

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ:  
від новаторського руху вчителів до інновацій у  
підготовці педагогічних кадрів**

Колективна монографія

За загальною редакцією доктора педагогічних наук,  
професора О. А. Комар

Умань  
Візаві  
2020

**Колектив авторів:** Комар О. А., Грітченко Т. Я., Кравчук О. В., Лоюк О. В., Роєнко Л. М.

**Рецензенти:**

**Марусинець Мар'яна Михайлівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри психології і педагогіки факультету педагогіки і психології, заслужений працівник освіти України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова;

**Мельничук Ірина Миколаївна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін Національного медичного університету імені І. Я. Горбачевського;

**Муковіз Олексій Павлович**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії початкового навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини  
(протокол № 15 від 26 червня 2020 року)*

**Інноваційні процеси в освіті: від новаторського руху вчителів до інновацій у підготовці педагогічних кадрів** : монографія / Комар О. А., Грітченко Т. Я., Кравчук О. В. [та ін.] ; за заг ред. Комар О. А. ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. – Умань : Візаві, 2020. – 234 с.

ISBN

Сучасне входження української педагогіки у Європейський простір характеризується, перш за все, інноваційністю. У витоків сучасної інноватики лежить великий досвід вчителів і педагогів в усі періоди розвитку освіти України не залежно від суспільно-політичних умов. Автори пропонують дослідження новаторського руху в Україні та представляють фактори й умови формування у студентів інноваційних компетентностей у процесі фахової підготовки. Книга містить теоретичні положення, методичні матеріали і практичні поради.

Рекомендована викладачам, аспірантам, магістрантам, студентам вищих педагогічних закладів освіти, науковим працівникам і вчителям загальноосвітніх шкіл.

**УДК 37:001.895(02)**

ISBN

© Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2020

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. НОВАТОРСЬКИЙ РУХ В ІСТОРІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА</b> .....	6
1.1. Історія та теорія вітчизняного новаторського педагогічного руху у науковому вивченні .....	6
1.2. Сутність і зміст новаторства як педагогічної категорії .....	21
1.3. Класифікація педагогічних нововведень.....	57
1.4. Потрактування ролі учителя в інноваційних процесах та реалізації новаторських ідей .....	62
1.5. Періодизація педагогічного новаторського руху в ХХ ст. ....	73
Список використаних джерел.....	90
<b>РОЗДІЛ 2. ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ. ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	104
2.1. Інноваційна педагогічна діяльність: сутність, типологія, закономірності організації .....	106
2.2. Змістовий аспект поняття «інноваційна культура вчителя початкової школи» .....	116
2.3. Моделювання процесу формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи .....	139
Список використаних джерел.....	156
<b>РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ</b> .....	160
3.1. Сутність інтерактивного навчання як особливої моделі педагогічної взаємодії.....	160
3.2. Інтерактивне навчання як педагогічна технологія .....	173
3.3. Формування готовності майбутніх учителів до запровадження інтерактивної технології .....	187
3.4. Готовність студентів до інноваційного навчання української мови у початковій школі.....	194
3.5. Поетапне вирішення основних завдань підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології.....	212
Список використаних джерел.....	227

## ПЕРЕДМОВА

Прагнення до новизни, пошуки вдосконалення як системи освіти загалом, так і окремих її складників, властиве педагогічній діяльності на всіх етапах її існування з часу появи української національної школи. Періодизація новаторського педагогічного руху тісно пов'язана з періодами розвитку освіти та суспільно-політичними умовами. Науковці, що займалися проблемами історії новаторства одностайні у висновках, що удосконалення системи сучасної освіти не може відбутися без урахування результатів творчих пошуків передових учителів – новаторів та аналізу їхньої діяльності. Педагогічне новаторство пов'язано із творчою особистістю педагога, завдяки новаторській діяльності освіта перестає бути синонімом рутини, шаблонності, закостенілості, замість цього широко сприяє розвитку винахідливості і таланту вчителя. Відкидає стереотипи і створення нових методів. Явище педагогічного новаторства охоплює широке поле інноваційної діяльності. Новаторство пов'язується із передовим педагогічним досвідом, вважають рушієм прогресу в освітній галузі, вершиною особистісного педагогічного досвіду.

Дослідники, що торкаються проблем передового досвіду, прагнуть подати власну дефініцію передового досвіду, проте суттєвої відмінності між ними не спостережено.

Головною дійовою особою усіх перетворень у системі освіти є учитель. Процеси кардинальних змін школи і суспільства вимагають від учителя переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої (інноваційної) педагогічної діяльності. Феномен новаторства визначається також стрижнем, навколо якого, об'єднуються пошуки новаторської педагогічної концепції. Сутність новаторства, на нашу думку, полягає в тому, що більшість педагогів – новаторів спрямовують пошуки на те, як виховати освічену високоморальну і духовну особистість, а не індивіда-носія знань.

На сучасному етапі педагогічне новаторство пов'язане з інноваційною освітньою діяльністю. Спостерігаємо поступову заміну терміна передовий педагогічний досвід на педагогічні інновації. Педагогічні інноваціями, що

запроваджуються в школах в школах і освітніх закладах можуть бути новаторські рішення, що стосуються програм, мати організаційний або організаційний або методичний характер. Інновації також можуть мати змішаний характері стосуватися і мати на меті на меті загальне покращення освіти.

Новаторська діяльність має творчий характер. Передовий педагогічний досвід з'являється тільки за умови творчого викоистання загальних положень педагогічної теорії, психології, в конкретному педагогічному процесі, в роботі з окремим учнем. Саме творчий підхід вирізняє справжнього майстра педагогічної справи.

На підставі опрацьованого матеріалу запропонуємо власне визначення новаторства як педагогічної категорії: педагогічне новаторство – це творчий за суттю, постійний у часі, неоднорідний за інтенсивністю і масштабами, не обов'язково логічно завершений процес пошуків, розробки, втілення, впровадження нового, здатного сприяти удосконаленню людської особистості шляхом освіти і виховання.

**Кравчук Оксана**

доктор педагогічних наук,  
професор кафедри фахових методик  
та інноваційних технологій  
у початковій школі

## **РОЗДІЛ 1. НОВАТОРСЬКИЙ РУХ В ІСТОРІЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА**

### **1.1. Історія та теорія вітчизняного новаторського педагогічного руху у науковому вивченні**

Педагогічне новаторство, його феномен, сутність, конкретні вияви постійно перебувають у колі наукових зацікавлень педагогів, як учених академічної науки, так і педагогів практиків. Їхній науковий доробок презентовано численними науковими студіями: статтями, монографіями, дисертаціями. Науковці визнають актуальність досліджень, покликаних висвітлити феномен новаторства в освітній діяльності. Так, Н. П. Дічек зазначає: «На нашу думку, в українській історії педагогіки ще не сформувався інтерес до комплексного, системного вивчення явища педагогічного новаторства, зокрема й у шкільній галузі» [32, с. 62]. Суголосну думку висловлював раніше В. М. Швидун, який зазначив, що особливого значення для теорії та практики національної системи освіти набуває вивчення історії українського шкільництва, зокрема педагогічних змін у діяльності навчально-виховних закладів, що дозволяє виокремити найбільш значущий і корисний досвід, критично осмислити причини негативних явищ з метою їх урахування в реалізації педагогічних інновацій сучасної загальноосвітньої школи [135, с. 2].

Чимало праць об'єднує прагнення здійснити узагальнення і розкрити сутність педагогічного новаторства, визначити його характерні риси, критерії, здійснити класифікацію, подати дефініції поняття новаторство та дотичних до нього понять: інновація, новація, інноваційний тощо. Насамперед тлумачення та дефініції фіксують спеціальні видання – педагогічні енциклопедії та

словники.

Крім того, авторські розуміння феномену новаторства презентовано у численних наукових студіях, серед яких відомі вчені А. М. Бойко, Н. М. Дем'яненко, Н. П. Дічек, Дичківська, В. Ф. Паламарчук, О. В. Сухомлинська.

Інноваційним процесам в освіті присвятила низку наукових праць В. Ф. Паламарчук. Науковець формулює дефініції понять, пов'язаних із інноваційною діяльністю, вирішує проблему співвідношення педагогічних інновацій та передового педагогічного досвіду, систематизує закономірності перебігу інноваційних процесів, визначає тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України. В. Ф. Паламарчук звертає увагу і на відображення філософських засад освітніх інновацій, підготовку педагогічних працівників до цієї діяльності, проблеми психолого-педагогічної експертизи, різні аспекти застосування інновацій у післядипломній освіті. Констатовано, що інновації в освіті є тим механізмом, який перетворює її на могутній важіль трансформацій у державі [88, с. 7].

Н. П. Дічек розглянула теоретичні підходи до відображення і систематизації явища педагогічного новаторства в історії української школи другої половини XIX – кінця XX ст. та подала авторське визначення поняття «педагогічне новаторство», розрізнила трактування термінів «новація», «нововведення», «педагогічна інновація». Наведено приклади універсального освітнього новаторства, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях у освітній сфері – гуманізмі, дитиноцентризмі, антропософії. Розглянуто оцінку щодо виокремлення педагогічного новаторства за галузями запровадження педагогічних новацій [31, с.40–44].

Н. М. Дем'яненко теоретично обґрунтовує категорію «передовий, взірцевий, новаторський педагогічний досвід», розкриває взаємозв'язок дефініцій «авторська школа» та «інноваційна педагогічна технологія», визначає феномен «упровадження», пропонує критерії оцінювання й відбору педагогічної інноватики, соціально-педагогічні, теоретико-практичні, науково-методичні, морально-психологічні умови успішного впровадження передового

педагогічного досвіду в практику навчальних закладів [28, с. 66–75].

Проаналізовано педагогічний феномен розробленої В. О. Сухомлинським виховної концепції, втіленої в діяльності Павлівської школи з погляду її новаторського потенціалу й універсальності ідей. Виділено дві групи його новаційних здобутків: на рівні ідей та методично-прикладні. Акцентовано увагу боротьбі Сухомлинського за право на існування та визнання своїх ідей, які не були стандартними для радянського світогляду: глибока істинна народність позиції, близькість до традицій української культури, визнання освітнім пріоритетом і найвищою цінністю особистість дитини. Зазначено, що В. О. Сухомлинський став своєрідним продовжувачем філософської кордоцентричної традиції Г. С. Сковороди засобами педагогіки, стверджуючи, що в розвитку внутрішнього світу дитини джерелом людського серця є творча праця (що є свідченням нерозривного зв'язку моральних традицій українців). Указано на новаторство в галузі встановлення і підтримання шкільно-сімейних традицій виховання, на створення В. О. Сухомлинським «Батьківської школи», відстоювання ним пріоритету сімейного, батьківського виховання. Підсумовано, що комплекси новаторських ідей В. О. Сухомлинського мають універсальне педагогічне значення [33, с. 8–10]. Н. П. Дічек перераховує нерозроблені питання у цій сфері, серед яких питання 1) методологічного підґрунтя, на якому слід ґрунтувати подібні дослідження, 2) не з'ясовано критерії, за якими той чи той емпіричний досвід упровадження новацій можна кваліфікувати як самостійний освітній феномен новаторства. Слушною є думка про те, що брак конкретного знання породжує хибну переконаність у тому, що сучасні педагогічні новації є чимось абсолютно новим, таким, що не має аналогів у минулому.

