>Інформаційна обізнаність про суть, зміст і структуру інноваційної діяльності; знайомство з різними варіантами здійснення інноваційної діяльності, їх співвідношення з власними індивідуально-психологічними особливостями, опрацювання відібраних інновацій, перевірка їх відповідності у дії, привнесення елементів оригінальності і новизни.</p>
<p><b>Процесуальний компонент</b></p>	<p>Особистісно-мотивована переробка наявних освітніх проектів; ухвалення рішення про використання нового; формулювання цілей і загальних концептуальних підходів до застосування нововведення; прогнозування засобів досягнення цілей, результатів інноваційної діяльності; реалізація інноваційних дій; контроль і корекція введення інновацій.</p>

У запропонованій структурі інноваційної діяльності вчителя всі три структурні компоненти знаходяться у взаємозв'язку і взаємодії. Мотиваційно-ціннісний компонент визначає ставлення вчителя до здійснення інноваційної діяльності, впливає на процес накопичення необхідних знань. Змістовий і процесуальний компоненти також взаємопов'язані: перший з них є передумовою для формування другого, а процесуальний компонент, у свою чергу, актуалізує потребу в нових знаннях і впливає на мотиваційний компонент.

## **РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

### **2.1. Структура управлінської діяльності з розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів**

Розвиток інноваційного потенціалу кожного вчителя є об'єктом внутрішньошкільного управління. Загальноприйнята в науці характеристика управління як системотворчого чинника будь-якої організації (В. Безрученко, М. Гапоненко, Т. Давиденко, В. Зверева, Ю. Конаржевський, В. Лазаренко, М. Поташник, П. Трет'як, Т. Шамова, І. Шаленко, Н. Шаніна).

«Суть управління знаходить відображення в його функціях, у яких визначено коло діяльності, її зміст, види, призначення, роль», – стверджує Л. Плахотнюк [84, с.174]. М. Махмутов, відзначаючи універсальність будови будь-якого виду діяльності, у тому числі й управлінської, виокремлює у ній такі основні блоки: мотив, мета, планування, переробка інформації, оперативний образ або концептуальна модель, ухвалення рішення, дії, перевірка результатів і корекція дій [70, с.16].

Н. Кузьміна, розглядаючи процес управління педагогічними системами, виокремлює п'ять основних функціональних компонентів: гностичний, пов'язаний з отриманням інформації щодо всіх аспектів функціонування педагогічної системи; проєктувальний – на основі отриманої інформації відбувається висунення мети і завдань; конструктивний, що визначає процес моделювання; організаторський, у якому реалізується виконавська діяльність суб'єктів управління, комунікативний, що забезпечує необхідні взаємовідносини і зв'язки між учасниками освітнього процесу [56].

Н. Конопля критикує постадійну технологію управління.

Вона визначає три функції управління: цільову, соціально-психологічну і оперативну [54].

Ю. Конаржевський виокремлює такі функції управління: педагогічний аналіз, планування, підготовка і ухвалення управлінського рішення; організація; внутрішньошкільний контроль; регулювання. Системотворчою і визначальною Ю. Конаржевський вважає функцію педагогічного аналізу [52].

П. Третьяк, Т. Шамова розглядають процес оновлення функцій внутрішньошкільного управління з позицій менеджменту. Застосувавши метод накладення на узагальнений склад функцій, що виокремлюються фахівцями вітчизняної науки (постановка мети, планування, організація, контроль, регулювання), і зіставивши їх зі складом, прийнятим у менеджменті (постановка мети, планування, організація, комунікації, контроль, мотивації, стимулювання), вони відзначили в цьому складі наявність загальних функцій і специфічних. Доповнивши функціональний склад такими функціями з менеджменту, як мотивація, стимулювання, вчені визначили новий функціональний склад управління, що складається з таких функцій як видів цілеспрямованої діяльності: інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-виконавської, контрольно-діагностичної, регулятивно-корекційної [98; 106].

Сутність виокремлених функцій як видів управлінської діяльності з розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності ми бачимо в наступному:

1. Інформаційно-аналітична функція створює умови для: збору інформації про інноваційний потенціал кожного вчителя; встановлення його рівня; виявлення його адекватності планованим інноваціям; позначення необхідності зміни його рівня; вибору адекватних ситуації форм і методів його розвитку; включення в позицію самоаналізу всіх членів педагогічного колективу.

2. Мотиваційно-цільова функція дозволяє: створити умови для усвідомлення всіма вчителями необхідності розвитку

власного інноваційного потенціалу; делегувати повноваження всім учасникам цього процесу з урахуванням їх самоцілепокладання; виявити причини опору цьому процесу; вивчити зміну мотивів і потреб педагогів у процесі розвитку особистісного інноваційного потенціалу, забезпечити позитивну мотивацію через стимулювання потреб досягнення успіху.

3. Планово-прогностична функція робить можливим: розробку програми розвитку інноваційного потенціалу педагогів; прогнозування проміжних і кінцевих результатів цього процесу; створення умов для самопланування для всіх членів педагогічного колективу.

4. Організаційно-виконавська функція створює умови, щоб: реалізувати програму розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів у школі; забезпечити кожен етап цього процесу необхідними ресурсами; делегувати педагогам повноваження організаторської діяльності; здійснювати особистісно-орієнтований підхід у роботі з учителем у процесі розвитку його інноваційного потенціалу; створювати ситуацію успіху педагогам у самоорганізації.

5. Контрольно-діагностична функція дозволяє: діагностувати результативність кожного етапу процесу розвитку інноваційного потенціалу вчителя (попередній, уточнювальний, остаточний діагноз); аналізувати отримані результати; накопичувати об'єктивну і повну інформацію за проміжними і кінцевими результатами процесу розвитку інноваційного потенціалу педагога, ілюструвати її в таблицях, графіках; постійно оцінювати ефективність цього процесу; надавати допомогу членам педагогічного процесу, активізувати їх внутрішні можливості, реалізовувати принципи довіри і віри в успіх; стимулювати діяльність усіх учасників процесу розвитку інноваційного потенціалу кожного члена педагогічного колективу, спрямовану на самоаналіз, самооцінку, самоконтроль.

6. Регулятивно-корекційна функція робить можливим: виявлення розузгодження між цілями і результатами процесу розвитку інноваційного потенціалу вчителя; встановлення

причин розузгодження; підбір ресурсів для їх подолання; стимулювання діяльності всіх членів педагогічного колективу на саморегуляцію і самокорекцію.

Управління розвитком інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності покликане забезпечувати нарощування цього потенціалу і підвищення рівня його використання за рахунок освоєння нововведень. Управління розвитком орієнтоване на майбутнє. Воно повинно забезпечувати адекватне розуміння потреб (не лише тих, що вже виявили себе, але і тих, які актуалізуються в майбутньому) і можливостей розвитку, постановку ясних і реалістичних цілей, вибір реальних способів їх досягнення, зацікавленість кожного члена педагогічного колективу в досягненні цілей розвитку, надійний контроль за ходом інноваційної діяльності і своєчасне ухвалення рішень.

Інновації в освітньому процесі, їх якість, з одного боку, є проявом рівня кваліфікації педагогів, результатом їх творчої діяльності, а з іншого боку, – дієвим засобом, умовою її вдосконалення. Досвід становлення альтернативних освітніх систем минулого (школи С. Френе, Р. Штайнера, Я. Корчака, А. Макаренка та ін.) і сьогодення (школи С. Хозе, В. Караковського, О. Захаренка, О. Тубельского та ін.) доводить, що найбільш ефективно розвиток інноваційного потенціалу педагогів відбувається, коли педагогічний колектив знаходиться в інноваційному пошуку, у безперервному процесі оновлення. Такий колектив сам стає умовою розвитку інноваційного потенціалу окремих педагогів і колективу в цілому.

Ми виокремлюємо чотири етапи в проектуванні освітніх систем інноваційного типу: підготовчий, організаційний, практичний, контроль-оцінний. Ефективність розвитку інноваційного потенціалу вчителя залежить від реалізації функцій управлінської діяльності на кожному з цих етапів.

На *підготовчому етапі* потрібна така управлінська діяльність:

- включення всіх членів педагогічного колективу в

інформаційно-аналітичну і мотиваційно-цільову діяльність з метою забезпечення мотиваційної готовності вчителів до освоєння нововведень;

- створення шкільного інформаційного банку нововведень у сфері освіти;
- встановлення зв'язків з наукою (організація теоретичних семінарів, залучення вчених як наукових керівників і консультантів);
- виявлення потреби в інноваціях, визначення їх типу;
- вибір нововведення, прогнозування кінцевого результату його освоєння;
- прогнозування можливих відхилень від мети, небажаних перешкод і наслідків;
- діагностика рівня інноваційного потенціалу кожного вчителя;
- формування мотивів і потреб в освоєнні нововведень;
- створення творчої атмосфери, в якій позитивно сприймаються нові ідеї і проекти.

Результат управлінської діяльності на цьому етапі: мотиваційна готовність учителя до освоєння нововведень.

«Педагогічна ідея – це крила, на яких парить педагогічна творчість. Ідея надихає колектив, і починається колективна дослідницька робота», – зазначає В. Закревська [42, с. 93].

Потрібний сильний «зовнішній поштовх» (за Ю. Василенко), який об'єктивно ставить педагогічний колектив перед фактом створення нововведень. Таким «інноваційним поштовхом» може стати зміна статусу школи, контингенту тих, хто навчається тощо. Існує два шляхи перетворення школи: рух «згори» від усвідомленого вибору теоретичної концепції до її втілення на практиці і рух «знизу» від практичних знахідок до їх концептуального оформлення. Ми вважаємо, що найбільш далекоглядними є ті ініціатори нововведень, які віддають перевагу цілісним, добре усвідомленим стратегіям системного розвитку шкіл, в порівнянні з тими педагогами, що



впроваджують часткові, різнопланові і різнорівневі нововведення.

На *організаційному етапі* управлінська діяльність полягатиме у:

- включенні всіх суб'єктів інноваційного процесу в мотиваційно-цільову і планово-прогностичну діяльність з метою посилення мотиваційної і формування теоретичної готовності вчителів до освоєння нововведень;

- підвищенні творчого рівня діяльності адміністрації, її професіоналізму, вміння створити творчий мікроклімат у педагогічному колективі;

- створенні групи однодумців, які можуть «заразити» колег ідеєю, стати елементом педагогічного середовища, що ініціює нововведення;

- поповненні арсеналу вчителів базовими науковими і методичними знаннями і вміннями різного типу, особливо дослідницькими, що роблять їх вільнішими у виборі власних рішень;

- наданні педагогам свободи вибору змісту і форм роботи відповідно до їх потреб і можливостей.

Результатом управлінської діяльності на цьому етапі є мотиваційна і теоретична готовність учителя як суб'єкта інноваційної діяльності до освоєння нововведень.