Крім названих, праць спробу дати дефініції поняття *інновація* спостерігаємо у багатьох наукових публікаціях. Д. Ю. Грубіч розкрито поняття «інновація», «нововведення», «педагогічна інновація»; описані особливості інновації, що безпосередньо впливають на результати навчально-виховної та управлінської діяльності студентів; презентує авторське визначення поняттю «інновація»; виявлено вплив педагогічних інновацій на підвищення якості



освіти [26, с. 34–39].

Спробу теоретичного осмислення інноваційної педагогічної діяльності як рушійної сили розвитку науки та освіти України здійснила Г. М. Золотарьова. Дослідниця розглядає інноваційну педагогічну діяльність як умову розвитку освітньої теорії та практики та обґрунтовує важливість проведення інноваційної педагогічної діяльності у системі освіти України. [42, с. 80].

О. Попова на основі педагогічного прогнозування, з урахуванням досвіду сукупних інноваційних перетворень у системі освіти України минулого і сьогодення визначає перспективи і тенденції розвитку інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах України [96, с. 67].

М. В. Артюшина робить спробу окреслити сутність і зміст інноваційної діяльності в освіті у сучасному контексті. Дослідниця акцентує, що потребує свого вдосконалення понятійно-термінологічний апарат сучасної педагогічної інноватики, бо на її думку, досі відсутні загальноприйняті тлумачення провідних інноваційних категорій. У статті наукового матеріалу М. В. Артюшина аналізує переважно праці російських дослідників і доходить висновку, що ефективна підготовка до інноваційної діяльності має забезпечувати реалізацію таких передумов: 1) формування особистісної готовності до інноваційної діяльності, що включає розвиток інноваційно-значущих особистісних властивостей; 2) створення інноваційного соціального середовища – сприятливих стосунків між суб'єктами інноваційного процесу; 3) формування досвіду інноваційної діяльності на базі основної змістової діяльності (зокрема, навчальної) [8, с. 3–6].

Педагогічне новаторство в історії української освіти на різних хронологічних зрізах є предметом глибокого наукового зацікавлення Н. П. Дічек. Так, дослідницею узагальнено новаційний внесок у культурно-освітній розвиток слов'янських народів одного з найвидатніших представників бароко – професора, ректора Києво-Могилянської академії, церковного реформатора, письменника, просвітителя Феофана Прокоповича [32; 64].

Стаття В. В. Примакової присвячена розгляду гуманістичних ідей «педагогіки співробітництва», зародження якої відбувалось у 80-і роки ХХ

століття; автор вказує на основні події, що вплинули на розвиток новаторського руху ініціативних творчих педагогів радянського освітнього простору. Вважає, що додаткової уваги потребують питання зародження новаторського руху педагогів-гуманістів 80 х років ХХ ст., якими було висунуто й обґрунтовано ідеї створення педагогіки співробітництва, що суттєво вплинуло на професійний розвиток тодішніх учителів, стало в подальшому могутнім орієнтиром у справі розбудови національної школи вже в Україні періоду незалежності [98, 7–8].

У науковому доробку дослідників новаторства виокремлюємо праці, у яких порушено проблеми інноваційних шкіл, визначення типів нових закладів (О. В. Адаменко, А. О. Гудовсек, Н. П. Дічек, В. О. Сухомлинська, В. Ф. Паламарчук, Н. С. Побірченко). Насамперед вкажемо на публікації, у яких порушуються загальні проблеми визначення специфіки навчального закладу нового типу, з'ясування критеріїв, за якими можна кваліфікувати навчальний заклад як заклад нового типу. Так, В. Ф. Паламарчук пропонує звертатися до зарубіжного досвіду, а також до діяльності дореволюційних освітніх установ [89, с.130, 136].

Спробу окреслити сутність альтернативної школи і спроектувати на українську школу здійснила О. В. Сухомлинська. Насамперед альтернативність, вважає науковець, можна виявити шляхом зіставлення з існуючою парадигмою освіти, з педагогічною ідеологією, наповненням шкільного простору. Узагальнюючи напрацювання науковців, які визначали сутність альтернативної школи, О. В. Сухомлинська окреслює основні її ознаки [121, с. 14–15]. Н. С. Побірченко аналізує тлумачення поняття *авторська школа* у науково-педагогічній літературі, досліджує його еволюцію та розглядає підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до вивчення і визначення сутності авторської школи, а також пропонує власне трактування [94]. О. В. Адаменко вивчав соціальні та педагогічні передумови виникнення інноваційних шкіл [3].

Інша група праць – це дослідження, у яких описано діяльність новаторських, авторських шкіл на різних відтинках історії освіти.

Н. П. Дічек вивчала виховне новаторство у діяльності Одеської школи-

комуни № 1 (початок 20-х років ХХ ст.) і дійшла висновку, що ці установи стали переконливими прикладами пошуків і досягнень педагогіки 20-х років, прикладами справжніх новаторських змін у галузі виховання [31, с. 42].

Аспекти упровадження інновацій є предметом різнобічного наукового вивчення А. М. Бойко [19, с. 6]. У статтях та монографіях дослідниця обґрунтовує специфіку співвідношення педагогічної теорії і практики в умовах модернізації системи освіти України. Обстоює думку про те, що упровадження педагогічної інноватики виступає головним чинником оптимізації їхнього співвідношення, розкриває систему діяльності вчених і практичних працівників у здійсненні різних видів упровадження досягнень науки, педагогічних технологій і перевіреного досвіду в широку масову практику, характеризує найбільш значущі для практики праці вчених та діяльність з упровадження інноватики Національної академії педагогічних наук України, окреслює завдання, які необхідно вирішити для впровадження нового, серед них: 1) адекватне і широкого інформування про появу нових фундаментальних і прикладних досліджень; 2) здійснення моніторингу рівня навчально-виховної роботи школи і вихованості учнів; 3) створення вченими практико-орієнтованого образу і зразка інновацій; 4) пропагування й популяризації з метою зацікавлення й захоплення педагогів певними інноваціями; 5) інтеграція зусиль усього педагогічного колективу та диференціації завдань із нововведень; 6) створення програм вивчення новацій; 7) стимулювання і підтримки пробних нововведень у діяльності окремих педагогів та навчальних закладів; 8) масове використання певних інновацій у практиці та його закріплення [16, с. 15–22]. А. М. Бойко визначає критерії відбору інновацій для впровадження у шкільну практику, обґрунтовує етапи впровадження, [15, с. 371–372].

Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи М. Швардак з'ясувала роль і завдання інноваційних процесів у сучасній освіті, виявлено існування комплексу проблем та протиріч, які виникають при впровадженні педагогічних інновацій у практику початкової школи і пов'язує її вирішення з особистісними характеристиками педагога. Для того, щоб системно впроваджувати інноваційні технології в навчально-

виховний процес початкової школи педагог повинен бути креативною, гнучкою, готовою до динамічних змін у суспільстві особистістю, бути спроможним застосовувати засвоєні знання й набуті уміння в нестандартних ситуаціях, здатним до саморозвитку [134, с. 64].

Різні аспекти педагогічної інноватики є предметом наукових студій О. Я. Мариновської. О. Мариновська розкриває сутність, специфіку, орієнтири реалізації концепції науково-методичного супроводу впровадження педагогічних інновацій у системі проектно-впроваджувальної діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти. Висвітлює методологію інноваційних процесів у системі освіти, аналізує науково-психологічні джерела, наукові дослідження, в яких розкрито феномен інноваційної діяльності. охарактеризовано специфіку інноваційної діяльності, представлено структурну модель поняття «моделювання» та концептуально-логічну схему реалізації інноваційної діяльності [68].

Проблем впровадження торкаються також педагоги-практики, висвітлюючи власний педагогічний досвід. Кричевська зазначає, що тільки впровадження інноваційних форм і методів роботи в навчально-виховний процес та поєднання їх з традиційними забезпечують можливість учителю якомога продуктивніше орієнтуватися в нових умовах, адаптуватися до нових вимог. На переконання авторки, в освітньому процесі такий підхід найактуальніший. Він дає змогу педагогу відібрати зі своїх методичних надбань усе прогресивне й змінити, модернізувати, трансформувати навчально-виховний процес так, щоб забезпечити його дослідницький, пошуковий, розвивальний характер [55, с. 64–65].

Проблем педагогічного новаторства на європейському тлі торкалася науковець Н. Г. Ничкало і зазначила, що це особливе явище притаманне освітньо-виховним системам різних країн. Терміни на його позначення існують у різних мовах, поняття органічно увійшло в наукову термінологію, відображену в різних мовах: англійській, французькій, німецькій, російській, тощо. Н. Г. Ничкало наводить дефініцію поняття новаторства із праць польських дидактів [82, с. 19].

У науковому доробку української педагогіки виокремлюємо групу праць, у яких висвітлюється новаторська діяльність конкретного педагога чи окремі аспекти його діяльності. Чимало студій присвячено новаторській діяльності вітчизняних педагогів минулих століть. О. Філоненко розглядала педагогічне новаторство В. І. Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі [129]. Крім того, існують праці, у яких розглянуто новаторську діяльність педагогів ХІХ ст.: М. О. Корфа (Л. А. Бадья).

Серед них чисельно вирізняються праці, де описано новаторські концепції В. О. Сухомлинського (Дічек Н. П., Сухомлинська О. В.); О. А. Захаренка (Біда О. А., Захаренко С., Кузьмінський А. І., Д. І. Пащенко), І. Г. Ткаченка (Н. Калініченко, М. Садовий, О. Трифонова), А. С. Макаренка (А. М. Бойко, В. Б. Грицак), авторська «Комбінована система організації навчально-виховного процесу» М. П. Гузика (М. Я. Антонєць, К. Баханов, Н. В. Гузик. Л. Онищук.), систему інтенсивного навчання педагога-новатора В. Ф. Шаталова (Л. Бондар). В. В. Чорний розглядає проблему гуманістичного потенціалу та структуру дидактико-методичної системи В. Ф. Шаталова.

О. М. Павлюк розкриває роль вчителів-новаторів у висвітленні питань розвитку шкільної освіти в другій половині ХХ століття. Новаторський педагогічний досвід вчителів другої половини ХХ століття характеризуються рівноправними партнерськими взаєминами вчителя й учня в навчальному процесі; постійним пошуком нетрадиційних методів, прийомів та засобів навчальної діяльності; високими результатами в навчанні; загальнодоступністю досвіду вчителів-новаторів. Новаторські ідеї учителів України другої половини ХХ століття ввійшли в традицію, перетворилися в загальну практику, збереглися й розвиваються в досвіді сучасної школи [86, с. 24–31].

Результати наукових пошуків презентовано на традиційних Всеукраїнських педагогічних читаннях «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю» та Всеукраїнських захаренківських педагогічних читаннях «В. Сухомлинський і О. Захаренко: вивчати минуле, творити сьогодення, передбачати майбутнє».

Виокремимо низку досліджень, у яких розглянуто інновації у вищій

школі. О. І. Навроцький у дисертації «Інноваційні процеси у вищій школі України» її дослідив передумови, можливості та перспективи інноваційного розвитку вищої школи України, автор розробив концепцію перманентних асинхронних інноваційних процесів у вищій школі, розробив соціологічну версію інноватики та здійснив типологію інновацій за їх змістом і функціональним навантаженням. Виявлено парадокси інноваційного розвитку у вигляді квазіінновацій. Показані основні тенденції і специфіка інноваційних процесів у сфері вищої освіти України, проаналізовано тенденції розвитку недержавного сектору вищої школи України і модернізованих класичних університетів, значення дистанційного навчання й етизації вищої освіти, подолання її корумпованості як чинників, що сприяють оновленню не тільки освіти, а й усього суспільства [77, с. 15–22].

Н. Г. Батечко аналізує проблеми інноваційного розвитку вищої освіти України в контексті євроатлантичних процесів, розглядає загальні питання моделювання інноваційних процесів у сфері вищої освіти та тенденції впровадження інновацій [10, с. 22–26]. Л. В. Штефан розглянула підходи щодо визначення взаємозв'язку між творчим та інноваційним компонентами в діяльності педагога, та пропонує модель інноваційної діяльності педагога, згідно з якою творча діяльність виступає основою інноваційної [137, с. 70–79]. Освітні інновації вищої педагогічної школи України у ретроспективі вивчала О. Янкович [139, с. 94–98].

Л. А. Машкіна висвітлює теоретичні засади використання інноваційних технологій у вищих педагогічних навчальних закладах. На основі аналізу науково-методичної літератури окреслює шляхи впровадження педагогічної інновації в навчальний процес, робить висновок, що інноватизація підготовки передбачає: впровадження інноваційних технологій навчання, спрямованих на удосконалення цілісного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу; стимулювання інноваційної, пошукової, творчої професійної діяльності; створення інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей, а саме інноваційного мислення, уяви тощо [71, с. 106–112].

Г. І. Савіцька у статті розкриває суть інноваційної педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки студентів на прикладі курсу «Основи корекційної педагогіки». Автор визначає напрями впровадження нових інформаційних технологій у традиційну систему навчального процесу [106, с. 138–141]. В. Цина дослідила класифікацію основних інноваційних технологій навчання, які на сьогодні є найбільш доступними у вищих освітніх закладах України, розкрила роль педагога в реалізації цих технологій на практиці [133, с. 108–113]. В. Є. Бенера вивчає становлення наукових шкіл у вищих закладах освіти другої половини ХІХ ст. – початку ХХ ст., надає характеристики продуктивності наукових шкіл, обґрунтовує спадкоємність наукових традицій, актуальність провідної ідеї лідера наукової школи. Здійснено логіко-системний аналіз наукових досліджень та проведено історико-педагогічний аналіз наукових джерел і архівних матеріалів із досліджуваної проблеми. Сформульовано визначення досліджуваної дидактичної категорії. Визначено основні характеристики самостійної роботи у навчальному процесі вищих навчальних закладів представниками прогресивної педагогічної думки досліджуваного періоду. Актуалізовано конструктивний досвід становлення наукових шкіл у вищій школі України історичного періоду ХІХ ст. – початку ХХ ст. [11, с. 124–138]. Козак Л. В. розкриває сутність та особливості інноваційного навчання, його вплив на розвиток інноваційної особистості майбутнього фахівця; аналізує інноваційні моделі навчання; розглядає інноваційні підходи до організації навчального процесу у вищій школі; обґрунтовано варіативність та особистісно-орієнтовану спрямованість інноваційного навчання; доводить, що інноваційна діяльність викладачів має позитивний вплив на ефективність навчального процесу у вищій школі [48, с. 95–104].

Значно меншою кількістю представлено дослідження, у яких крізь призму новаторства та інноваційності висвітлено діяльність викладачів вищої школи. До них належать дослідження про А. М. Бойко про Г. Ващенка [18]. О. А. Гнізділова актуалізує питання визнання пріоритетності конкретного вченого у заснуванні наукової школи, переконує у необхідності доведення

належності новаторства у науковій творчості й діяльності, творенні провідного напрямку педагогічної науки в Україні, розкриває діяльність академіка І. Ф. Прокопенка як засновника і лідера наукової школи з проблем економічної освіти і виховання учнівської молоді в Україні [23, с. 28–37].

Різні аспекти історії інноваційної діяльності, педагогічних нововведень в українській освіті проаналізовано в дисертаціях. У кількох із них описано ідеї і концепції зарубіжної педагогіки, які вплинули на інноваційні процеси в українській освіті. Дисертація Коваленка В. О. «Педагогічні ідеї Дж. Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію і практику в Україні (20-ті роки ХХ ст.)» присвячена новаторським педагогічним ідеям у педагогічній думці України, які сформувались під впливом прагматичної педагогіки Дж. Дьюї. Дослідник переконує, що в основі реформування освітньої галузі в Україні найбільшою прихильністю користувалася прагматична педагогіка Дж. Дьюї. Її творча реалізація призвела до пошуку нових освітніх технологій: комплексної системи навчання, модифікації дальтон-плану, бригадно-лабораторної форми навчання з опорою на метод проектів, перенесення центру виховання учнівської молоді з родини в заклади соціального виховання, розвитку сільськогосподарського та індустріального ухилів при визначенні змісту навчання залежно від місцевих соціально-економічних умов, розвитку школи як виробничого колективу, що функціонує на засадах самоврядування та самодіяльності вихованців, широкого розгортання клубної роботи. Автор доводить, що новаторські ідеї прагматичної педагогіки Дж. Дьюї, які мали значний вплив на українську педагогіку 20-х років, знаходять свій творчий розвиток у таких напрямках, як посилення національного виховання на основі визнання національної ідеї як інтегруючої при визначенні змісту навчання та форм і методів роботи з учнями, гуманізації шкільного життя; надання гуманістичного спрямування парадигмі «школи навчання»; впровадження розвивального навчання, зміні авторитарно-дисциплінарної моделі навчання на особистісно зорієнтовану [46].

У дисертації Растригіної А. М. «Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття» науково обґрунтовано концепцію педагогіки свободи як особливого напрямку



гуманістичної педагогіки, що базується на інваріантних принципах вільного виховання. З-поміж інших питань автор розглядає специфіку діяльності інноваційних навчально-виховних закладів: ліцеїв, гімназій, колегіумів, авторських, сімейних та приватних шкіл, шкіл-комплексів. На підставі узагальнення досвіду діяльності інноваційних шкіл дослідниця виділяє базові ідеї, які лежать в основі їхньої діяльності: орієнтація виховання на цінності особистісного розвитку дитини; вивчення і врахування у педагогічному процесі внутрішніх закономірностей розвитку особистості, вікових та індивідуальних особливостей дітей; стимулювання власної активності дітей у процесі виховання і самовиховання; врахування у навчально-виховному процесі інтересів, потреб і нахилів учнів; гуманізація педагогічних стосунків; забезпечення в школі умов для самовираження і розвитку творчих здібностей школярів; формування емоційно комфортного виховного середовища [103].

Дисертація Литвин Л. В. «Ідеї Вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті» присвячена дослідженню поширення й адаптації ідей вальдорфської педагогіки в Україні. Автор дійсно порівняльний аналіз проблеми вільного розвитку особистості в педагогічних теоріях В. О. Сухомлинського та Р. Штайнера; обґрунтовує організаційно-педагогічні умови адаптації провідних ідей вальдорфської педагогіки в українській педагогічній практиці (відповідність змісту навчання та виховання державним стандартам загальної середньої та дошкільної освіти; використання усталених у вальдорфській педагогіці форм та методів навчального процесу та управління школою, збагачених новітніми здобутками педагогічної теорії і практики, сучасними інформаційними технологіями; спрямованість навчально-виховного процесу на забезпечення успішної соціалізації дитини; забезпечення якісної підготовки педагогічних кадрів; створення демократичної мережевої структури управління школою); визначено критерії ефективності адаптації ідей вальдорфської педагогіки до діяльності української школи [60]. О. В. Попова відтворює генезу інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст.; на основі детермінованого аналізу конкретно-історичних обставин визначає й науково обґрунтовано етапи їхнього розвитку.

Дослідниця розкриває сутність інноваційного навчально-виховного закладу, здійснює класифікацію типів інноваційних шкіл, визначає й теоретично обґрунтовано умови ефективності впровадження нововведень у шкільну практику. Автор здійснює наукову інтерпретацію найважливіших особливостей розвитку інноваційних процесів, що мають прогностичну спрямованість і можуть стати важливим джерелом для розробки науково-теоретичних напрямів фундаментальних досліджень [97].

В. М. Швидун присвячує дисертацію вивченню особливостей педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України (1917–1941 рр.). Автор визначає внесок вітчизняних учених і державних діячів досліджуваного періоду у розробку теоретичних засад національної школи. На основі аналізу історико-педагогічної літератури, нормативних документів та широкого кола архівних і публіцистичних матеріалів досліджуваного періоду обґрунтовує етапи перебігу педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України, розкриває роль системи післядипломної освіти у реформаторському та інноваційному розвитку національної школи України досліджуваного періоду.

Автор визначає можливості творчого використання теоретичних ідей та новаторського педагогічного досвіду загальноосвітніх шкіл України (1917–1941 рр.) у сучасних навчально-виховних закладах [135].

Проблем новаторства крізь призму розвитку процесу шкільної математичної освіти в Україні торкається О. М. Павлюк. Дисертантка проаналізувала вплив передового та новаторського досвіду вчителів математики на процес розвитку шкільної математичної освіти. Дисертант доводить, що важливим чинником розвитку шкільної математичної освіти другої половини ХХ століття став передовий педагогічний досвід та педагогічне новаторство вчителів математики. Передовий досвід забезпечував досягнення значних результатів у вивченні математики в межах традиційного навчально-виховного процесу за рахунок переважно суб'єктивних чинників (особистісних якостей, здібностей, рівня педагогічної майстерності вчителя).

Значну увагу дослідниця приділяє періоду другої половини 80-х років ХХ, коли століття з'явилися нові можливості для відмови від авторитарної

педагогіки. До одного з вагомих чинників розвитку шкільної математичної освіти в другій половині ХХ століття автор відносить передовий та новаторський педагогічний досвід учителів математики.

У дисертації М. О. Проц розкрито теорію і практику розвитку авторської школи в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. З'ясовано історіографію, джерела, науково-теоретичні основи дослідження; показано досвід діяльності авторської школи в Україні і зарубіжжі наприкінці ХІХ – у 30-х рр. ХХ ст. та передумови розвитку новаторського педагогічного руху в Україні у ХХ ст. Автор дисертації обґрунтовано періоди становлення авторської школи в Україні: перший – початок 60-х – середина 70-х рр. ХХ ст. – виникнення перших шкіл під впливом ідей В. Сухомлинського; другий – друга половина 70 – початок 90-х рр. ХХ ст. – посилення особистісно-орієнтованого характеру функціонування авторських моделей; третій – середина 90-х рр. ХХ – початок ХХІ ст. – трансформація старих, формування нових авторських шкіл. М. О. Проц визначає і характеризує основні моделі та пріоритети діяльності авторських шкіл в Україні у досліджуваній період: розвивальне навчання; орієнтована організація навчання; управління освітніми інноваціями; формування всебічно розвиненої особистості; виховання засобами народознавства; трудове виховання тощо, а також окреслює шляхи впровадження досвіду діяльності авторських шкіл досліджуваного періоду в сучасну освітньо-педагогічну практику [102].

Окремих аспектів новаторського руху та передового педагогічного досвіду торкається у дисертації В. В. Примакова «Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні(1948 – 2012 рр.)» [99].

Питання історії новаторства висвітлюються у багатьох підручниках та посібниках.