На цьому етапі вирішується проблема кадрів: відбувається їх «виращування», жорсткий відбір, розлучення без жалю з тими, хто не бажає або не здатен брати участь в інноваційному процесі. Педагогічний колектив формується з учителів, що мають високий стартовий потенціал, який надалі необхідно розвивати різними засобами і у різних напрямках. «Творчі знахідки виникають у добре освічених, ерудованих, інформованих людей у результаті всебічного аналізу знань, умінь. Випадок допомагає тільки добре підготовленому розуму. Найбільш обґрунтовані, глибокі й ефективні творчі рішення виникають на науковій основі», - зазначає дослідник педагогічної творчості М. Поташник [87, с. 20].

Створення умов для творчості – важлива частина управлінської діяльності на організаційному етапі. Дуже важливо підтримати ініціативу, створити здоровий морально-психологічний клімат у педагогічному колективі, створювати умови і стимули для самоосвіти педагогів.

На цьому етапі формується «творче ядро» педагогічного колективу, складається внутрішньошкільна система підвищення кваліфікації, що ґрунтується на принципах індивідуалізації і диференціації. Перебудовується методична робота, включаються елементи дослідницької діяльності, відбувається формування організаційних структур групової творчості у вигляді лабораторій, кафедр, творчих груп педагогів, поглиблюються зв'язки з науковими установами, формуються органи керівництва творчими пошуками педагогів (науково – методичні ради, комісії при школі), йде залучення учнів до науково – дослідницької діяльності у межах наукових товариств. Починають розроблятися нововведення, створюються програми експериментальної діяльності школи за пріоритетними для неї напрямками. Найважливішого значення набуває зв'язок шкільної практики з науковим знанням. «Мабуть, вирішення проблеми виживання школи як соціального інституту не може відбуватися без постійної допомоги з боку науки. Ініціатива тепер виходить не стільки від учених, скільки з боку органів освіти» [79, с. 59]. Співдружність з наукою стає показником культури школи. Наука зменшує долю стихійності, випадковості під час ухвалення творчих рішень, а освоєння, застосування теорій, концепцій, наукових висновків, рекомендацій дослідників у конкретних випадках стають важливою умовою розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.

На *практичному етапі* потрібна така управлінська діяльність:

- включення всіх суб'єктів у планово-прогностичну і організаційно-виконавську діяльність з метою забезпечення практичної готовності вчителів до освоєння нововведень;
- правильна організація і безперервне вдосконалення

системи науково-методичної роботи, одним із завдань якої є організація науково-педагогічного експерименту, створення умов для формування і реалізації потреб педагогів у дослідницькій діяльності, в підвищенні педагогічної майстерності завдяки різним формам (практикуми, ділові ігри, тренінги), надання педагогам права вибору форми підвищення кваліфікації;

- збереження умов, що допомагають педагогові в його професійній діяльності: забезпечення літературою, надання можливості працювати у бібліотеці, наукова організація праці, турбота про час, стан здоров'я тощо;

- формування мотивів і потреб у створенні власного досвіду на основі інтенсивної взаємодії членів педагогічного колективу;

- накопичення педагогами досвіду творчих практичних рішень, що роблять їх вільнішими у виборі власного рішення;

- створення «ситуацій успіху», що є результатом самостійної діяльності педагогів, їх активності, вміння відстоювати свої погляди в дискусіях, що має наслідком позитивне ставлення до всього нового;

- створення проблемних ситуацій з метою віднайдення творчих варіантів їх розв'язання, в діяльності – установки на кооперацію, а не на конкуренцію, в спілкуванні – організація стосунків, що передбачають доступність власного досвіду для інших і відкритість їх досвіду для себе;

- створення емоційно-морального клімату в колективі, особливої «інноваційної атмосфери», становлення гуманістичних відносин між членами колективу; створення колективу однодумців;

- організація управлінської діяльності, що мотивує й оптимізує творчість педагогів: залучення до спільної діяльності з планування освітнього процесу, гарантія свободи творчої діяльності, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду, матеріальне стимулювання, створення в школі демократичних засад в управлінні, соціальна захищеність членів

педагогічного колективу;

- проміжна діагностика рівня інноваційного потенціалу вчителів.

Результатом управлінської діяльності на цьому етапі буде практична готовність кожного вчителя школи до освоєння нововведень.

У цей період учителями активно створюються і освоюються нововведення (авторські програми, методичні розробки, технології навчання, навчальні посібники, експериментальні підручники). В процесі роботи ідеї і цінності оновлення приймаються переважаючою більшістю педагогів, але при цьому зберігаються плюралізм думок, дискусії, відкрите обговорення досягнень і помилок. Інноваційний процес породжує проблеми в управлінні. З'являються елементи самоврядування, вчителі залучаються до активної управлінської діяльності: колективне творче планування, прогнозування майбутніх інновацій, створення малих творчих колективів науково-методичного і дослідницького характеру. До інноваційної діяльності за принципом «ланцюгової реакції» залучається все більша кількість педагогів: керівники – ядро – одnodумці – інші вчителі. Об'єднанню сприяє багате інтелектуальне життя, різноманітність інтересів, творча взаємодія педагогів і учнів. Науково-дослідна робота стає стрижнем формування творчого колективу педагогів.

На *контрольно-оцінному етапі* управлінська діяльність набуває такого характеру:

- включення всіх членів педагогічного колективу до інформаційно-аналітичної, контрольно-діагностичної і регулятивно- корекційної діяльності з метою виявлення розузгодження між бажаним і реальним рівнями інноваційного потенціалу вчителя, встановлення причин цього розузгодження, коригування подальшої діяльності педагогічного колективу з цієї проблеми.

Результатом управлінської діяльності на цьому етапі буде: підбір ресурсів для подолання розузгодження, коригування діяльності педагогічного колективу з розвитку інноваційного

потенціалу кожного окремого його члена.

На контрольно-оцінному етапі здійснюється коригування діяльності не лише педагогічного колективу в цілому, але й окремих педагогів, груп.

Отже, *управління розвитком інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів* – це частина управлінської діяльності, в якій за допомогою реалізації функцій як видів управлінської діяльності: інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційно-виконавської, контрольно-діагностичної і регулятивно- корекційної забезпечується цілеспрямованість і організованість діяльності колективу школи з нарощування інноваційного потенціалу кожного вчителя, підвищення рівня використання останнього і, як наслідок, отримання якісно більш високих результатів освіти.

Таким чином:

- розвиток інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності розглядається як керований процес;
- визначені функції управління розвитком інноваційного потенціалу кожного члена педагогічного колективу: інформаційно-аналітична; мотиваційно-цільова; планово-прогностична, організаційно-виконавська, контрольно-діагностична, регулятивно-корекційна;
- запропоноване визначення управлінської діяльності і охарактеризована її результативність на кожному з чотирьох етапів проєктування освітньої системи інноваційного типу: на підготовчому – мотиваційна готовність учителя до освоєння нововведень, на організаційному – теоретична готовність і посилення мотиваційної готовності, на практичному – практична готовність, на контрольно-оцінному – підбір ресурсів для усунення розузгодження між бажаним і реальним рівнями інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.

## 2.2. Критерії, показники сформованості інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності

Розглянемо зміст критеріїв та показників сформованості інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.

Розглянемо перший критерій: *сприйнятливість до нововведень*, що характеризує інноваційний потенціал кожного члена педагогічного колективу школи. Посилення сприйнятливості до нововведень окремих учителів сприяє росту інноваційного потенціалу всього педагогічного колективу. Ми згодні з Т. Шамовою, яка показниками сформованості цього критерію вважає [106, с.15]:

- вивчення передового досвіду в сфері професійної діяльності, прагнення впроваджувати його з урахуванням освітніх потреб населення, суспільства, що змінюється;
- систематична самоосвітня діяльність;
- сформованість педагогічної позиції, розвиток її у процесі педагогічної діяльності;
- постійний аналіз власної діяльності, залучення до цього учнів, колег, співпраця з науковими консультантами;
- відчуття перспектив.

Проте, на наш погляд, склад показників першого критерію варто доповнити урахуванням індивідуального стилю педагогічної діяльності.

Говорячи про індивідуальний стиль педагогічної діяльності, ми маємо на увазі, що, обираючи ті чи інші засоби педагогічної дії і форми поведінки, педагог враховує свої індивідуальні схильності. При цьому вчителі, що мають різну індивідуальність, з безлічі нововведень можуть обрати одні і ті ж, але реалізують вони їх по-різному. Будь-який передовий педагогічний досвід практично невід'ємний від особистості його автора і є своєрідним поєднанням загальнозначущих педагогічних знахідок та індивідуальності вчителя. Практика підтверджує, що спроби прямого копіювання цього досвіду іншими педагогами часто

призводять до незадовільних результатів, оскільки індивідуальність педагога важко відтворити, а без неї нововведення втрачає сенс. Оптимальний вихід з цієї ситуації полягає в тому, що педагогові необхідно виокремити головне в передовому педагогічному досвіді і творчо його переробити з урахуванням своєї індивідуальності.

Індивідуальність педагога відіграє визначальну роль і в його ставленні до нововведень: не всі вчителі хочуть їх освоювати. Таке ставлення до нововведень визначається передусім комплексом його установок на школяра, на себе як педагога і на способи роботи. У кожній з цих установок можна виокремити три аспекти: настрій, інтерес до знань про певне нововведення (когнітивна складова), емоційне прийняття нового способу роботи, привабливість його для вчителя (емоційна складова), готовність діяти і вчитися діяти по-новому (поведінкова складова). Таким чином, педагог при впровадженні передового досвіду повинен враховувати не лише освітні потреби населення і суспільства, що змінюються, але й індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Крім того, ми вважаємо, що необхідно показником сформованості сприйнятливості кожного вчителя вважати також відкритість педагогів до нового, до «іншого» мислення, що базується на толерантності особистості, гнучкості і панорамності мислення. Цей критерій потрібен, на наш погляд, тому, що терпимість до чужої думки, повага до позиції, відмінної від власної, набувають особливо важливого значення в ситуації освоєння педагогічним колективом інновацій.

Другим критерієм інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів є *підготовленість до освоєння нововведень*. Цей критерій також стосується як інноваційного потенціалу окремих учителів, так і педагогічного колективу в цілому. Посилення підготовленості до освоєння нововведень окремих його членів сприяє зростанню інноваційного потенціалу всього педагогічного колективу. Показниками цього критерію вважаємо:

- поінформованість педагогів про нововведення (інформаційна готовність до освоєння нововведень);
- наявність потреб у вдосконаленні педагогічного процесу;
- мотивованість педагогів на розробку і освоєння нововведень (мотиваційна готовність);
- наявність системи знань і вмінь для успішної реалізації професійної педагогічної діяльності (кваліфікаційна готовність учителів до освоєння нововведень);
- наявність знань і вмінь для здійснення дослідно-експериментальної роботи;
- відсутність антиінноваційних бар'єрів.

Третій критерій інноваційного потенціалу вчителя – *рівень новаторства педагогів у шкільному колективі*. Показник сформованості цього критерію – високий рівень новаторства.