Сисоєва С. О. у підручнику «Основи педагогічної творчості» питань новаторства торкається крізь призму педагогічної творчості. Сисоєва подає визначальні ознаки, якими характеризується педагогічна система чи концепція. У розділі «Технології педагогічної творчості вчителів-новаторів описує гуманну педагогіка Шалви Амонашвілі, уроки творчості Ігоря Волкова педагогіка

співробітництва Ігоря Іванова, уроки відкритої етики Євгенія Ільїна, виховання успіхом Софії Лисенкової, Віктора Шаталова [114, с. 242–257].

Солідною працею з історії новаторських шкіл став посібник «Нариси з історії розвитку навчально-виховних закладів в Україні (XX ст.), підготовлений колективом співробітників НАПН України та професорів вищих навчальних закладів, фахівців з історії вітчизняної школи і педагогіки. У посібнику на матеріалі широкого кола джерел та історіографічних праць простежено складний процес зародження та діяльності новаторських навчальних закладів різних типів. Діяльність закладів розглянуто на тлі соціально-політичних, ідеологічних, культурних та педагогічних чинників. У розділах посібника проаналізовано різні аспекти новаторства, що стосуються організації, мети, завдань, змісту і форми методів та прийомів навчання, на підставі яких такі заклади оцінено як інноваційні [78]. Розглядає теорію інновацій. Стосовно педагогічного процесу інновація означає введення нового в цілі, форми, і методи навчання та виховання; в організацію спільної діяльності вчителя і учня, вихованця. Інновації самі по собі не виникають, вони є результатом наукових пошуків, передового педагогічного досвіду окремих учителів і цілих колективів [75, с. 581]. отже інновація є результатом досвіду.

Основу інноваційних процесів складають дві важливі проблеми педагогіки – проблема вивчення і поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки в практику. Пропонує визначення новаторського досвіду. Новаторський досвід – це досвід, який запроваджує та реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань, використовує нові методи, форми і прийоми, системи діяльності., донині невідомі педагогічній науці і шкільній практиці,; істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань. [75, с. 585]. Новаторським кваліфікує досвід В. Ф. Шаталова,, М. П. Гузика, педагогом новатором є петербурзький учитель Є. М. Ільїн, наводить критерії визначення педагогічних інновацій. Педагогічні інновації пов'язує із передовим педагогічним досвідом та подає критерії його визначення. Акцентує на тому,

що інноваційна спрямованість діяльності вчителів включає також впровадження [75, с. 588].

Отже, в аспекті дослідження новаторства, інноваційної педагогічної діяльності можемо виокремити такі групи наукових праць: 1) праці, у яких дослідники з'ясовують сутність новаторства, передового педагогічного досвіду, роблять спроби подати дефініції цим педагогічним феноменам, через визначення окреслити характерні риси та класифікації педагогічного новаторства; 2) праці, у яких вивчено і описано новаторська діяльність конкретного педагога чи окремі аспекти його діяльності; 3) праці, у яких висвітлено питання впровадження інновацій; 4) наукові публікації, у яких висвітлено педагогічне новаторство в історії української освіти; 5) дослідження, у яких описано діяльність новаторських, авторських шкіл на різних відтинках історії освіти; 6) публікації, у яких розглянуто інновації у вищій школі.

## **1.2. Сутність і зміст новаторства як педагогічної категорії**

Проблема з'ясування сутності новаторства є предметом постійного наукового зацікавлення педагогів. У цьому параграфі узагальнимо та систематизуємо ідеї, висловлені у працях науковців, присвячених новаторству, новаторському рухові, проаналізуємо корпус номенів, якими оперують науковці та практики, позначаючи новаторство у педагогіці, опишемо специфіку дефініцій термінів, що дасть змогу ближче наблизитись до розуміння феномену цього явища.

Розкриваючи далі у параграфі сутність педагогічного новаторства зауважимо, що ми повністю поділяємо думку О. В. Сухомлинської про синонімію термінів *новації, новаторство та передовий педагогічний досвід*. Фрагмент із праці ученої: «Слово «новаторський» перш за все характеризує діяльність закладу. Цей термін сьогодні не дуже поширений, натомість широкоживаними є терміни «інноваційний», «інновація», які вважаємо синонімічними до новаторського, але з явними ознаками сьогоднішніх характеристик... Ці новації (або таке новаторство) швидше за все можна назвати передовим педагогічним досвідом», якщо говорити звичною, канонічною

термінологією» [125, с. 6–7]. Інноваційну педагогічну діяльність з передовим досвідом пов'язує О. Я. Савченко. Науковець зазначає, що дидактика живиться ідеями передового педагогічного досвіду, саме в ньому зароджуються ідеї, які дають поштовх до розвитку нових теорій, технологій навчання [109, с. 19]. Цей факт у різні роки констатують й інші дослідники. Як синонімічні уживає номени педагогічні інновації і передовий педагогічний досвід у підручнику з педагогіки Н. Є. Мойсеюк. Наведемо для прикладу фрагмент із нього : «Педагогічні інновації визначають за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення.. Беручи до уваги наявний досвід досліджень .. визначають такі критерії педагогічного досвіду.» [75, с. 588]. На відсутності у сучасній педагогічній науці однозначного підходу до визначення понять «педагогічний досвід», «передовий педагогічний досвід», «інноваційний досвід», «новаторський досвід», «раціоналізаторський досвід» тощо акцентує Н. А. Мельник. Під визначенням «педагогічний досвід» більшість науковців розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи. Педагогічний досвід накопичують у конкретній діяльності педагога під впливом специфіки навчального закладу, стилю діяльності педагогічного колективу, особистісних якостей учителя. Його формують на підставі педагогічних знань, що є критерієм істинності науково-методичних рекомендацій, засобом перенесення теоретичних положень у практику [72, с. 89]. Тому розкриваючи сутність педагогічного новаторства, будемо аналізувати передусім передовий педагогічний досвід, а отже, і новаторство та педагогічні інновації.

У зв'язку з тим, що наше дослідження має на меті розкрити педагогічне новаторство України в історії, то для більшої наочності представимо у вигляді хронологічної таблиці терміни та назви, які уживалися і науковцями, і практиками на позначення діяльності, яка мислилась як новаторська. Зауважимо, що новаторська діяльність на практиці здійснюється педагогом, який втілює власні ідеї чи реалізує чийсь досвід, прихильником і послідовником якого він є, тому представимо і назви на позначення учителя-новатора.

## Історія уживання термінів, що передають поняття про новаторство

Кращий досвід, кращий педагогічний досвід, передовий педагогічний досвід, новаторський педагогічний досвід, новаторський досвід	
<b>...відділи народної освіти не забезпечили систематичного, організованого на вивченні досвіду кращих шкіл і учителів керівництва...</b>	<b>1939</b> <b>наказ № 5507</b>
<b>...необхідно в практичній роботі ширити кращий досвід, виявляти кожну зернину нового, корисного, важливого. Сміливіше і ширше впроваджувати досвід кращих майстрів педагогічної справи в учительську масу, зробити його здобутком усіх».</b>	<b>1941 р.</b> <b>РО, 15. 01. 41, с. 1</b>
<b>Піднести на новий, вищий рівень справу вивчення, узагальнення і поширення кращого досвіду, зробити досягнення передових шкіл і учителів надбанням усіх педагогічних колективів.</b> <b>Різноманітними мають бути форми діяльності по впровадженню кращого педагогічного досвіду.</b>	<b>[81, с. 58]</b>
<b>Міністерство освіти ... відділи народної освіти слабо вивчають і узагальнюють передовий педагогічний досвід.</b>	<b>[81, с. 59]</b>
<b>Адреси передового педагогічного досвіду.</b>	<b>[75, с. 99]</b>
<b>Справжній передовий досвід має інноваційний характер.</b>	<b>[15, с. 371–372]</b>

<p>Новаторський педагогічний досвід – реалізація на практиці педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих рекомендацій, нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем, методик.</p>	<p>[109, с. 493]</p>
<p>Новаторський досвід – це досвід, який запроваджує та реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань, використовує нові методи, форми і прийоми, системи діяльності, донині невідомі педагогічній науці і шкільній практиці; істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань.</p>	<p>[75, с. 585]</p>
<p>«Засновник гуманістичної новаторської педагогіки. Василь Сухомлинський відомий як автор педагогічних праць.»</p>	<p>[130, с. 549]</p>
<p>Новаторський педагогічний досвід – це вищий ступінь виявлення передового педагогічного досвіду, якому властива системна перебудова педагогом своєї діяльності на основі принципово нової ідеї або сукупності ідей (відкриття), у результаті чого досягаються значна стійкість та ефективність педагогічного процесу.</p>	<p>[47]</p>



Новаторський педагогічний досвід – це педагогічні відкриття та винаходи, досвід утілення в життя оригінальних ідей, методів, прийомів навчання, виховання, управління тощо. В новаторському досвіді виявлено закономірності, які ще мало відомі педагогічній практиці. Досвід педагога-новатора вимагає від керівників навчальних закладів, працівників науково-методичних служб, учених ретельної уваги, ґрунтовного вивчення й обґрунтування, бо цей досвід, як правило, має прогностичні функції, оскільки випереджає практику.

[72, с. 90]

Інакше кажучи, передовий досвід – це педагогічний досвід, який забезпечує досягнення хороших результатів у традиційному навчально-виховному процесі. Його об'єктивна основа (методи й прийоми роботи) залишається незмінною, а результативність зумовлюється переважно суб'єктивними чинниками (особистісними якостями, здібностями, рівнем педагогічної майстерності вчителя). Новаторський же досвід передбачає зміну об'єктивної основи, тобто орієнтацію на нові ідеї, нові методи й прийоми здійснення навчально-виховної роботи. Якщо передовий досвід може бути досить поширеним і навіть масовим, то новаторський досвід є унікальним, авторським, він збагачує педагогічну діяльність новими ідеями, підходами, принципами.

[86, с. 26-27].

<p>«Досвід педагогічного колективу Сахнівської школи є передовим, новаторським, йому властиві такі показники, як актуальність, результативність, стабільність, новизна, перспективність».</p>	<p>[112, с. 23]</p>
<p>До координаційної ради подаються матеріали, що презентують досвід про використання сучасних педагогічних технологій, інноваційних методів навчання і виховання у навчальних закладах України з метою створення банку даних новаторського досвіду.</p>	<p>[109, с. 493]</p>
<p>Педагогічне новаторство</p>	
<p>Тому логічним є висновок, що і для педагогіки як науки про виховання, освіти і навчання, якій протягом довгого періоду часу було притаманним педагогічне новаторство як оновлення освітньої системи, провідним і визначальним критерієм її життєздатності, відповідності соціальним запитам і потребам, конкурентноспроможності є інноваційність.</p>	<p>[74]</p>
<p>Вищим рівнем педагогічної діяльності вчителя є педагогічне новаторство, яке є умовою розвитку освіти, оскільки вносить до нього різного роду новації</p>	<p>[13, с. 106-108]</p>
<p>Кращий учитель, передовий учитель, новатор, педагог-новатор</p>	
<p>Видатна його постать, що займає одно з перших місць серед педагогів-новаторів сучасного Заходу Європи».</p>	<p>1927</p>
<p>Більшість педагогів-новаторів обмежується реформою програму.</p>	<p>[115, с. 7]</p>

Серед учителів є також багато сміливих новаторів, людей, які працюють творчо, вносять гідний вклад у піднесення школи.	[81, с. 58]
Рік у рік у нашій республіці зростає число педагогів-новаторів.	[101, с. 3]
Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати творчі починання передових педагогів, поширювати їх досвід серед всього учительства і множити ряди педагогів-новаторів.	[101, с. 4]
Передові учителі історії прищеплюють учням палку любов до історії народів своєї батьківщини.	1941 р. РО 30.05. 1941 с. 3
Досвід передових учителів – усім школам	1940 РО 16. 09. 1940
Рівняючись на досвід передових учителів	1950 р. 24. 03. 1950
Зовсім недостатньо праць у яких науково, всебічно узагальнювався б досвід передових учителів. Міністерство освіти видають брошури з досвіду роботи кращих педагогів.	[81, 59]
Передовому вчителеві властиве науково-педагогічне мислення.	[130, с. 3]
Новація, нововведення	
У новаціях учених-педагогів простежується взаємопроникнення понять «співробітництво» й «демократизація».	[45, с. 55]

<p>Ідеї педагогів-новаторів підтверджені їхніми оригінальними методиками, високими особистісними і професійними якостями. Все це – прогресивні нововведення, що вдосконалюють шкільну практику</p>	<p>[45, с. 55]</p>
<p>Хоча такий досвід в педагогіці – явище досить рідкісне, проте певна кількість наукових новацій починалась саме з передового досвіду (А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський)</p>	<p>[93, с. 11]</p>
<p>Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати творчі починання передових педагогів, поширювати їх досвід серед всього учительства і множити ряди педагогів-новаторів.</p>	<p>[101, с. 4].</p>
<p>Новатори, більшість з яких були шкільними вчителями, на відміну від учителів передового педагогічного досвіду, вели пошук нових принципів та методів навчання, що базувалися не на вдосконаленні окремих тем, а на гуманізмі та співробітництві вчителя й учня.</p>	<p>[86, с. 25]</p>
<p>С. Макаренко – видатний педагог-новатор. О. Сухомлинський – видатний український педагог-новатор</p>	<p>[65, с. 40]</p>
<p>«З кінця 50-х рр. і до кінця 80-х рр. інноваційна діяльність педагогів-інноваторів спрямовувалась на модернізацію і поліпшення організації навчально-виховного процесу в школі, основи якої формувалися після Жовтневої революції»</p>	<p>[97, с. 38]</p>

<p>У статті розкрито основні тенденції творчого новаторського пошуку 1960 – 1990 рр. за умов змін у політичному, соціальному та економічному житті суспільства.</p>	<p>[62, с. 66]</p>
<p>Діяльність В. Сухомлинського стала предтечею педагогіки співробітництва й діяльності педагогів-новаторів М. Андріївського, Ш. Амонашвілі, І. Волкова, М. Гузика, О. Захаренка, Є. Ільїна, В. Павелка, Т Сірик, В. Шаталова та ін. Авторів цієї педагогіки почали називати новаторами.</p>	
<p>Новаторський рух / Рух новаторів</p>	
<p>Але таке суто критичне ставлення до течії «нових шкіл Заходу не може заховати від нас те, що є цінного в цьому новаторському русі.</p>	<p>1927</p>
<p>У 80-ті рр. ХХ століття зароджується новаторський рух педагогіки співпраці. Ця педагогіка народилася під час зустрічей учителів-одномумців як напрям, протилежний авторитарно-імперативній педагогіці. У першій зустрічі брали участь В. Шаталов, С. Лисенкова, Є. Ільїн, І. Волков, М. Щетинін, Б. Нікітін, Ш. Амонашвілі, В. Матвєєв, С. Соловейчик та ін.</p>	
<p>Так, у педагогіці виник рух новаторів, досвід яких був зустрінутий спочатку в «багнети» й лише в насмішку названий «новаторським». Проте назва утвердилася, що сприяло актуалізації таких якостей учителя, як творче ставлення до дійсності, висока професійна майстерність.</p>	<p>[62, с. 67]</p>

<p>...школа новаторства необхідна суспільству як спільнота, яка є трансформатором новацій, першоджерелом новаторського руху... Саме за останні п'ять років посилюється новаторський рух в Україні, що відзначився появою різних форм розвинення майстерності педагогів</p>	<p>[13, с. 108]</p>
<p>Організація новаторського руху в післядипломній педагогічній освіті стане рухомою силою подвижництва цікавих інноваційних ідей у чинній системі!</p>	<p>2012</p>
<p>«Серед прогресивних надбань указанного періоду особливе місце посіло зародження руху педагогів-новаторів у радянському освітньому просторі».</p>	<p>[98, с. 5]</p>
<p>Освітніми інноваціями є новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські технології, методи, моделі, продукція, освітні, а також технічні рішення у галузі освіти, що істотно підвищують якість,</p>	<p>[95]</p>
<p>Інноваційна діяльність, новаторська діяльність</p>	
<p>Інноваційна діяльність педагога, що ґрунтується на основі наукового осмислення практичного педагогічного досвіду, організації цілеспрямованої педагогічної діяльності, зорієнтованої на зміну та розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики.</p>	<p>[40, с.63]</p>

<p><b>Орієнтації навчання на узагальнену модель підготовки педагога до новаторської</b></p>	<p>[13, с. 107]</p>
<p><b>Отже, інновації в освіті – це процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації.</b></p>	<p>[36, с. 29]</p>
<p><b>Педагогічна технологія співробітництва – напрям у вітчизняній педагогіці 2-ої половини ХХ ст. – це система методів і прийомів виховання та навчання на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості.</b></p>	<p>[21, с. 134]</p>

Розкриваючи сутність педагогічного новаторства, передусім проаналізуємо, як тлумачать поняття, пов'язані з педагогічним новаторством, педагогічною інноватикою у фаховій довідковій літературі – словниках та енциклопедіях.

Чимало дослідників, намагаючись пояснити сутність педагогічного новаторства та інновацій у педагогічній діяльності, звертаються до загального значення цих понять, поданого у різних словниках, а потім проектують на сферу педагогіки. Так, у «Словнику української мови» слово новаторство зареєстровано зі значенням «Усе нове, прогресивне, що запроваджується в якій-небудь галузі людської діяльності. Діяльність новатора» [119, с. 432], у сучасній електронній версії цього ж словника засвідчено слово *інновація* – нововведення, новітня зміна чи винахід.

Термін *інновація* введено до «Педагогічного словника» за ред. М. Д. Ярмаченка. Автор словникової статті зазначає, що спочатку цей термін використовувався в лінгвістиці на позначення новоутворень у мові, а нині використання цього слова-поняття дуже поширилось в галузі освіти і педагогіки. До інновацій відносять різні нововведення в діяльності навчально-виховних закладів в здійсненні навчально-виховного процесу [140, с. 295]. В «Українському педагогічному словнику» академік С. Гончаренко реєструє термін *новаторство педагогічне* і подає таку його дефініцію: «Термін, який вживається для позначення діяльності вчителів, та вихователів, спрямованої на поліпшення процесу навчання і виховання, на його раціоналізацію. Ця діяльність може стосуватися змін у завданнях, методах і прийомах навчання, а також змін у формах організації процесу навчання і виховання. Педагогічне новаторство може здійснюватися у вигляді діяльності експериментальних, пілотних, авторських шкіл» [24, с. 233–234]. Н. П. Дічек вважає загалом прийнятним таке тлумачення і пропонує розширити дефініцію терміна, додавши вираз «та новації у царині теоретичних розробок або ідеї щодо змін в освітній галузі» і формулює визначення терміна педагогічне новаторство у такій редакції: педагогічне новаторство – це діяльність, у ході якої продукуються нові освітні ідеї і на їх основі запроваджуються зміни в навчально-виховному процесі, спрямовані на його вдосконалення (щодо цілей, завдань, методів, форм організації навчання і виховання) [32, с. 64].

В «Енциклопедії освіти» за ред. В. В. Кременя поняття про новаторську діяльність подано під гасловим словосполученням *інновації в освіті*. Автор енциклопедичної статті Л. М. Ващенко подає таке трактування: «процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має комплексне значення, оскільки складається з двох форм власне ідеї та процесу її практичної реалізації». Важливою ознакою інноваційної діяльності автор вважає її здатність впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога,



розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні. Л. М. Ващенко потрактовує інновації в освіті як системне утворення, що характеризується інтегральними якостями: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище [37, с. 337].

Термінами *педагогічне новаторство та педагогічні інновації* у спеціальних словниках та енциклопедіях послуговуються і зарубіжні дослідники. Наприклад, у польському «Новому словнику педагогічному» пояснено, що педагогічне новаторство – це діяльність учителів та вихователів, спрямована на покращення дидактичної і виховної роботи шляхом втілення власних раціоналізаторських задумів. Це поняття стосується змісту, методів, засобів, а також організаційних форм навчання і виховання. Новаторство зумовлено потребою піднести шкільництво на вищий рівень і є передумовою педагогічної творчості. Автором цього визначення є відомий на теренах вітчизняної науки польський дидакт В. Оконь. У польській «Енциклопедії педагогічній XXI століття» зазначено, що в польській системі освіти новаторством вважають нові розв'язання програмні, організаційні або методичні спрямовані на поширення або модифікацію та реалізацію в школах, навчальних закладах цілей і змісту навчання, виховання чи опіки однієї чи кількох навчальних дисциплін або удосконалення якості діяльності школи. інновація може бути спрямована на навчання одного, може стосуватися школи загалом чи її частин, а також класів чи груп. Загалом інноваційна діяльність опирається на творчу винахідливість учителя [142].

Далі проаналізуємо специфіку потрактування передового педагогічного досвіду, поняття про новаторство у наукових працях, присвячених цій проблемі.

С. М. Язиков у 1958 році визначає передовий педагогічний досвід як зародження нового в педагогічній теорії і практиці та зазначає, що переймаючи передовий досвід учителів-новаторів, більшість шкіл можуть покращити свої результати. Тому передовий педагогічний досвід є передусім позитивним прикладом, який мобілізує учителів на виявлення і подолання суб'єктивних причин, які, які гальмують розвиток школи [138, 45].

Відповідно у публікаціях з'являються прагнення розкрити сутність передового педагогічного досвіду. Визначають 1) високі результати навчально-виховного процесу; 2) нормальна затрата сил для досягнення високих результатів, 3) ефективність праці учителя та учнів при повторюваності досвіду в однакових умовах; 4) пізнаваність досвіду, яка розкриває закономірності високих результатів праці учителя і учнів. Справжній передовий досвід дозволяє встановити зв'язок між передовим досвідом і наукою, справжній передовий досвід збагачує науку і своїми висновками збагачує педагогічну теорію [138, с. 46].

Ю. Бабанський вважав, що передовий педагогічний досвід відтворює актуальні соціальні вимоги сучасного суспільства; пов'язаний із підвищеною активністю діяльності вчителів у порівнянні з її типовим рівнем; забезпечує стійке, найбільш ефективне розв'язання навчально-виховних завдань порівняно з масовою практикою; забезпечує більш якісне їх вирішення; характеризується найбільш раціональним, оптимальним з точки зору затрат, зусиль і засобів розв'язанням навчально-виховних завдань; спирається на основні педагогічні принципи навчання і виховання; містить елементи новизни у змісті, формах або методах вирішення навчально-виховних завдань [9, с. 522–523]. М. Скаткін до передового педагогічного досвіду відносить тільки ту практику, яка характеризується показниками відповідності тенденціям суспільного розвитку, стійкими позитивними результатами педагогічної діяльності, оптимальною витратою зусиль і засобів учителів і учнів та містить елементи творчого пошуку, новизни, оригінальності [116, с. 7–10].