У зв'язку з новаторською діяльністю вчителів і їх ставленням до нововведень, соціологія робить спроби класифікувати суб'єктів, що засвоюють нововведення, залежно від часу їх готовності до освоєння цих нововведень. М. Меськон, який зробив великий огляд досліджень, в основному американських і деяких європейських шкіл, визначає п'ять груп працівників залежно від їх ставлення до інновацій [71]. Його класифікація виглядає таким чином:

- - «Новатори». Вони характеризуються авантюрним духом і захоплені нововведеннями, тому завжди готові до сприйняття нового, яким постійно цікавляться, знаходять нове у спілкуванні з локальними групами, у будь-яких контактах. Ці люди схильні до ризику, до азарту, але іноді бувають поверховими і неглибокими. Інтенсивні зв'язки груп новаторів сильно виражені і у тих випадках, коли вони розділені великими відстанями.

- - «Ранні послідовники». Ці люди авторитетні у своєму колективі, їх основною характеристикою є те, що їх цінують. Вони йдуть за новаторами, хоча і відрізняються від них тим, що об'єднані у своє місцеве співтовариство і тим самим сильно впливають на нього. Їх думка і поведінка стають нерідко зразком



для інших, які дивляться на них як на інформаторів і порадників, тому що вони не ризикують марно і сліпо не йдуть за нововведеннями, все раціонально обмірковують, а тому цінуються як розумні працівники.

- «Рання більшість». Ці люди охоче йдуть за іншими. Відрізняються свободою дій. Суб'єкти цієї групи вільно й інтенсивно спілкуються з попередніми групами, але рідко виступають у ролі лідерів. Вони є важливим засобом зв'язку між попередніми і подальшими категоріями. Їм потрібно значно більше часу для ухвалення рішення про застосування нововведень, вони не хочуть ані виступати вперед, ані залишатися позаду.

- «Пізня більшість». Загальною характеристикою цих суб'єктів є скепсис, їх штовхає до нововведень зміцніла громадська думка. Але і в цьому випадку прийняття ними нововведень є частковим і поверховим.

- «Пізні». Сприймають нововведення тільки тоді, коли воно стає традицією, тобто на етапі рутинизації. Найчастіше вони не є лідерами в мисленні і налагодженні комунікації; часто вони соціально ізольовані. Орієнтуються на минуле. Рішення приймають з урахуванням досвіду попередніх поколінь. Контактують у першу чергу з близькими до себе особами. Мають сумніви і в новаторах, і в ініціаторах змін. Є гальмом для поширення нововведень, у них сильно виражена розбіжність у часі між першим знайомством з нововведенням і його освоєнням. Швидкі зміни у світі їх не цікавлять. Тоді як більшість членів колективу дивиться в майбутнє, їх цікавить минуле.

К. Нефедова вважає, що категорію «пізніх» можна розділити на дві групи: суб'єктів, які хоча і мають сумніви, але врешті-решт засвоюють нововведення (традиціоналісти), і суб'єктів, які ніколи їх не освоюють (консерватори) [75].

К. Ангеловскі, приймаючи типологію М. Меськона, що містить п'ять категорій учителів, пропонує інші назви, які, на його думку, більше відповідають п'яти визначеним категоріям: новатори, передовики, помірні, передостанні, останні [2].

- «Новатори». Викладачі з яскраво вираженим новаторським духом, які завжди першими сприймають нове, як тільки знайомляться з ним, і які вважають, що нове добре вже тому, що воно нове. Ця категорія людей сміливо сприймає, впроваджує і поширює все нове.

- «Передовики». Йдуть попереду інших у сприйнятті інновацій. Ця категорія педагогів вважає, що нововведення варто впроваджувати негайно після їх появи в наших умовах. Характеристика цієї категорії учителів у К. Ангеловські практично співпадає з характеристикою «ранніх послідовників» у М. Меськона.

- «Помірні». М. Меськон називає їх ранньою більшістю. К. Ангеловські пропонує термін «помірні», оскільки сприйняття нововведень цією категорією учителів здійснюється дуже помірно, вони не прагнуть бути серед перших, але в той же час і серед останніх. Їх гасло – «золота середина». Вони не сприймають нове, поки воно не запанує і доки його не сприйме більшість колег.

- «Передостанні». За М. Меськоном, це – «пізня більшість». Представники цієї категорії передостанніми зважуються на прийняття нового. Вони більше за старе, ніж за нове, віддають старому більшу перевагу. Вони не останні, але серед останніх, передостанні серед тих, хто прийняв нововведення.

- «Останні». Це – «пізні» за М. Меськоном. Вони останніми наважуються прийняти нововведення. Ці викладачі дуже сильно пов'язані зі старими традиціями, консервативні.

Відсоткове співвідношення кількості суб'єктів у кожній групі ми наводимо в порівняльній таблиці (дані, отримані М. Меськоном, В. Джюричем, К. Ангеловські) (таблиця 2.1).

Порівняння результатів, отриманих М. Меськоном, В. Джюричем і К. Ангеловські, дозволяє нам зробити висновок про те, що в останнього значно більший відсоток новаторів-учителів з позитивним ставленням до нововведень. Якщо в М. Меськона і В. Джюрича яскраво вираженим новаторством (перша і друга категорії) відрізняються 16% учителів, то за результатами

досліджень у К. Ангеловські це число найбільше: воно зростає до 51,43%, що складає більше половини. Проте К. Ангеловські вважає, що кожне теоретичне положення слугує тільки орієнтиром для практичної діяльності, фактично ж збіг теоретичних і практичних даних украй рідкий, а відхилення близько 2,5 % цілком допустимі.

Таблиця 2.1

**Класифікація педагогів залежно від їх ставлення до нововведень**

Назва групи	Кількість % за Е. Роджерсом	Назва групи	Кількість % за В. Джурічем	Назва групи	Кількість % за К. Ангеловські
Новатори	2,5	Піонери	2,5	Новатори	6,69
Ранні послідовники	13,5	Лідери	13,5	Передовики	44,74
Рання більшість	34	Введені	34	Помірні	17,78
Пізня більшість	34	Конформісти	34	Передостанні	8,03
Пізні	16	Традиціоналісти Консерватори	13,5 2,5	Останні	5

Майже всі дослідники цієї проблеми вважають типологію М. Меськона по суті прийнятною, корисною для застосування з метою вивчення груп суспільних суб'єктів. Поза сумнівом, що в процесі дифузії нововведень існують різні категорії груп людей, які рано чи пізно їх освоюють і використовують.

Четвертий критерій інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта вінноваційних процесів – *рівень творчої активності*

*вчителів* у шкільному колективі. Показниками сформованості цього критерію ми вважаємо:

- зміну мотивів і потреб педагогів: збільшення долі вчителів зі стійкою мотивацією на перетворення і постійне вдосконалення педагогічної діяльності, що шукають у роботі самовираження, самоствердження, причетності до спільних цілей і завдань;

- підвищення активності педагогів у підготовці й ухваленні управлінських рішень (розробка програм розвитку школи, комплексно -цільових програм роботи кафедр, методичних об'єднань, творчих лабораторій, підготовка і проведення педагогічних рад);

- збільшення числа педагогів-експериментаторів, педагогів-інноваторів (розробників і користувачів нововведень);

- розвиток нововведень від одиничних до комплексних, системних, таких, що охоплюють різні аспекти педагогічного процесу: управлінський; змістовий; технологічний; режим роботи школи.

П'ятим критерієм інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності ми вважаємо *розвиненість комунікативних зв'язків педагогів*. Показники сформованості цього критерію:

- узгодженість дій усіх членів педагогічного колективу;

- збільшення кількості педагогів, що входять до складу тимчасових творчих колективів на рівні міста і області;

- збільшення кількості тимчасових творчих колективів у школі, що створюються на певний термін для вирішення певної проблеми, і що припиняють своє існування після її рішення;

- створення тимчасових творчих колективів за ініціативою самих педагогів;

- уміння педагогів працювати в тимчасовому творчому колективі незалежно від його складу (різний вік учителів, освіта, погляди тощо).

Отже, ми обґрунтували систему критеріїв інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів та

визначили показники їх сформованості.

Критерій сформованості сприйнятливості до нововведень:

- учитель постійно стежить за передовим досвідом у сфері своєї діяльності, прагне впроваджувати його з урахуванням освітніх потреб населення, суспільства, що змінюються, з урахуванням індивідуального стилю педагогічної діяльності;

- учитель постійно займається самоосвітою;

- учитель виявляє прихильність до певних ідей, розвиває їх у процесі педагогічної діяльності;

- учитель постійно аналізує власну діяльність, залучає до цього своїх учнів, колег;

- співпрацює з науковими консультантами;

- має відчуття перспективи;

- відкритий до нового, що не завжди співпадає з його позицією.

Критерій підготовленості вчителя до освоєння нововведень:

- інформаційна, мотиваційна і кваліфікаційна готовність учителів до освоєння нововведень;

- наявність у них системи знань і вмінь для ведення дослідно-експериментальної роботи;

- відсутність в учителів антиінноваційних бар'єрів.

Критерій сформованості новаторства: високий рівень новаторства членів педагогічного колективу (переважання кількості «новаторів», «передовиків», «помірних» ).

Критерій сформованості творчої активності вчителів:

- зміна мотивів і потреб педагогів: збільшення долі вчителів зі стійкою мотивацією на перетворення і постійне вдосконалення педагогічної діяльності, тих, хто шукає в роботі самовираження, самоствердження, причетності до спільних цілей і завдань;

- підвищення активності педагогів у підготовці та ухваленні управлінських рішень;

- збільшення числа педагогів-експериментаторів, педагогів-інноваторів;

- розвиток нововведень: від одиничних до комплексних,

системних, таких, що охоплюють різні аспекти педагогічного процесу: управлінський, змістовий; технології навчання, виховання, розвитку; режим роботи школи.

Критерій розвиненості комунікативних зв'язків педагогів:

- узгодженість дій усіх членів педагогічного колективу;
- збільшення кількості педагогів, що входять до складу тимчасових творчих колективів на рівні міста і області;
- уміння педагогів працювати в тимчасовому творчому колективі незалежно від складу останнього (різний вік учителів, рівень освіти, погляди).

## РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.1. Діяльність педагогічного колективу школи з розвитку інноваційного потенціалу

Досвід інноваційної діяльності доводить, що найбільш ефективно розвиток інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів відбувається у тому випадку, коли він знаходиться в інноваційному пошуку, безперервному процесі оновлення.

Ми визначаємо такі етапи роботи з формування інноваційного потенціалу вчителя: підготовчий, організаційний, практичний, контрольно-оцінний.

*Підготовчий етап* спрямований на забезпечення мотиваційної готовності вчителів до освоєння нововведень. На цьому етапі переважають інформаційно-аналітична і мотиваційно-цільова функції управління.