Спроби формулювання дефініцій понять, що є виразниками педагогічної інноваційної діяльності, спостерігаємо у працях багатьох українських вчених.

У 1990 р. в українській педагогіці з'являється ґрунтовна праця, присвячена багатьом питанням передового педагогічного досвіду «Передовий педагогічний досвід: теорія і методика», за ред. Л. Л. Момот. У ній акцентовано на тому, що для розробки й удосконалення способів педагогічної діяльності, що забезпечили б якісно новий рівень навчання і виховання підростаючого покоління, надзвичайно важливо вчасно виявляти і поширювати все нове,

прогресивне, корисне, що народжується в практиці окремих учителів, педагогічних колективів. Дослідники зауважили, що на той час існувало 20 визначень передового педагогічного досвіду. Його розглядали як практику виховання, освіти і навчання і як результат цієї практики, що виражається в якостях учнів (Е. І. Монозон); як експериментальну діяльність (А. М. Шиміна); як спосіб фіксації, зберігання і передачі інформації про результати педагогічної діяльності (І. Ф. Кривонос); як завершену практику, що виявляється і матеріалізується в різних формах і на різних рівнях (Я. С. Турбовської) тощо. Прагнучи розкрити сутність цього феномена, автори названої праці провели опитування у понад 300 працівників освіти, які займались вивченням, узагальненням й поширенням передового педагогічного досвіду – методистів інститутів удосконалення кваліфікації учителів та рай(міськ) методкабінетів, інспекторів-методистів райвно, директорів та завучів шкіл. Більшість опитаних визначили передовий педагогічний досвід як педагогічну практику, яка дає високий результат. [93, с. 10].

Педагогічна інноваційна діяльність є об'єктом багаторічного вивчення В. Ф. Паламарчук. У її працях подано визначення і характеристику поняття *інновації в педагогіці* – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Смысловим центром інновації є нова ідея. Її джерело – дослідницька діяльність вченого-педагога або пошукова дослідницька практика вчителя, керівника, колективу. Прямим продуктом інноваційної діяльності можуть бути нововведення в систему освіти (реформи), у навчальний процес, виховання молоді, управління. Результатом дослідження автора є нові погляди на стандарти освіти, принципи, форми і методи навчання [89, с. 5]. Новація – результат творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці. Інновація результат зародження, формування і втілення нових ідей. Якщо директор (заступник, вчитель) відкриває принципово нове – він є новатором, якщо трансформував якусь наукову ідею в у практиці – інноватор [89, с. 53]. Інноваційні процеси в педагогіці дослідниця вважає стійкою тенденцією розвитку освіти, особливо в період її оновлення [89, с. 60]. В. Ф. Паламарчук є

співавтором колективної публікації «Проблеми освоєння передового педагогічного досвіду», присвяченій проблемі новаторства та передового педагогічного досвіду і підготовленій у 1988 році науковим співробітниками лабораторії вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду НДІ педагогіки УРСР. Згідно з думкою науковців, передовим слід вважати досвід, наслідком якого є вищі, порівняно з масовою педагогікою результати виховання, навчання і розвитку учнів. Його характеризує вмiле застосування досягнень педагогічної науки. **Новаторський** – це досвід, результатом якого є об’єктивно нові ідеї, методи, форми навчально-виховної роботи [90, с. 48–52]. Відповідно до наведених дефініцій, констатуємо, що визначальною ознакою передового досвіду є **кращий результат**, а новаторського – **новизна**, отже, апіорно другий може і не дати кращого результату. Водночас, коли вчені окреслили критерії новаторства, то об’єднали обидва досвіди: «Головним критерієм передового (у тому числі й новаторського) досвіду є актуальність, новизна, стабільність, перспективність, комплексність». Із наведеного матеріалу випливає, що кардинальної відмінності між передовим і новаторським немає. У названій статті розкрито сутність поняття актуальність досвіду – це співвідношення з найгострішими, нерозв’язаними питаннями теорії та практики; новизна – це ступінь відмінності від традиційного, стабільність – часові показники усталеності ідей і результатів, впливу їх на практику; перспективність – співвідношення зі стратегією розвитку радянської школи, рівнем творчого освоєння передових досягнень, ефективність – ступінь дієвості наслідків навчально-виховного процесу порівняно з масовою практикою; комплексність – аналіз здобутків у системі навчально-виховних цілей, засобів, результатів [90, с. 48].

П. Дічек обґрунтовує необхідність поглибленого вивчення новаторського руху і висвітлення новаційного досвіду пояснює тим, що 1) брак конкретних знань породжує хибну переконаність у тому, що сучасні педагогічні новації є чимось абсолютно новим, таким, що не має аналогів у минулому; 2) результати вивчення новаторської педагогічної творчості минулого сприятимуть більш цілеспрямованому спостереженню за сучасною освітньою дійсністю; 3)

допомагають глибше проникати в суть сучасного навчально-виховного процесу, визначати закономірності його розвитку і прогнозувати перспективні напрями руху педагогічної думки.

Дослідниця переконана, що новаторські педагогічні здобутки минулого української школи це систематизоване явище в історії вітчизняної педагогіки, яке досі виступає й живильним джерелом удосконалення сучасних пошуків модернізації освітньої галузі, тому постає потреба осмислити цих малих і великих за масштабами свого впливу освітніх зрушень як цілісних об'єктів.

Визначаючи сутність педагогічного новаторства дослідники уживають термінологічні сполучення із маркуючим словом альтернативний: *альтернативна педагогіка, альтернативна освіта, альтернативне навчання*, які, вважаємо, набули поширення під впливом студій, присвячених вивченню освітнього досвіду зарубіжної педагогіки.

Проаналізовані контексти уживання термінів із означенням *альтернативний* у працях українських педагогів стосовно вітчизняної освітньої системи засвідчують, що оцінка словом *альтернативний* акцентує на протиставності педагогічного новаторства традиційній, офіційній, державній узаконеній освітній системі чи її елементам. Наприклад, громадсько-педагогічний новаторський рух як альтернативний державно-урядовому кваліфікує В. В. Примакова [98, с. 6]. Н. Дічек цитує працю російського науковця Г Селевка, де є «організація своєрідного діалогу різних педагогічних систем і технологій навчання – додаткових і альтернативних державній системі освіти» [31, с. 40–44].

Ф. Кривонос. Передовий педагогічний досвід переростає в новаторський досвід. Новаторський досвід – це складова передового педагогічного досвіду. Зазначає, що професійне зростання учителя передбачає новаторство у поглядах, переконаннях, знаннях, досвіді [54, с. 34].

Дефініцію новаторства подає О. Я. Савченко. На думку вченої, новаторський педагогічний досвід – реалізація на практиці педагогічних ідей, що виходять за межі існуючих рекомендацій, нормативів і сприяють створенню нових педагогічних систем, методик [109, с. 399, 405].

Названій проблемі присвятила низку статей. Н. П. Дічек. Н. П. Дічек констатує, що педагогічне новаторство є важливим рушієм прогресу в освітній галузі, вершиною особистісного педагогічного досвіду творців нового в освітній галузі, але незважаючи на широке уживання в сучасній науковій літературі терміна «педагогічне новаторство», остаточного визначення самого поняття в українській педагогічній теорії ще нема, немає й однозначного підходу до розуміння його сутності [30, с. 5]. Н. П. Дічек слушно зауважила, що у сучасних дослідженнях використовують різні словосполучення стосовно опису педагогічного новаторства. Неприйнятним, на думку дослідниці, є інтерпретація історичних освітньо-виховних феноменів у модерних термінах, бо це не відповідає принципу історизму, пояснення має здійснюватися у термінах свого часу [32, с. 62]. Н. П. Дічек поділяє думку російського вченого-методолога В. Загвязинського про те, що «нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, методи, технологія роботи з людиною або колективом (їх вивчення, вдосконалення, перетворення), які у представленому вигляді, у представлених поєднаннях ще не висувалися, а й той комплекс елементів або окремі елементи навчання і виховання, які містять у собі прогресивне начало, що і дає змогу досить ефективно (або, принаймні, більш ефективно, ніж раніше) розв’язувати завдання виховання та навчання в умовах, ситуаціях, що змінюються» [30, с. 5].

Крім того, Н. П. Дічек пропонує розрізняти терміни *педагогічна новація* (новина) – це: а) локальна зміна в навчально-виховному процесі, а також б) розроблення нових (для певного історичного періоду) освітніх методик, програм, технологій, які сприяють більш ефективному розв’язання навчально-виховних завдань, висунутих суспільним розвитком і потребами особистості.

У контексті дослідження розвитку шкільництва додає ще одне тлумачення новації – як локального культурно-освітнього явища, започаткування якого ставало важливою подією у духовно-суспільному житті міста, історичного регіону, країни а «педагогічне нововведення» визначає як процес утілення новації в навчально-виховну практику, поняття «педагогічна інновація» вважає більш широким, узагальнюючим, що вбирає в себе процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освітню галузь педагогічних

новацій і нововведень і зауважує, що незважаючи на семантичну синонімічність термінів «новаторство» й «інноваційна діяльність», вони не повністю збігаються, оскільки новаторство не завжди набуває великого поширення [30, с. 5].

Грунтовну і різнобічну характеристику інноваційної педагогічної діяльності подає А. М. Бойко. Дослідниця формулює власну дефініцію: «Це такий вид педагогічної діяльності, який спрямовується на конструювання, створення, апробацію, впровадження чи поширення досягнень передового досвіду, педагогічної науки, технологій». «Педагогічна діяльність» є родовим поняттям по відношенню до поняття «інноваційна діяльність», що виступає засобом її удосконалення й успішного здійснення в сучасних умовах.

В практичній діяльності вчителя високо цінується *передовий педагогічний досвід*, а в теорії його повністю витіснило поняття «інновації», хоч ці поняття близькі за своїм значенням. Справжній передовий досвід має інноваційний характер. Педагогічні інновації можуть мати виховне і навчальне значення, а передовий педагогічний досвід набувати навчального і виховного характеру. Об'єднує їх те, що технології й інші інновації функціонують на рівні створення освоєння і втілення, подібно до того як передовий педагогічний досвід може як стихійно виникати, так і спеціально конструюватися. Він вивчається, узагальнюється, поширюється. Витоками новацій А. М. Бойко вважає практику. Дослідниця переконує, що практика стимулює і спрямовує розвиток педагогічної теорії, її передові технології й досвід вчителя сприяють піднесенню творчої активності педагогів, зростанню їхньої педагогічної культури, зародженню новаторства й передових педагогічних ідей [15, с. 371–372].

Ідеї педагогів-новаторів підтверджені їхніми оригінальними методиками, високими особистісними і професійними якостями. Все це – прогресивні нововведення, що вдосконалюють шкільну практику [45, с. 57].