Велика увага на цьому етапі приділяється підвищенню рівня поінформованості педагогів. Посилюються зв'язки школи з міським інформаційно-методичним центром, Академією безперервної освіти: збільшується кількість педагогів, що працюють у складі проблемних груп, творчих лабораторій, інших тимчасових об'єднань учителів з питань «Ефективні педагогічні технології в загальноосвітній школі», «Зміст освіти в класах різних типів», «Навчання, виховання і розвиток дітей у корекційно-розвивальних класах» та ін. Крім того, на цьому етапі важливим управлінським рішенням може бути залучення науковців Вінницького державного педагогічного університету до проведення психолого-педагогічних семінарів для вчителів з проблем «Управління школою з різнорівневою і профільною освітою», «Психологічне забезпечення освітнього процесу», «Соціально-педагогічне забезпечення освітнього процесу», «Розвиток пізнавального інтересу учнів», «Суть і особливості

застосування технології рівневої диференціації в загальноосвітній школі» та ін. Особлива увага приділяється створенню умов, що допомагають педагогам в їх професійній діяльності: забезпечення літературою, надання можливості працювати у бібліотеці, визначення дня для методичної роботи та ін. Важливим джерелом інформації є педагогічні газети та журнали, оскільки найчастіше саме вони містять відповідь на питання, що виникають у педагогів, висвітлюють передовий педагогічний досвід окремих учителів та інноваційних освітніх закладів України. Створене інформаційне поле сприяє розвитку комунікативних зв'язків педагогів: посилюється інформаційний обмін як усередині педагогічного колективу, так і з колегами інших шкіл.

Успішному перебігу підготовчого етапу сприяє творчий рівень діяльності і професіоналізм адміністрації школи, її вміння створити творчий мікроклімат у педагогічному колективі, особистісно-орієнтований підхід до роботи з учителями. Керівники школи за допомогою наукових консультантів вивчають рівень професіоналізму членів педагогічного колективу, їх мотивацію, ціннісні орієнтації, утруднення в професійній діяльності. При цьому адміністрація має уникати суворої регламентації діяльності вчителів, зайвих вказівок, розпоряджень, жорстких норм; надає педагогам свободу вибору змісту і форм роботи відповідно до їх потреб і можливостей. Організована таким чином діяльність педагогічного колективу сприяє задоволенню потреб учителів у творчій діяльності.

На підготовчому етапі велика увага керівництвом школи приділяється створенню мотивації на досягнення успіху у переважаючій частині педагогічного колективу, оскільки саме ці вчителі виявляють стійку цікавість до нововведень, більш охоче освоюють їх, домагаються більш високих і стабільних результатів. Для цього адміністрацією школи використовуються два типи мотивації як функції управління.

Перший тип мотивації використовується керівництвом, виходячи з того факту, що певні мотиви і поведінку людини



можна викликати шляхом зовнішніх впливів, тобто зовнішнім стимулюванням, яке є важливим засобом впливу на поведінку педагогів на підготовчому етапі. Відбуваються такі етапи процесу стимулювання:

1. Висунення стимулу (зовнішнього «подразника») адміністрацією як значущої винагороди для отримання певної потрібної реакції.

2. Реакція педагога на стимул: відсутність реакції, колишня поведінка; негативна реакція, протилежна до тієї, яку хотіли отримати і тому, що йде у розріз з інтересами педагогічного колективу; очікувана реакція, тобто та, в якій були зацікавлені адміністрація і педагогічний колектив.

3. Висунення нового стимулу у разі, якщо необхідна реакція не отримана.

4. «Позитивне підкріплення» потрібної поведінки у разі, якщо отримана бажана реакція.

Таке стимулювання застосовується, зокрема, при освоєнні вчителями педагогічних технологій, що можуть бути використані під час викладання різних предметів. Відповідно до розробленого Положення про доплати і надбавки за підготовку і проведення відкритих уроків із застосуванням сучасних педагогічних технологій, вчителі отримують матеріальну винагороду. Це сприяє тому, що кількість педагогів, що освоюють педагогічні технології, зростає. Проте варто зазначити, що такому результату сприяє і загальна творча атмосфера в колективі.

Організоване таким чином стимулювання дозволяє актуалізувати потреби педагогів, збудити мотиви і отримати поведінку, спрямовану на досягнення поставленої педагогічним колективом мети. Поступово ця поведінка закріплюється у більшості членів педагогічного колективу.

Здійснюючи стимулювання педагогічного колективу, керівництво школи може стикнутися з проблемою: як заохочувати педагога за зусилля, тобто високу мотивацію, але не занадто високі результати? Якщо не заохочувати, то може знизитися мотивація, і, як наслідок цього, результати діяльності

педагогів. Якщо заохочувати, то це може викликати почуття несправедливості в інших педагогів, що негативно вплине на їх мотивацію і результати. Крім того, існує побоювання, що таке неадекватне заохочення сформує в деяких педагогів упевненість, що можна отримати винагороду, не добившись необхідного результату, що призведе до збереження або зниження колишньої мотивації і результатів. Такі ситуації на підготовчому етапі можуть виникати неодноразово.

Аналізуючи подібні ситуації, ми дійшли висновку, що заохочення повинно мати ситуаційний характер. На наш погляд, винагорода повинна залежати від відповідності досягнутих педагогом результатів його об'єктивним здібностям (якщо досягнутий найвищий можливий результат, то потрібно винагороджувати); від міри залежності мотивації від отримання винагороди, тобто стимулу (якщо мотивація нестійка, залежить від стимулу, то винагорода доцільна); від ставлення інших учителів до факту «винагороди за зусилля» (якщо колегами такий факт не сприймається як несправедливість, то потрібно винагороджувати).

Другий тип мотивації як функції управління, що використовується на підготовчому етапі, має виховний і освітній характер. Він не пов'язаний з прямим впливом на результати, а полягає у «вирощуванні» середовища, умов, культури педагогічного колективу, що сприяють формуванню високого рівня мотивації діяльності педагогів і нівелюють вплив на їх поведінку тих мотивів, що перешкоджають досягненню поставленої педагогічним колективом мети.

Цей тип мотивації не суперечить першому, а розвиває і доповнює його. Його застосування в практичній діяльності переконує в тому, що він вимагає набагато більших зусиль, часу, системного рішення проблеми керівництва педагогічним колективом.

Варто використовувати таку послідовність етапів, необхідних для постановки і прийняття вчителями цілей професійної діяльності:

- аналіз ситуації і виявлення проблем;
- усвідомлення проблем і потреби в їх вирішенні;
- вироблення нових професійних цілей;
- формування уявлень про шляхи їх досягнення;
- вироблення критеріїв оцінки проміжних і кінцевих результатів.

Процес постановки цілей за умов такої методики забезпечує на підготовчому етапі прийняття цілей професійної діяльності більшістю педагогів.

На підготовчому етапі адміністрацією школи використовуються обидва типи мотивації, причому другий тип переважає, оскільки передбачає цілеспрямовану організовану діяльність педагогічного колективу, а, отже, відповідає глибокому переконанню в тому, що розвиток інноваційного потенціалу кожного члена педагогічного колективу школи – керований процес.

Результат підготовчого етапу: мотиваційна готовність учителя як суб'єкта інноваційних процесів до освоєння нововведень.

Метою *організаційного етапу* є посилення мотиваційної готовності і підвищення рівня теоретичної готовності вчителів до освоєння нововведень. Переважаючими функціями управління на цьому етапі є мотиваційно-цільова і планово-прогностична. Важливою частиною управлінської діяльності на цьому етапі є створення умов для творчості педагогів: розкриття їх інноваційного потенціалу, надання їм свободи вибору змісту і форм роботи відповідно до їх потреб і можливостей згідно з напрямом діяльності школи, з урахуванням індивідуального стилю педагогічної діяльності вчителів, підтримка ініціатив.

З метою посилення мотиваційної готовності педагогів до освоєння нововведень на організаційному етапі адміністрацією школи розробляється Положення про стимулювання праці педагогів школи, що відображає жорсткий зв'язок між результатами праці і заохоченнями, має для педагогів законодавчу силу і суворо виконується. Крім того, на цьому етапі,

за домовленістю з адміністрацією школи, застосовуються способи контролю і оцінки роботи вчителів, коли експертами виступають не лише представники адміністрації, але і колеги в процесі взаємного відвідування уроків, «круглих столів», захисту програм, творчих звітів тощо. Такі заходи публічної оцінки праці вчителів не лише дозволяють досягти більшої об'єктивності і гласності, але й мають на педагогів сильний мотивуючий вплив. Надалі підтримка мотивації забезпечується ефективною організаційною роботою, створенням керівництвом школи умов, необхідних для реального здійснення вчителями діяльності з досягнення цілей. При цьому вчителі рухаються «сходінками» розуміння проблем організації до активної діяльності з реалізації цілей, виконання яких дозволило вирішити ці проблеми: «бачу проблему – розумію необхідність вирішення проблеми – готовий до вирішення проблеми – дію».

На організаційному етапі головним завданням методичної служби школи є забезпечення умов для накопичення і обов'язкового поповнення вчителями базових наукових і методичних знань і вмінь різного типу, розвитку дослідницьких умінь. Для її досягнення організується семінар «Теорія і практика інновацій», в ході якого мають розглядатися питання: поняття про педагогічний експеримент; вибір теми для експерименту; методи дослідно-експериментальної, дослідницької роботи; етапи підготовки і проведення експерименту; підготовка програми експерименту; експертиза програми експерименту; узгодження і затвердження експериментальних програм відстежування процесу і результату експерименту; оформлення результатів. Таким чином, у школі починає складатися внутрішньошкільна система підвищення кваліфікації, заснована на принципах індивідуалізації і диференціації.

Певні зміни можуть відбуватися у структурі методичної служби: разом з традиційно діючими методичними об'єднаннями утворюються тимчасові творчі колективи вчителів за різними напрямками діяльності. Формується новий орган керівництва методичною роботою педагогічного колективу – науково-

методична рада, діяльність якої здійснюється у двох секціях: секції науково-експериментальної роботи і секції навчально-методичної роботи.

Істотно змінюється характер взаємодії педагогів з науковцями: ініціатива іде не стільки від наукових консультантів, скільки від учителів; теоретичні семінари для всього педагогічного колективу доповнюються індивідуальними і груповими консультаціями з певних актуальних проблем. Під керівництвом викладачів університету складаються програми діяльності педагогічного колективу за пріоритетними напрямками.

Організована таким чином діяльність сприяє появі в педагогічному колективі груп однодумців, що має позитивний вплив на створення в школі сприятливого морально-психологічного клімату.

Результат організаційного етапу: посилення мотиваційної готовності і теоретична готовність кожного члена педагогічного колективу до освоєння нововведень.

На *практичному етапі* ставиться мета забезпечення готовності педагогічного колективу до освоєння нововведень. На цьому етапі переважають планово-прогностична й організаційно-виконавська функції управління.

Для подальшого вдосконалення освітнього середовища школи ініціативною групою педагогів розробляється Концепція закладу загальної середньої освіти як багатопрофільного з різнорівневою і профільною освітою відповідно до інтересів і схильностей учнів. Важливе значення, на наш погляд, при розробці цієї Концепції має той факт, що бажаний образ створюється не для абстрактної, а для конкретної школи з урахуванням її можливостей, практичного досвіду, потреб шкільного колективу.

Реалізація цих ідей на практиці характеризується такими показниками:

- усвідомлення педагогами Концепції школи;
- побудова задуму індивідуальної методичної системи;

- розробка й апробація різних педагогічних технологій;
- виявлення вчителями власних утруднень на основі діагностики освітнього процесу і визначення способів їх утруднення;
- доведення педагогічних ідей і технологій до створення авторської педагогічної системи.

На практичному етапі істотно змінюється організація науково-методичної роботи, яка набуває рівневого характеру: 1 рівень – традиційна діяльність методичних об'єднань; 2 рівень – тимчасові творчі колективи; 3 рівень – творчі лабораторії.

Тимчасові творчі колективи працюють за такими напрямками: спадкоємність у навчанні, вихованні і розвитку дошкільної і шкільної освіти, між різними сходами школи; формування загальних навчальних навичок учнів; специфіка відбору змісту освіти в класах різних типів: загальноосвітніх, корекційно-розвивавальних; гімназійних, ліцейних; система позакласної роботи в гімназійних класах та ін. На цьому етапі створюється внутрішньошкільна система підвищення кваліфікації, що передбачає семінари з актуальних питань: особливості застосування сучасних педагогічних технологій у школі з різнорівневим і профільним навчанням; психологічне і соціально-педагогічне забезпечення освітнього процесу в адаптивній школі; валеологізація освітнього процесу та ін.

Акцент у діяльності науково-методичної служби робиться на підготовку педагогів до організації науково-педагогічного експерименту. Створюються умови для формування і реалізації потреб учителів у дослідницькій діяльності, в підвищенні педагогічної майстерності.

Відбувається зміна характеру нововведень: від локальних до комплексних, що стосуються всіх сторін діяльності школи.

Відповідно до нової мети змінюється і структура управління, яка містить центри: диспетчерський, дослідницький, методичний, організації життєдіяльності, вивчення громадської думки, фінансово-господарський.

Всі ці центри забезпечують діяльність інноваційних

проектів відповідно до напрямів діяльності школи: «Управління адаптивною школою»; «Ліцейні і гімназійні класи в школі з різномірною і профільною освітою»; «Розвиток творчої уяви й елементів проблемного мислення дошкільнят і молодших школярів»; «Педагогічні технології»; «Екологічна освіта школярів»; «Валеологічна освіта школярів»; «Соціально-психологічне і соціально-педагогічне забезпечення освітнього процесу в адаптивній школі».

Підвищення педагогічної майстерності педагогів на практичному етапі здійснюється в результаті постійного розвитку їх сил і здібностей на базі наукової поінформованості і її використання у своїй діяльності; аналізу свого досвіду на основі нових ідей педагогіки і психології; засвоєння передового педагогічного досвіду з урахуванням своїх індивідуальних особливостей. Важливу роль за всіма напрямками вдосконалення педагогічної майстерності на цьому етапі відіграє педагогічна наука, що слугує орієнтиром пошуків і критерієм їх прогресивності, корисності, умовою вирішення найскладніших проблем діяльності педагогічного колективу школи. Саме тому на цьому етапі складається дослідницький підхід до навчання і виховання. Він передбачає:

- безперервне вивчення і впровадження в практику досягнень науки;
- орієнтацію педагогічного колективу на нові ідеї в сучасній педагогіці;
- використання в педагогічній діяльності діагностичного підходу;
- застосування на практиці наукового аналізу свого досвіду;
- наукову аргументацію за умов використання передового педагогічного досвіду або під час поширення своїх ідей і знахідок;
- всебічний, глибокий аналіз цілісної системи навчання і виховання;
- обґрунтування ефективності апробованих або авторських

методик за допомогою отриманих на основі комплексної методики достовірних наукових даних.

Такий підхід до навчання і виховання вимагає певного досвіду, тому педагогами-дослідниками в першу чергу стають учителі зі стажем 8-15 років.

Учителями розробляються авторські програми. Освоюються сучасні педагогічні технології, специфічні для класів різних типів. Адміністрацією школи використовується технологія управління за кінцевими результатами, що дозволяє своєчасно здійснювати корекцію діяльності педагогічного колективу відповідно до досягнення запланованих результатів.

У результаті цієї спеціально організованої діяльності значно збільшується активність учителів, їх участь у методичній роботі на рівні міста і області.

Результат цього етапу – практична готовність кожного члена педагогічного колективу до освоєння нововведень.

Таким чином, розвиток інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів відбувається за умов інноваційної діяльності школи. На кожному з трьох етапів цієї діяльності адміністрацією здійснюється управлінська діяльність з забезпечення психолого-педагогічних та організаційно-педагогічних умов розвитку інноваційного потенціалу вчителів. Ця спеціально організована діяльність дозволяє отримати плановані результати на кожному етапі: на підготовчому – досягнення мотиваційної готовності кожного вчителя до освоєння нововведень; на організаційному – посилення мотиваційної і досягнення теоретичної готовності членів педагогічного колективу школи; на практичному – досягнення практичної готовності вчителя як суб'єкта інноваційних процесів до освоєння нововведень.



### 3.2. Психолого-педагогічні та організаційно-педагогічні умови розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів

Аналіз спеціальної літератури і сучасної практики шкіл дозволяє стверджувати про існування двох основних груп умов розвитку інноваційного потенціалу вчителя: психолого-педагогічні умови, що сприяють формуванню особистісних, психологічних механізмів розвитку інноваційного потенціалу, і організаційно-педагогічні, пов'язані з рівнем організації і стимулювання навчально-виховного процесу, його матеріально-технічною оснащеністю, особливостями управління.

Розкриємо психолого-педагогічні умови, необхідні для розвитку здатності педагогів до інноваційної діяльності. Ми згодні з А. Марковою, яка вважає, що в роботі з педагогами, як і у будь-якій навчальній діяльності, важливий вибір стратегії дії [67, с. 83]. При цьому можливі:

- стратегія формування – розвиток, що йде ззовні, розуміється іноді як втручання, «інтервенція» ззовні у внутрішній світ педагога, нав'язування йому вироблених способів і норм оцінок, що ламають його внутрішню логіку;
- стратегія розвитку – розкриття потенціалу педагога, прояв поваги до його особистості, посилення закладених у ньому можливостей, стимулювання активності, самостійності, відповідальності; це розвиток, що йде зсередини.

Ми вважаємо за важливе підкреслити, що для гуманістичної парадигми освіти, яка поширюється і на систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, прийнятнішою є *стратегія розвитку*. Її реалізація («вироснування» особистості в системі підвищення кваліфікації) відбувається в умовах особистісно-орієнтованої моделі навчання, мета якої – сприяти розвитку учня як особистості, формувати в учителів потреби і запити в самоосвіті [57, с. 64]. Для реалізації такої моделі навчання, підкреслює Ю. Кулюткін, необхідно змінити всю систему підготовки вчителя, пов'язати її з формуванням професійного

мислення, «перейти від традиційно-інформаційного підходу до нового – проблемно-методологічного, спрямованого на розвиток в учителя конкретної методики розв'язання типової педагогічної проблеми, що виникає в його діяльності» [57, с. 98].

Інтерес учителів до інновацій може бути викликаний не лише їх потребою в розвитку учнів, але і прагненням підвищити свій авторитет в очах адміністрації, колег, батьків, отримати задоволення від оволодіння «модними» методиками тощо. Цей факт спрямованості, зацікавленості, заклопотаності вчителя інтересами тих або інших учасників педагогічного процесу в психології визначається як особистісна центрація педагога. У зв'язку з цим, С. Поляченко виокремлює такі центрації: бюрократичну (на адміністрації школи), конформістську (на колегах), авторитетну (на колегах), егоцентричну (на своїх особистих інтересах або переживаннях), методичну (на засобах навчання і виховання), гуманістичну (на потребі в розвитку учнів), колективоцентричну (зацікавленість педагога в колективі учнів при меншому інтересі до кожного окремо) [85]. Ця ідея центрації дозволяє пояснити нам причини виникнення інноваційних бар'єрів, що виникають у педагогів при нововведеннях: тільки при гуманістичній центрації нововведення відповідає істинному сенсу навчання і виховання.

Аналіз наукових праць з цієї проблеми дозволяє констатувати, що одні дослідники звертають особливу увагу на вік і новаторську «жилку», інші – на міру освіченості, треті – на поінформованість. Наводяться й інші чинники, що впливають на новаторство. Особливу увагу за умов стимулювання інноваційного потенціалу вчителя варто звертати на його мотивацію до нововведень.

*Мотивація ставлення людей до нововведень.* Концепцій, пов'язаних з мотивацією людини, досить багато. Так, В. Безрученко стверджує, що існує три способи спонукання людей до ефективної роботи:

- адміністративно-командні методи (наказ, примус, тиск);
- моральне, матеріальне стимулювання;

- створення умов для реалізації власних інтересів (мотивів конкретної особистості-суб'єкта інноваційного процесу [7]).

У школі, що розвивається, найбільш ефективним є третій спосіб, що вимагає знання мотивів кожного учасника інноваційного процесу.

Дослідження наукових праць з цієї проблеми дозволяють констатувати, що в ролі мотивів можуть виступати:

- усвідомлення педагогом недостатності досягнутих результатів і бажання їх покращити;

- високий (і зростаючий) рівень професійних домагань, сильна потреба в досягненні результатів (що, як правило, пов'язано з позитивною самооцінкою вчителя);

- суспільні інтереси;

- потреба в самовираженні, саморозкритті, самовдосконаленні (для чого ситуація в школі, що оновлюється, є відповідною ареною);

- потреба в причетності до великої, значної справи, в контактах з цікавими, творчими людьми;

- потреба переживати «почуття команди»;

- альтруїстичні мотиви, бажання створити хорошу, ефективну школу для дітей;

- потреба в оновленні, новизні, в зміні обстановки, в подоланні рутини;

- потреба в лідерстві (що стимулює постійне зростання компетентності, оскільки інакше є небезпека втратити право на лідерство);

- потреба в пошуку, дослідженні, в кращому розумінні закономірностей, що обумовлюють той чи інший варіант руху вперед;

- відчуття власної готовності брати участь в інноваційних процесах, упевненості в собі;

- бажання перевірити отримані нові знання щодо нововведень у змісті освіти, в організації навчання, в освітній технології;

- загальна творча спрямованість особистості, позитивна «Я-концепція», впевненість у собі, тобто властивості, притаманні типу людей, яких у сучасній психології називають «переможцями» або «лідерами»;

- потреба в ризику, в постійній боротьбі з обставинами, в подоланні труднощів;

- прагнення виглядати не гірше за інших в очах колег і адміністрації.

В ході експериментального дослідження нами було встановлено, що на перші місця вийшли мотиви, пов'язані з можливостями самореалізації особистості.

Наше дослідження підтвердило припущення про те, що тільки методами економічного стимулювання не можна спонукати вчителів до освоєння інновацій. Ми згодні з М. Поташником і В. Лазаренко, які стверджують, що матеріальний чинник серед мотивів займає тільки п'яте-шосте місце [59; 86]. Аналогічний результат отриманий К. Ангеловські: 76,7% учителів не чекають підвищення особистого доходу від застосування нововведень, і тільки 23,3% чекають [2]. Таким чином, матеріальний чинник є стимулюючим тільки для невеликої частини педагогічного колективу.