Н. П. Дічек переконує, що педагогічне новаторство безпосередньо стосується поняття передового педагогічного досвіду як діяльності, що спирається на новації або інновації, вмотивовані суспільно-економічними

вимогами часу, і приводить до позитивних (у конкретних умовах) результатів [32, с. 64]. Передовий досвід був спрямований на подолання недоліків і труднощів, вирішення окремих питань і не передбачав вихід за межі традиційного навчально-виховного процесу. Новаторський досвід характеризувався орієнтацією на нові ідеї, нові методи й прийоми здійснення навчально-виховної роботи й зумовлював системні зміни. Передові й новаторські ідеї вчителів математики творчо використовувалися в практичній роботі [87, с. 5].

Однак окремі дослідники розрізняють поняття означувані як новаторство і передовий педагогічний досвід. Наприклад, О. М. Павлюк зазначає, що «Новатори, більшість з яких були шкільними вчителями, на відміну від учителів передового педагогічного досвіду, вели пошук нових принципів та методів навчання, що базувалися не на вдосконаленні окремих тем, а на гуманізмі та співробітництві вчителя й учня [87; 25].

На сучасному етапі педагогічне новаторство пов'язане з інноваційною освітньою діяльністю. Інноваційна освітня діяльність регулюється відповідно до Положення про інноваційну діяльність, затверджену наказом № 522 від 07.11.2000 Міністерства освіти і науки України. Згідно з названим документом, інноваційною освітньою діяльністю у системі освіти є діяльність, що спрямована на розроблення й використання у сфері освіти результатів наукових досліджень та розробок, а об'єктами інноваційної освітньої діяльності є: нові знання, інноваційні освітні програми і проекти, навчальний та виховний процеси, організаційні та адміністративні рішення, а також рішення іншого характеру, що істотно поліпшують якість освіти.

Н. Кононець, узагальнюючи напрацювання вітчизняні та зарубіжних учених, розглядає інноваційну педагогічну діяльність як складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення і внесення педагогом змін до власної системи роботи. Під інноваційним процесом розуміють комплексну діяльність щодо розробки, засвоєння, використання та поширення нововведень [51, с. 76]. Адаменко О. В. стверджує, що інноваційна діяльність освітян, яка прискорює розвиток школи,



активізує інтелектуальні зусилля до пошуку нового, забезпечує високу якість результатів навчання і виховання, має непересічну виховну й дидактичну цінність, тому глибокий, об'єктивний, незаангажований аналіз цієї діяльності дасть змогу визначити ефективні шляхи вирішення завдань, що постали перед освітою в наші дні [2, с. 4–8].

Н. Г. Ничкало вирізняє поняття «*новаторський досвід*», який кваліфікує як принципово новий досвід педагога, що виходить за межі вже відомих наукових знань. Йому притаманна системна перебудова педагогом своєї діяльності, в результаті чого досягається помітне підвищення ефективності педагогічного процесу [83, с. 19].

Опрацьовуючи фахові праці, спостерігаємо, що, характеризуючи діяльність педагога-новатора науковці оперують таким набором означень: *нетрадиційний, нестандартний, оригінальний*.

Більшість науковців одностайні у висновках, що рушійною силою новаторства є педагог чи група педагогів, які за особистісними якостями є унікальними людьми, наділеними нестандартним мисленням, непересічним талантом. Їхня діяльність не завжди знаходить позитивну оцінку в офіційних освітніх колах і може неоднозначно сприйматися широким загалом педагогів-практиків.

Н. Г. Ничкало стверджує, що ключовою умовою розвитку творчої новаторської думки є нове педагогічне мислення, яке ламає стереотипи, відкидає застарілі педагогічні догми, які пустили міцне коріння в практиці роботи колективів закладів освіти різних типів і форм власності, виступає проти заскорузливих шаблонів, що накопичувалися десятиліттями і якими засмічено чимало підручників і навчальних посібників з педагогіки. Нове педагогічне мислення педагога-новатора, зазначає Н. Г. Ничкало, породжує інноваційну ідею, а її реалізація об'єктивно спонукає до педагогічної дії. У процесі педагогічної дії, в основі якої нове педагогічне мислення, народжуються інноваційні творчі задуми, сміливі ідеї. Н. Г. Ничкало наводить образні порівняння, щоб розкрити роль нового педагогічного мислення: нове педагогічне мислення – «це така потужна сила, яка пробуджує професійну

творчість вчителя й водночас посилює його творчий потенціал. Нове педагогічне мислення можна порівняти з гірською рікою, яка стрімко й красиво несе кришталево чисту воду й водночас змітає піну й викидає на берег сміття. Біля такої ріки особливо свіже й чисте озонове повітря, тут приходять незвичайні думки і мрії, а серце аж щемить від радості. У процесі педагогічної дії, в основі якої нове педагогічне мислення, народжуються інноваційні творчі задуми, сміливі ідеї. А вони, в свою чергу, відкривають і зміцнюють духовні й інтелектуальні сили, які збагачують дидактичний процес, роблять його творчим, динамічним, таким, що впливає на розвиток творчості і педагогів і учнів. У цьому динамічному процесі творення на освітянській ниві розвиваються нові виховні і методичні системи, народжуються інноваційні технології, форми й методи творчої взаємодії всіх учасників цього неперервного процесу» [82, с. 13].

Поняття, пов'язані з інноваціями та передовим педагогічним досвідом, аналізують у підручниках і посібниках для вищої школи.

Російські науковці В. О. Сластьонін та інші зазначають, що передовий педагогічний досвід є історично обмеженим, бо на кожному новому етапі, коли розширюються матеріальні, кадрові і методичні можливості з'являються нові вимоги до педагогічної діяльності. Водночас передовий досвід містить позачасові елементи, якими поповнюється скарбниця педагогічної науки і практики [117]. Н. Є. Мойсеюк передовий педагогічний досвід визначає **як діяльність педагога**, яка забезпечує стійку ефективність навчально-виховного процесу шляхом використання оригінальних форм, методів прийомів, засобів навчання та виховання, нових систем навчання і виховання або вже відомих форм, методів, прийомів засобів роботи на основі їх удосконалення. Автор посібника класифікує передовий педагогічний досвід за обсягом і рівнем творчої самостійності. За обсягом виділяють систему роботи установи, систему роботи працівника, вирішення важливої педагогічної проблеми у закладі освіти вирішення важливої проблеми у діяльності окремих педагогів.

За рівнем творчої самостійності поділяє на **раціоналізаторський і новаторський**. **Раціоналізаторським** вважає досвід, створений у рамках

відомих форм, методів і прийомів педагогічної діяльності, який вирізняється новим оригінальним підходом до їх використання, що спричиняє підвищення якості навчання, виховання та управління. До цього виду досвіду відносить досвід С. П. Логачевської з питань диференціації навчання [75, с. 584]. **Новаторським** називає досвід, який запроваджує і реалізує нові прогресивні ідеї, визначає нові шляхи вирішення окремих і загальних педагогічних завдань, використовує нові форми, методи, прийоми, системи діяльності, донині невідомі педагогічній науці та шкільній практиці, істотно модифікує відомі форми, методи й прийоми діяльності, переорієнтовуючи їх на вирішення сучасних завдань. До нього відносить досвід В. Ф. Шаталова [75, с. 585]. На нашу думку, таку ознаку як **«донині невідомий педагогічній науці»** треба прийняти із застереженням, бо у сучасний період важко кваліфікувати досвід як взагалі невідомий, вважаємо, що у ретроспективі вдасться віднайти витoki чималої кількості нововведень. Автор посібника Н. Є. Мойсеюк уживає поняття **інновації** та **передовий педагогічний досвід** є ідентичними: «Педагогічні інновації визначаються за допомогою критеріїв, які засвідчують ефективність того чи іншого нововведення. Беручи до уваги наявний досвід досліджень з педагогіки визначають такі критерії передового педагогічного досвіду:...» [75, с.589].

Автор іншого посібника М. М. Фіцула розкриває сутність поняття про передовий досвід, подаючи спочатку тлумачення педагогічному досвіду. Педагогічний досвід – це, за визначенням М. М. Фіцули, сукупність знань, умінь і навичок, здобутих учителем у процесі навчально-виховної роботи. До розуміння сутності передового педагогічного досвіду автор підводить через розкриття поняття про педагогічну майстерність вчителя. У дефініції передового досвіду робить акцент на творчості як важливій ознаці передового досвіду і потрактовує його так: передовий педагогічний досвід – **творче, активне засвоєння і реалізація учителем у практичній діяльності засобів і принципів педагогіки** з урахуванням актуальних проблем і конкретних умов, особливостей дітей, учнівського колективу й особи вчителя. Зауважимо, що визначення передового педагогічного досвіду цим автором суттєво відрізняється

від дефініцій, наведених в інших джерелах.

Автор окреслює ознаки передового педагогічного досвіду, до яких відносить спрямування досвіду на розв'язання актуальних проблем навчально-виховного процесу школи, новизну досвіду, яка виокремлює його з контексту позитивної діяльності педагога. Обов'язковою рисою, без якої неможливий передовий досвід, є забезпечення високих результатів навчально-виховної діяльності вчителя, які повинні бути не випадковими, а наслідком продуманої системи навчання і виховання. Показником передового досвіду є стабільність результатів. У посібнику М. М. Фіцули подано також класифікацію передового досвіду. Тут виокремлено **новаторський** досвід, якому властиві оригінальність і новизна; **дослідницький** – досвід педагога-новатора, який має експериментальний характер; **раціоналізаторський** досвід – удосконалення форм, методів, засобів навчання і виховання на основі творчого їх використання; **зразковий** – це сумлінна діяльність, який уміло використовує досягнення педагогічної думки, методичні рекомендації вчених, методистів, досвід інших педагогів педагогів [130, с. 455–457].

Зміна термінології відбувається паралельно зі зміною інноваційна діяльність усвідомлюється як необхідний компонент усієї діяльності педагога, до неї готують, її моделюють вона мислиться як обов'язкова у сучасний період.

Педагогічне новаторство протягом багатьох десятиліть пов'язують із творчістю. У багатьох працях, що розкривали певний аспект передового досвіду зроблено акцент саме на його творчому характері. Передусім вкажемо на публікації у педагогічних журналах, у яких автори розповідають про досвід роботи шкіл чи учителя, чи загалом висловлюють міркування про сутність передового досвіду. У 1953 р. «Серед учителів теж є багато сміливих новаторів, людей, які працюють творчо» [81, с. 21]. Узагальнюючи у 1958 р. передовий досвід шкіл, працівник обласного інституту удосконалення учителів, акцентує, що шкільний колектив підійшов до виконання завдань творчо, внаслідок чого з'явилася нова форма праці школярів в літніх умовах. Творчий підхід учителя до роботи, володіння ним педагогічною майстерністю, що внаслідок чого полегшується праця учителя і учнів та забезпечуються ефективні результати

окреслює як головну визначальних рис передового досвіду. Передовий педагогічний досвід з'являється тільки за умови творчого викоистання загальних положень педагогічної теорії, психології, в конкретному педагогічному процесі, в роботі з окремим учнем. Саме творчий підхід вирізняє справжнього майстра педагогічної справи [138, с. 46–47].