*Задоволеність професією.* Щоб учитель відчував повну задоволеність своєю професією, потрібна наявність багатьох складових: відчуття успіху, визнання його колегами і адміністрацією; взаєморозуміння з учнями та їх батьками; задоволення моральних і духовних запитів передусім шляхом створення на роботі комфортних умов праці; сприятливий мікроклімат у колективі; бажання працювати саме в цій школі і багато чого іншого. На підставі результатів дослідження ми можемо стверджувати, що задоволеність педагога професією, своїм місцем роботи корелює з його новаторством: чим сильніше вчитель задоволений своєю професією, тим позитивніше він ставиться до нововведень і навпаки: незадоволеність веде до більшої консервативності. Крім того, ми встановили, що вчительки більше задоволені своєю професією, ніж учителі-

чоловіки, що, на наш погляд, є однією з причин того, що в школі працює більша кількість учителів-жінок, ніж чоловіків. Розглядаючи залежність між задоволеністю учителів професією і рівнем їх освіти, ми дійшли висновку, що варто зазначити наступний факт: учителі з середньою спеціальною освітою більше задоволені своєю професією в порівнянні з учителями, що мають неповну і повну вищу освіту. Також нами встановлено, що задоволеність професією на початку педагогічної діяльності і надалі різні: більше задоволені наймолодші вчителі (до 30 років), потім учителі більш старшого віку (понад 40 років), менш задоволені вчителі середнього віку (30-40 років).

*Вік.* Аналіз наукової літератури з цієї проблеми дозволяє нам констатувати, що існують різні погляди на зв'язок віку з інноваціями. Деякі дослідники, такі як Джонса, Колеман, Роджерс та ін., встановили, що люди молодшого віку ініціативніші у нововведеннях, ніж учителі у віці. В той же час іншими вченими (Хофером, Стенгланом) у результаті досліджень був отриманий протилежний результат: зріліші вчителі більш ініціативні. Результати досліджень, проведених К. Ангеловскі, не підтверджують ні перше, ні друге положення, хоча йдуть більше на користь другого (старші за віком учителі ініціативніші в нововведеннях) [2]. У ході нашого дослідження встановлено, що більш ініціативні в нововведеннях молоді педагоги і вчителі середнього віку, а педагоги більш старшого віку консервативніші. Однією з причин цього, на наш погляд, є традиційна педагогічна діяльність учителів більш старшого віку, що дає високі стабільні результати.

*Стаж.* Результати наших досліджень говорять про те, що вчителі зі стажем менше 20 років більш схильні до новаторства, ніж ті, у кого трудовий стаж більший. Причини цього були розглянуті вище: вони пов'язані з віком.

*Стать.* Нами встановлено, що вчительки більше налаштовані на нововведення, ніж чоловіки-вчителі. Серед причин ми зазначаємо: велика задоволеність професією вчителями-жінками, велике незадоволення чоловіків оплатою

праці. Проте вчительки більше завантажені домашніми справами, ніж учителі-чоловіки, тому ця різниця незначна.

Аналіз наукової літератури дозволяє констатувати, що існують «зовнішні» і «внутрішні» причини різного ставлення вчителів до нововведень і їх освоєння на практиці. До зовнішніх причин ми відносимо шкільні (вимоги органів освіти, адміністрації школи, громадську думку педагогічного колективу, способи стимулювання педагогів, режим роботи) і позашкільні (побутові умови, сімейні обставини, здоров'я, статус учительства в суспільстві, громадські настрої у цілому). Нам вдалося встановити, що частіше вчитель не прагне працювати по-новому не через зовнішні, а через внутрішні, особистісні причини. Вчительська поведінка значною мірою визначається особистісними і особистісно-професійними особливостями, що сформувалися до цього моменту. При цьому вчитель може орієнтуватися більшою мірою на зовнішні обставини (екстернальний тип), або на внутрішні, виявляючи залежність своєї поведінки передусім від своїх особистісних особливостей (інтернальний тип). Особливості свідомості вчителя в ситуації нововведення, його готовність до певного сприйняття інновації, настроїв на відповідну поведінку визначаються особистісно-професійною позицією педагога. У ній виокремлюємо дві складові: свідомість, де співіснують, конфліктують уявлення про навколишній світ, про себе, про різні аспекти своєї професії, соціальні і педагогічні погляди, ідеали, переконання і особистісні установки. При цьому найближчою до установок є не свідомість учителя в цілому, а самосвідомість. Самосвідомість, або «Я-концепція», – відносно стійка, у більшій або меншій мірі усвідомлена неповторна система уявлень людини про саму себе, на основі якої вона будує свої взаємовідносини з іншими людьми і ставиться до себе. У творчих, конструктивних учителів краще розуміння себе, більш висока самоповага, адекватна самооцінка, сильний зв'язок між такими підструктурами самосвідомості, як знання про себе, ставлення до себе.

Однією з організаційно-педагогічних умов, що впливають

на розвиток інноваційного потенціалу вчителя, є *забезпечення педагогів літературою*, надання їм можливості працювати в Інтернеті, наукова організація праці, турбота про раціональне використання часу педагога, а також розвиток інформаційного обміну всередині і поза школою.

При цьому джерелами інформації можуть бути: інститути вдосконалення вчителів, інститути перепідготовки кадрів, факультети перепідготовки і підвищення кваліфікації організаторів освітньої діяльності, науково-методичні центри, районні і міські методичні кабінети; педагогічні університети; література з інноватики; результати психолого-педагогічних досліджень; наради в органах освіти; наради в школі; спілкування з колегами; засоби масової інформації.

Ми вважаємо, що важливе місце серед джерел інформації належить педагогічним університетам. Використання в освітньому процесі школи потенціалу наукових кадрів закладів вищої освіти як наукових керівників забезпечує кваліфіковане консультування практичних працівників шкіл. При цьому науковий консультант виконує роль незалежного експерта, орієнтованого не на контроль, а на допомогу.

Важливою є роль інститутів удосконалення, інститутів підвищення кваліфікації, міських методичних кабінетів у поширенні нового педагогічного знання, оскільки в цих установах організована робота інформаційних служб з поширення наявних у країні напрацювань учених.

Значне місце у поширенні інформації мають наради в школі, оскільки багато педагогічних колективів шукають нестандартні шляхи розвитку конкретної школи і вважають за краще отримувати консультації учених з проблем, що їх цікавлять, на нарадах у школі.

Важливе місце в поширенні інформації ми відводимо літературі з інноватики, проте вважаємо, що за умов збільшення загального обсягу цієї літератури, як і раніше, складно відшукати необхідну конкретну інформацію.

Збільшилася роль у поширенні інформації спілкування з

колегами як усередині, так і поза школою. При цьому в практику роботи стали входити спільні для двох або декількох шкіл заходи: педагогічні ради, творчі лабораторії, «круглі столи», конференції.

*Поінформованість учителів.* У ході дослідження нами встановлено, що існує позитивна кореляція між поінформованістю вчителів і їх ставленням до нововведень. Учителі, краще поінформовані про нововведення, більш схильні до новаторства, і, навпаки, – вчителі, що мають у розпорядженні меншу кількість інформації про нововведення, мають до них більш консервативне ставлення.

*Рівень освіти.* В ході дослідження нами встановлено, що немає чітко вираженої залежності між рівнем освіченості і новаторством учителів у шкільному колективі: інтенсивно застосовують нововведення вчителі як з вищою, так і середньою спеціальною освітою. Кількість перших більша у зв'язку з тим, що в цілому в педагогічному колективі переважають педагоги, що мають вищу освіту.

*Робоче місце.* Робоче місце і професійні завдання, які повинен виконувати вчитель, предмет навчання або навчальні дисципліни також впливають на ставлення вчителя до нововведень. Проте, проведені нами дослідження дозволяють стверджувати, що ці відмінності в новаторстві незначні.

Розглянемо чинники, що впливають на практичне застосування нововведень.

*Поінформованість учителів.* Учителі, краще поінформовані про нововведення, активніше застосовують їх у своїй роботі, а менш поінформовані використовують їх неохоче. Однією з причин цього є те, що більш поінформовані вчителі почувають себе вільніше і впевненіше і тому застосовують більшу кількість нововведень на відміну від слабопоінформованих, які відчують страх перед невизначеністю наслідків застосування нововведень і тому наважуються на їх використання у малій кількості.

*Стать.* Вчительки в середньому застосовують більшу



кількість нововведень, ніж учителі-чоловіки. Отже, можна зробити висновок про те, що вчительки не лише позитивно ставляться до нововведень, але й активно освоюють їх на практиці.

*Задоволеність професією.* Найбільшу кількість нововведень застосовують учителі, які задоволені своєю професією і робочим місцем. На другому місці знаходяться вчителі, які цілком задоволені і професією, і місцем роботи. За ними йдуть учителі, які незадоволені своєю професією, але все ж таки бажають залишитися в системі освіти, але не вчителями. На останньому місці знаходяться вчителі, які взагалі незадоволені професією і хочуть перейти в іншу галузь. У цілому можна зробити висновок про те, що задоволені своєю професією вчителі застосовують більшу кількість нововведень, ніж незадоволені.

*Рівень освіти.* В ході дослідження нами встановлено, що інтенсивність застосування нововведень не залежить від рівня освіти вчителя.

*Вік.* Учителі молоді і середнього віку застосовують у середньому більшу кількість нововведень у своїй роботі в порівнянні з більш старшими колегами. Таким чином, ставлення до нововведень в учителів різних вікових груп співпадає з їх освоєнням цими вчителями на практиці.

*Стаж.* Проведені нами дослідження дозволяють стверджувати, що в середньому найбільшу кількість нововведень застосовують учителі з трудовим стажем від 5 до 20 років. На другому місці знаходяться вчителі з найбільшим стажем роботи (понад 20 років), на третьому місці знаходяться початківці (до 5 років). Досвід, виражений у досить великому трудовому стажі, у поєднанні з молодим і середнім віком дає можливість застосовувати більшу кількість нововведень.

*Робоче місце.* В ході дослідження нами встановлено, що практичне застосування нововведень учителями не залежить від їх робочого місця. Виконане нами дослідження дозволяє стверджувати, що міра новаторства вчителів корелює з практичним застосуванням ними нововведень.

*Робота в мікроколективах.* Для ефективної роботи

педагогічний колектив доцільно розділити на дрібніші: кафедри, методичні об'єднання, творчі лабораторії, проблемні групи. Такі мікроколективи створюються на тимчасовій або постійній основі і мають специфічні завдання своєї діяльності, що витікають із завдань педагогічного колективу в цілому. Важливою умовою успішної діяльності таких мікроколективів ми вважаємо правильно підібраний склад. При об'єднанні в мікроколектив учителів однієї вікової групи і таких, що мають однакові досвід і погляди, можна отримати злагоджений робочий орган, який матиме хорошу психологічну атмосферу і успішно справлятиметься з діяльністю, що вимагає тривалого часу і напруги сил. Проте, ми вважаємо, що за умов вирішення неординарних завдань, що виникають часто під час роботи школи в інноваційному режимі, діяльність такого мікроколективу може виявитися недостатньо ефективною. В цьому випадку доцільно створювати мікроколективи з різнорідною композицією, навчивши педагогів взаємодії один з одним у спільній діяльності. Важливу роль у цьому навчанні, на наш погляд, відіграє спеціальна психологічна підготовка членів педагогічного колективу, що сприяє встановленню гарної психологічної атмосфери і зняттю проблем міжособистісних стосунків, що істотно підвищує ефективність діяльності педагогічного колективу.

Рівень інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів залежить від сформованості його показників (таблиця 3. 1).

Таблиця 3.1

***Оцінка рівня інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів***

Показники інн. потенціалу	Низький	Середній	Високий
1. Сприйнятливість педагогів до	Критичний, низький	Допустимий	Оптимальний

нововведень			
2. Підготовленість учителів до їх освоєння.	Низький рівень мотиваційної, теоретичної, практичної готовності педагогів до освоєння нововведень. Яскрава вираженість антиінноваційних бар'єрів.	Середній рівень мотиваційної, теоретичної, практичної готовності педагогів до освоєння нововведень. Наявність інноваційних бар'єрів.	Високий рівень мотиваційної, теоретичної, практичної готовності до освоєння нововведень. Відсутність антиінноваційних бар'єрів.
3. Рівень новаторства вчителів у шкільному колективі.	Переважають групи: D – «передостанні» і E – «останні».	Переважають групи: C – «помірні» і D – «передостанні».	Переважають групи: B – «передовики» і C – «помірні».
4. Рівень творчої активності.	Нововведення одиничні. З'являються окремі вчителі-експериментатори.	Складається система перетворення школи. Участь окремих учителів у розробці програм метод. об'єднань, комісій, у прийнятті управлінських рішень.	Комплексне, системне перетворення школи. Активна участь учителів у розробці програм метод. об'єднань, комісій, в ухваленні управлінських рішень.
5. Розвиненість комунікативних зв'язків педагогів.	Діяльність педагогів у межах традиційних метод. об'єднань.	Діяльність учителів у межах шкільних метод. об'єднань. Діяльність окремих учителів у творчих лабораторіях у масштабах міста і області.	Активна діяльність педагогів у творчих лабораторіях у масштабах міста і області. Участь учителів у науково-практичних конференціях.

Таким чином, всі розглянуті умови, необхідні для ефективного розвитку інноваційного потенціалу вчителів, можна поділити на дві групи.

*Психолого-педагогічні умови* розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів:

- відсутність суворої регламентації діяльності, зайвих вказівок учителеві, жорстких норм; надання вчителю свободи вибору змісту і форм роботи відповідно до особистих потреб і можливостей;

- обов'язкове поповнення вчителем своїх наукових і методичних знань, розвиток дослідницьких умінь;

- накопичення вчителями досвіду творчих практичних рішень, що роблять їх вільнішими і впевненішими у виборі власних рішень;

- створення для педагогів відчуття успіху, що є результатом успішної самостійної діяльності, активності;

- виникнення позитивного ставлення до всього нового;

- наявність потреби в самоаналізі, самоусвідомленні і самооцінці в процесі взаємодії з іншими людьми;

- вміння формулювання проблемних ситуацій;

- у діяльності – установки на кооперацію, а не на конкуренцію, в спілкуванні – відносини, що передбачають доступність власного досвіду для інших і відкритість їх досвіду для себе.

*Організаційно-педагогічні умови* розвитку інноваційного потенціалу вчителя як суб'єкта інноваційних процесів:

- наявність гідної, цікавої, суспільно значущої мети, яка є ядром творчої діяльності колективу. Цілепокладання – рух від близької перспективи до далекої, в якому беруть участь самі педагоги, є вихідним пунктом інноваційного процесу;

- діагностика інноваційної діяльності педагогів як під час процесу, так і за його результатами; при цьому важливим є досягнення позитивних проміжних результатів;

- сприятливий морально психологічний клімат у колективі, згуртованість, гуманістичні відносини його членів;

- особлива «інноваційна атмосфера»;

- створення групи однодумців, яка виступає елементом педагогічного середовища, що ініціює нововведення. В ідеалі

творчий портрет школи – згуртований союз однодумців, що об'єднує учнів, учителів, адміністрацію, батьків, які пов'язані спільними цілями, інтересами, установками;

- творчий рівень діяльності і професіоналізм адміністрації, уміння створити творчий мікроклімат у колективі, застосування особистісно-орієнтованого підходу до педагогів;

- використання в освітньому процесі школи потенціалу наукових кадрів закладів вищої освіти;

- правильна організація і безперервне вдосконалення системи науково-методичної роботи, одним із завдань якої є організація науково-педагогічного експерименту, формування і реалізація потреб педагогів у дослідницькій діяльності, в підвищенні педагогічної майстерності завдяки використанню різних активних форм (практикуми, ділові ігри, тренінги); надання педагогам права вибору форм підвищення кваліфікації;

- створення умов, що допомагають педагогові в його професійній діяльності: забезпечення літературою, надання можливості працювати у бібліотеці, наукова організація праці, турбота про час, стан здоров'я тощо;

- розвиток інформаційного обміну всередині і поза школою. Використання для цього сучасних технічних засобів (комп'ютерні мережі, телекомунікації та ін.);

- застосування в освітньому процесі сучасних засобів навчання, в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – нових інформаційних технологій, використання ЕОМ як засобу підвищення загальної і професійної культури. Розширення матеріально-технічної бази навчальних закладів;

- організація управлінської діяльності, що мотивує й оптимізує творчість педагогів: залучення до спільної діяльності з планування освітнього процесу, гарантія свободи творчої діяльності, узагальнення і поширення передового педагогічного досвіду, матеріальне стимулювання, наявність у школі демократичних засад в управлінні, соціальна захищеність членів педагогічного колективу.

## ПІСЛЯМОВА

Сучасна школа в умовах інтенсифікації інноваційних процесів, що відбуваються в освітній системі, вимагає нових підходів до підготовки майбутніх учителів. Одним з аспектів роботи сучасного освітнього закладу є інноваційна діяльність, яка визначається як сукупна діяльність суб'єктів інноваційного процесу. Дослідники зазначають, що інноваційна діяльність передбачає реалізацію послідовності стадій, що характеризуються позитивними якісними змінами.

Інноваційна педагогічна діяльність як явище дійсності і категорія педагогічної науки виявляється тільки при порівнянні з діяльністю традиційною – масовою практикою навчання і виховання, найбільш поширеною на цьому етапі і властивою більшості вчителів і педагогічних колективів. Між інноваційною і традиційною педагогічною діяльністю існує складна діалектична єдність. З одного боку, інноваційна педагогічна діяльність вивчається, узагальнюється, впроваджується в масову практику, піднімаючи тим самим навчання і виховання на якісно новий рівень. З іншого боку, чим вище рівень традиційної педагогічної діяльності, тим більш цікавими, ефективними і сміливими є нові ідеї, що висуваються кращими вчителями і цілими педагогічними колективами.

У результаті цього відбувається взаємовплив і взаємопроникнення інноваційної і традиційної педагогічної діяльності, наслідком чого є рух педагогічної думки, становлення педагогічної практики.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аліфіренко Ю.С. Оцінка та атестація кадрів освіти за кордоном. За ред. Ю.С.Аліфіренко і В. С. Лазарева. Київ: Вища освіта, 2007. 167 с.
2. Ангеловські К. Вчителі та інновації. Київ: Освіта, 2001. 159 с.
3. Андрейченко В. І. Діалектика виховання і самовиховання творчої особистості. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009.- 238 с.
4. Анісімов Н.М. Інноваційна культура педагога. *Magister*. 1998. №3. С. 46-55.
5. Баланюк М.М. Проблеми готовності молодих учителів до інноваційних процесів в освіті. *Проблеми адаптації вчителів до професійної діяльності*. Полтава, «Сузір'я», 2008. С. 5 – 14.
6. Баскун Л.С. Деякі підходи до психологічного аналізу готовності вчителів до інноваційної діяльності: Навчальн. комплекс. *Розкритий портфель*. 2005. №2. С. 4 – 14.
7. Безрученко В.І. Формування культури стимулювання в управлінській діяльності керівників школи: автореф. дис. на здобут. вченого ступеня канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.
8. Белозерцев Є.П. Педагогічна освіта: реалії і перспективи. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 1 – 2. С. 61 – 66.
9. Белозерцев Є.П. Підготовка вчителя в умовах перебудови. Київ: Вища школа, 2009. 207 с.
10. Бойко К. М. Проблема впровадження педагогічної науки і передового досвіду в практику роботи загальноосвітньої школи. *Наука і освіта: Наук.-практ. журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського. 2014. № 5. С. 12 -18.
11. Болотов В. А. Проектування професійної педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 66 – 72.
12. Болотов В. А. Реформа педагогічної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 7 – 8. С. 49 – 54.
13. Бордовський В. О. Інноваційні процеси в сучасній системі вищої педагогічної освіти. Київ: Педагогіка, 2008. 108 с.

14. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике. *Педагогика*. 2009. № 12. С. 36-40.
15. Валіцька А.П. Сучасна стратегія освіти: варіанти вибору. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 2. С. 3 – 8.
16. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Педагогика, 2001. 258 с.
17. Галузяк В. М. Підготовка майбутніх учителів у контексті особистісно зорієнтованого підходу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 42. Частина 2. Вінниця, 2014. С. 162-169.
18. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
19. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 50. Вінниця, 2017. С. 59-69.
20. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя. *Теорія і практика управління соціальними системами*. Щоквартальний науково-практичний журнал. Харків: НТУ «ХПІ». 2008. №4. С. 17-25.
21. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 49. Вінниця, 2017. С. 46-54.
22. Галузяк В. М. Структура загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. С. 64-100.
23. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного*



- університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. Вінниця, 2006. С. 212 – 216.
24. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки* : Зб. наукових праць. К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. №6 (30). Ч 1. С. 262-267.
25. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 37-46.
26. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навчальний посібник. Вінниця: «Нілан ЛТД», 2015. 400 с.
27. Горленко В. П. Педагогічна практика студентів: нові підходи. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 5. С. 63 – 69.
28. Гусак С.Д. Організаційно-педагогічні основи впровадження досягнень педагогічної науки в шкільну практику: автореф. дис. на здобут. вченого ступеня канд. пед. наук. Тернопіль, 2015. 20 с.
29. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. *Новое педагогическое мышление*. Под ред. А.А.Петровского. Москва: Просвещение, 1999. С. 64 – 90.
30. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. Москва: Педагогика, 2006. 244 с.
31. Дедюк М.В. Природа діяльності. Київ: Вища школа, 2009. 216 с.
32. Делор Ж. Освіта: прихований скарб. *Університетська книга*. 2007. № 4. С. 26-30.
33. Держава і освіта: досвід країн Заходу. За ред. М.М. Красовського. Київ: Наукова думка, 2002. 230 с.
34. Елліс А., Фоутс Д. Педагогічні інновації: Пер. з англ. Київ: ІТП МІО, 2003. 105 с.
35. Ємець М.Ю. До визначення поняття «Інноваційний потенціал». *Методи активізації інноваційних процесів: Матеріали педагогічних читань*. Вип. 16. – Тернопіль:

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, 2008. С. 31 – 37.

36. Забродський В.К. Інноваційні процеси в освіті і педагогічна наука. *Інноваційні процеси в освіті*: Збірка наукових праць. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. С. 15-24.

37. Загвязинский В. И., Елисеев К.В. Анализ, оценка и способы стимулирования педагогических нововведений. Тюмень, 2005. 180 с.

38. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука: Сб. науч. тр.: *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 2009. С. 5 – 15.

39. Загвязинский В.И., Елисеев К.В. Критерии эффективности педагогических нововведений: Науч.-метод. сборник №1. Тюмень, 1995. С. 18-33.

40. Загручко В.І. Аналіз, оцінка і способи стимулювання педагогічних нововведень: Методичний посібник. Суми: Ліра К, 2005. 122 с.

41. Закон України «Про освіту» від 05. 09. 2017. Київ: Нова школа, 2017. 51 с.

42. Закревська В.О. Організація дослідно-експериментальної роботи в школі: методичні матеріали для керівників шкіл, учителів і вихователів. Хмельницький, ТУП, 2003. 236 с.

43. Іванчук Д.О. Інноваційна діяльність та її імітація в шкільній освіті. *Питання методології*. 2006. № 1 – 2. С. 102-108.

44. Інноватика в навчанні і перепідготовці педагогів: Зб. тез. наук.-практ. конф. «*Інноваційні процеси в освіті: досвід, проблеми, рішення*». Дніпро, 2017. 254 с.

45. Інноваційна освіта: стратегія і практика: Матеріали науково-практичного семінару. Бердянськ, 3-10 жовт. 2013 р. За ред. В.Л. Люлько. Бердянськ, 2013. 203 с.

46. Інноваційний рух в українській шкільній освіті. За ред. А. Пінського. Тернопіль: Парсиваль, 2017. 416 с.

47. Інформаційні технології в системі безперервної педагогічної освіти. За ред. В. О. Кулика. Київ: Рух ЛТД, 2006. 200 с.

48. Інющенко В. Є. Проблеми підготовки педагогічних кадрів і

- перебудова системи освіти. *Педагогічна освіта і наука*. 2017. №1. С.27-31.
49. Кваша В.П. Управління інноваційними процесами в освіті. Житомир: Житомирський держ. пед. університет, 2014. 220 с.
50. Кларин М.В. Инновационные модели обучения. Москва: Просвещение, 2005. 240 с.
51. Кларин М.В. Развитие «педагогической технологии» и проблемы теории обучения. *Педагогика*. 2004. № 4. С. 117 – 122.
52. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. Москва: Новая школа, 2003. 140 с.
53. Кононенко Н.В. Управління інноваційними процесами в умовах педагогічного коледжу: Науково-практичний посібник для керівників освітніх установ і територіальних освітніх систем. Рівне: Форсаж, 2012. 250 с.
54. Конопля Н.В. Управління інноваційними процесами в умовах педагогічного коледжу. *Педагогіка і психологія*. 2004. №1. С.29-36.
55. Концепція «Освіта ХХІ століття». Київ, 2001. 45 с.
56. Кузьмина Н.В. Очерки о психологии труда учителя. Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1997. 183 с.
57. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. Москва: Просвещение, 1995. 128 с.
58. Кухарчук Н.В. Впровадження досягнень педагогічної науки в учительську роботу школи: *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань: ПП Жовтий О.О., 2016. С. 74 – 81.
59. Лазаренко В.С. Про діяльнісний підхід до проектування цілей загальної освіти. У зб. тез. наук.-практ. конф.: *«Історія науки і техніки: проблеми дослідження, викладання, гуманізації освіти»*. Дніпропетровськ, 2004. С. 86 – 89.
60. Лазаренко В.С. Різноманіття типів інноваційної поведінки шкіл і підходів до управління їх розвитком: У кн. *«Управління школою: теоретичні основи і методи»*. За ред. В. С. Лазаренко. Київ: Педагогіка, 2007. 280 с.
61. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии: Учеб.

- пособ. для высш. шк. Москва: Наука, 2004. 192 с.
62. Леонтьев А.Н. Психология общения. Тарту, 1994. 219 с.
63. Липовенко Н.І. Управління трудовими колективами і соціальні функції керівника. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 5. С. 27 -32.
64. Лопатіна Т.С. Творчий потенціал учителя. Київ: Думка, 2009. 168 с.
65. Лучок З.Д. Особистісний потенціал працівника: проблеми формування і розвитку. Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2007. 295с.
66. Макаренко А.С. Проблемы школьного советского воспитания: Собр. соч.: В 8 т. Москва: Педагогика, 1984. Т.4. С. 123 – 203.
67. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Педагогика*. 2000. № 8. С. 82-88.
68. Матросов В. Л., Слостенин В.А. Новой школе – нового учителя. *Педагогическое образование*. Вып. 1. Москва, 1990. С. 8-12.
69. Матросова Л.Н. Ділова гра в підготовці вчителя. Умань: Вид-во Жовтий О.О., 2006. 80 с.
70. Махмутов М.И., Михайлова З.Е. От идеи до внедрения. Казань: Татарское кн. изд-во, 2007. 144 с.
71. Меськон М.Х., Альберт М., Хедоурі Ф. Основи менеджменту: Пер. з англ. Київ: Економіка, 2004. 702 с.
72. Мороз А.Г. Формування готовності до педагогічної діяльності у молодих учителів. *Психолого-педагогічні основи вдосконалення підготовки фахівців в університеті*. Дніпропетровськ: ДГУ, 2008. С. 71-75.
73. Мороз О.П. Підготовка вчителів до інноваційної діяльності. Київ: А.С.К., 2011. 98 с.
74. Найн А.Я. Інновації в освіті. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 5. С. 10 – 19.
75. Нефедова К.О. Вивчення і використання передового педагогічного досвіду як шлях розвитку творчості вчителя.

- Внутришньошкільне управління: Питання теорії і практики.* За ред. Шинкаренко Л.В.. Київ: Педагогіка, 2011. С. 175 -183.
76. Орленко Р.О. Умови і критерії ефективності впровадження досягнень педагогіки в шкільну практику: автореф. дис. на здоб. вченого ступеня канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.
77. Орловський О.О. Професійне мислення вчителя як цінність. *Педагогіка і психологія.* 2005. № 6. С. 63 – 69.
78. Панарін О.І. Багаторівнева педагогічна освіта. *Педагогіка і психологія.* – 2013. № 1. С. 53 – 57.
79. Педагогічна компетентність та інноваційна діяльність в освіті. За ред. В.М. Демченко. Київ: Академія, 2013. 205 с.
80. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1992. 255 с.
81. Пилиповський В. Я. Пошуки нової моделі шкільної освіти в США. В зб.: *«Прогностичні моделі систем освіти в зарубіжних країнах»*. Тернопіль: ТНПУ, 2004. С. 43-61.
82. Пискун І.Є. Методи діагностики готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: Навчально-метод. посіб. Полтава: Вид-во «Сузір'я», 2009. 60 с.
83. Платонов К.К. Структура и развитие личности. Отв. ред. А.Д. Глоточкин. Москва: Наука, 2006. 255 с.
84. Плахотнюк Л.М. Управління змінами в інноваційній школі. *Практика управління розвитком освіти в регіоні.* Тези доповідей другої Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дрогобич, 2016. С.171-175.
85. Поляченко С.Д. У пошуках педагогічної інноватики. Київ: Нова школа, 2017. 164 с.
86. Поташник М.М. В поисках оптимального варианта. Москва: Знание, 1998. 192 с.
87. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Москва: Педагогика, 1998. 189 с.
88. Рогозін В. Інноваційна педагогічна творчість. *Alma mater.* 2007. №3. С. 3-7.
89. Седленко Л.Н. Інноваційна педагогічна діяльність: теорія, історія, практика. Тернопіль: Балаш ЛТД, 2009. 150 с.

90. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Москва: Просвещение, 2008. 168 с.
91. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование. *Педагогика*. 2004. №5. С. 16-21.
92. Слостенин В. А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. Москва: Магистр, 2007. 308 с.
93. Слостенин В. А. Формирование личности учителя современной школы в процессе профессиональной подготовки. Москва: Просвещение, 1996. 160с.
94. Сухобская Г. С. Использование психолого-педагогических знаний в практической деятельности учителя. Москва, 2003. 170 с.
95. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа. Москва: Просвещение, 1979. 120 с.
96. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. Избр. произв.: В 5 т. Киев: Рад. шк., 1980. Т.4. 656 с.
97. Тюлю Г.М. Закономірності розвитку інноваційних процесів у школі. Практика управління розвитком освіти в регіоні: Тези доповідей другої Всеукраїнської науково-практичної конференції. Дрогобич, 2016. С. 234-239.
98. Управління розвитком інноваційного процесу в школі. Наук. ред. П.І.Третьяк. Київ: «Промінь», 2005. 217 с.
99. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. Т. 2. Москва: Педагогика, 1984. 379с.
100. Философский словарь. Под ред. И.Т.Фролова. Москва: Политиздат, 1991. 560с.
101. Харламов І.Ф., Горленко В.П. Педагогічна практика: старі і нові підходи. *Педагогіка і психологія*. 2007. № 4. С. 72 – 78.
102. Холковская И. Л. Использование инновационных методов в подготовке будущих учителей к решению педагогических конфликтов. *Педагогические инновации – 2017*: материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. С. 129-132.
103. Холковська І. Л. Інноваційний потенціал педагогічного колективу як фактор реалізації інноваційних процесів у загальноосвітній школі. *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя*: Матеріали

- III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). Вінниця: «Твори», 2019. С. 226-230.
104. Холковська І. Л. Педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2019. Випуск 57. С. 167-174.
105. Холковська І. Л., Віняр Н.О. Креативність як предмет психолого-педагогічних досліджень. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія»*. Випуск 48. Вінниця, 2016. С. 167-174.
106. Холковська І. Л., Галузяк В.М. Управління організаційною культурою загальноосвітньої школи. *Університет – Школа : співпраця в умовах євроінтеграції : монографія / Акімова О.В., Фрицюк В.А., Троян Г.В. [та ін.].* Вінниця : «Твори», 2019. С. 119-140.
107. Хомеріки О.Г. Системне управління інноваційними процесами в загальноосвітній школі: автореф. на здобуття вченого ступеня канд. пед. наук. Київ, 2006. 20 с.
108. Хомеріки О. Г. Розвиток школи як інноваційний процес. Київ: Нова школа, 2004. 161 с.
109. Чечіль І.Д. Інноваційні процеси в школах України Київ: Просвіта, 2007. 90 с.
110. Шамова Т. И. Педагогические технологии: что такое и как их использовать в школе. Москва: Просвещение, 2004. 86 с.
111. Шамова Т.И. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития: Методологические исследования. Москва: ФППК организаторов образования МЛУ, 2003. 201 с.
112. Шацкий Ст. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Под. ред. Н.П.Кузина, М.Н.Скаткина, В.Н.Шацкой. Москва: Педагогика, 1980. Т.2. – 416 с.
113. Юсуфбекова Н.Р. Загальні основи педагогічної інноватики: Досвід розробки теорії інноваційних процесів в освіті. Київ: Вища школа, 2011. 191с.