Акцент на творчому підході роблять і самі учителі, коли пропагують власний досвід. Наприклад, учитель української мови і літератури вважає творчість обов'язковим складником і своєї праці, і праці учнів на уроці і переконує, що «Учитель **творчий**, закоханий у свій предмет незалежно від педагогічного стажу перед проведенням кожного уроку обмірковує, як побудувати його...в який спосіб залучити учнів до активної **творчої** роботи. Такий підхід до вибору методів проведення уроку сприятиме творчому педагогічному пошуку [111, с. 65]. Ясна річ, тільки той педагог, що працює посправжньому творчо, здатен розпізнати й розвинути можливості вихованця. Та все ж простежується і деяка особливість **педагогічної творчості**: їй притаманний зв'язок особистісних якостей з фаховою майстерністю [45, с. 55]. Мова йде про докорінне поліпшення методичної роботи в школі, про організаційно-педагогічне спрямування її районними і обласними відділами освіти, що має підтримувати **творчі починання передових педагогів**, поширювати їх досвід серед всього учительства і множити ряди педагогів-новаторів [101, с. 4].

Слова із загальним значенням **творчий** стають ключовими у заголовках багатьох статей, наприклад, Закревський А. М. «**Творчо проводити кожен урок**» 1962 р., Беляєв О. М. «**За творче викоистання липецького досвіду**» 1963 р., Трубій Г. Г. «Методист і творча лабораторія передового вчителя» 1970 р., книга про учителів-новаторів «**Грані творчості**» 1990 р.

1987 В. І. Загвязинський промовисто трактує педагогічне новаторство як творчість. Саму творчість учений визначає як створення нового на основі перетворень відомого: нового результату чи оригінальних шляхів і методів його отримання. Новизна та перетворення – дві найбільш суттєві ознаки творчості. Новизна педагогічного пошуку – це у найвищому прояві створення нових

педагогічних систем, відкриття нових закономірностей, це нові ідеї, методи, засоби. Називаючи імена відомих педагогів С. Т. Шацького, В. О. Сухомлинського, Ш. А. Амонашвілі та інших, учений стверджує, що вони співвідносні саме з цим рівнем педагогічної творчості і акцентує, що саме таку творчість називають педагогічним новаторством.

Г. Древаль також акцентує, що інноваційна діяльність педагога будується на його індивідуально-творчій діяльності, саме завдяки їй можливе створення і запровадження нових технологій, створення нових програм тощо. Г. Древаль до педагогічних інновацій зараховує нові навчальні технології, авторські програми навчальних курсів, оригінальні виховні ідеї, форми та методи навчання і виховання, нестандартні підходи в управлінні [35, с. 63].

Ефективність інноваційних процесів у школі значною мірою залежить від підготовки адміністрації навчального закладу. Управлінці, зокрема, повинні знати сутність і зміст нововведень, механізм їх запровадження, уміти організувати спільну діяльність учителів, створювати творчу атмосферу для педагогічного пошуку, знати перспективи розвитку школи, підтримувати творчий пошук педагогів, виявляти управлінську компетентність [113]. Зауважимо, що більшість новаторів об'єднує концептуальна ідея про те, що кінцева мета освіти не рівень знань, не вишкіл, а насамперед високі моральні риси, духовне багатство особистості, а вже потім пошуки ефективніших шляхів засвоєння певного обсягу навчального матеріалу.

В. О. Сухомлинський переконував, що навчання не має зводитись до безперервного нагромадження знань. «Я поставив за мету, – зазначав педагог, – домогтись того, щоб навчання було частинкою багатого духовного життя, яке б сприяло розвитку дитини, збагаченню її розуму. Не зубріння, а клітливий інтелектуальний життя, що минає в світі гри, казки, краси, музики, фантазії, творчості – таким буде навчання моїх вихованців...Спостерігати, думати, міркувати, переживати радість праці та пишати створеним, творити красу й радість для людей і знаходити в цьому творінні щастя, захоплюватись красою природи, музики мистецтва, збагачувати свій духовний світ цією красою, брати близько до серця горе і радість інших людей, переживати їхні долі як глибоко

особисту справу – таким є мій ідеал виховання»» [127, с. 185].

На здатності виховати загальнолюдські якості у дитини постійно акцентують у публікаціях, в яких презентують передовий досвід учителя. Наведемо зразко таких оцінок, висловлених у різні роки. У публікації під промовистою назвою «Шлях до дитячих сердець» презентовано досвід учителя Гадяцької школи-інтернату К. І. Дусь. Крім характеристики уроків, які проводить учитель, зроблено акцент на тому, що учитель вміє заглянути у внутрішній світ дитини, знайти там хороше начало, яке можна використати для формування справжньої людини [44, с. 63]. Адміністрація школи №1 м. Острога у 1986 р. знайомить у журналі «Початкова школа» з досвідом учителя початкової школи Г. І. Швайдюк і якостей в учнів, зазначаючи її досягнення, особливо наголошують на тому, що виховала своїх учнів справжніми людьми: «Завдяки оптимізації навчально-виховного процесу Г. І. Швайдюк добивається на уроці високої результативності, дає своїм підопічним глибокі й міцні знання. Але є ще одна відмітна риса: вона виховує їх справжніми людьми» [67, с. 4].

Г. Древаль зазначає, що педагогічні інновації мають сприяти насамперед розвитку особистості учня, – формування його світогляду, високої культури, що необхідно для досягнення успіху в соціумі [35, с. 63].

Таким чином, можемо стверджувати, що саме поєднання освіченості з пріоритетом духовності є індикатором, що вирізняє найвеличніші постаті педагогів на тлі традиційної офіційної педагогіки.

Зауважимо, що ці ідеї часто підтримують педагоги-науковці. Наведемо для прикладу кілька промовистих висловлювань, які у різні роки озвучували дослідники: «Передова педагогічна думка намагається сьогодні перемістити акценти в оцінці діяльності вчителя з показників, в основі яких сума знань, на особистість юної людини, її демократизацію, гуманний підхід до неї, в результаті яких у процесі навчання розвивається інтелект, ширшає емоційний світ, розвивається інтелект, багатшає духовність» [50, с. 2]. О. Я. Савченко стверджує: «Саме людські якості є кінцевою метою будь-якої освітньої системи, а не функціоналізм, використання людини як засобу прогресу» [108, с. 3]. «Праця вчителя й вихователя спрямована на створення найвищих

цінностей на землі – скарбів розуму і душі» [57, с. 228]. «Мені здається, – пише В. П. Андрущенко, – що перспектива людства в кінцевому розумінні – в його високій духовності» [7, с. 7]. На пріоритеті виховання наголошує директор освітнього закладу нового типу і науковець В. О. Хайруліна: «Проте найважливіше усвідомити, що не може існувати навчання без виховання. Саме на виховання треба переорієнтовувати акценти, на естетичне, етичне, духовне. Школа створювалася, щоб виховувати. Потрібно боятися розумних бездуховних людей [109, с. 5].

Висловлює занепокоєння з приводу набуття меншовартості духовної складника в сучасній освіті Надточій. На нашу думку, висловлені зауваження є слушними: «Західні освітні «технології», що прийшли на зміну вітчизняній педагогіці, витіснили виховання з предметного навчання. Розвиток дитини з її складними психофізичними особливостями, з її неповторними якостями характеру виявився прирівняним до технологічного процесу на виробництві. Педагогічні технології виробили стандарти навчання, критерії оцінювання знань, що вони враховують усі аспекти і усі ризики. Але людина не комп'ютер, не робот, не бездушний механізм, куди можна закласти певну кількість інформації, а потім питати за результат. На відміну від машини у дитини є душа і серце. І якщо в процесі навчання не відбуватиметься ошляхетнення людської душі, то невідомо, яке місце займуть набуті знання в душі людини, [79, с. 388–392].

І. А. Зязюн переконаний, що в основу освітньої системи має бути покладена генеральна ідея, яка врівноважуватиме конфліктні ситуації в ній самій і в суспільстві в цілому. Такою єдиною ідеєю є гуманістичний світогляд, який передбачає розвиток таких якостей особистості, як усвідомлення природи і людини в їхній єдності, відмова від авторитарного, міфологічного стилю мислення, терпимість, здатність до компромісів, поважне ставлення до чужої думки, до інших культур, цінностей, вірувань [43, с. 22–27]. Соціальні протиріччя, соціальні кризи виникали тоді, коли порушувалась внутрішня рівновага соціально-культурної системи: управлінські домагання перевищували прогностичні здібності, інструментальний інтелект недостатньо



врівноважувався гуманітарним. Суспільство, як і будь-яка інша система, стабільне до того часу, поки руйнівний потенціал економічних (сюди входять і військові) технологій врівноважений культурно-психологічними засобами стримування.

Наведені висловлювання авторитетних науковців засвідчують, що вони головними вбачають речі, для вимірювання яких не існує шкали оцінювання, наявність яких не піддається контрольному опитуванню. Однак після закінчення школи учень отримує документ про освіту, де зазначено тільки перелік предметів і те, якою кількістю балів, відповідно до чинної шкали, оцінено його рівень знань з тих предметів. Сформованість чи не сформованість випускника школи як особистості, його моральні якості залишаються неоприятливими.

Аналізуючи діяльність педагогів-новаторів, дослідники саме цей аспект вважають виразником їхньої педагогічної концепції. Наведемо кілька прикладів.

Високо оцінюючи педагогічний досвід В. А. Захаренка, Н. Г. Ничкало акцентує на філософії освіти, яку кваліфікує як філософію педагогіки серця, дорогу до святості й духовності кожного, говорить про духовний фундамент його педагогічних ідей, про його педагогічну діяльність як торування дороги до святості й духовності, про «увібрав у свою душу філософію нашого народу», невмирущу «філософію серця» Г. Сковороди, цитує слова самого Захаренка про мету педагогічної діяльності: «Для нас, педагогів, важливо навчити дітей все життя бути щасливими, розуміючи щастя не в жадобі наживи, а у високому устремлінні дарувати радість іншим, бути невичерпним джерелом для близьких, для всього суспільства. Не пустити міщанства в душу дитини, не отруїти серце бездушністю, кар'єризмом – це значить закрити дорогу правопорушенням, усій нечистоті нашого життя. Іншими словами запалити добре сонце в душі дитини, що горітиме довгі роки, виростити освічених достойних громадян нашої Батьківщини» [84, с. 14].

Л. І. Даниленко також акцентує, що діяльність О. А. Захаренка була спрямована на формування особистості, позитивно оцінює технології навчання

у викладанні предметів природничого циклу, що розвивали критичність, креативність й самостійність мислення учня, та технологій виховання, що були орієнтовані на розвиток моральних якостей особистості, стимулювання творчої, громадянсько-патріотичної активності, розширення соціокультурного досвіду. Дослідник вказує на те, що О. Захаренко вважав, що багатство душі вчителя є основним фактором всебічного виховання особистості учня і що лише вчитель з високорозвиненим критичним та творчим мисленням патріота і громадянина України, який вміє будувати ділові, педагогічно доцільні стосунки з учнем, має з ним спільну мову і інтерес може бути прикладом для нього. Л. І. Даниленко цитує настанови, які давав великий педагог учителям: «Щоб стати справжнім знавцем дитячих сердець, справжнім авторитетом, якнайбільше бувайте з учнями, зробіть їхнє життя цікавим і змістовним. Тоді прийде очікуваний успіх і ви дістанете справжню насолоду від педагогічної праці» і підсумовує, що О. Захаренко всім своїм життям довів, що педагогічне мистецтво – це по суті практична педагогіка вищих цінностей, які опираються на вищі глибинно-особистісні духовні цінності, серед яких домінують любов і свобода [27, с. 76, 78]. Суголосні думки висловлює В. Боголій: геній його таланту – не лише у новаторстві в сфері освіти, а й в організаторських здібностях, педагогічній мудрості та психологічній проникливості. Власним прикладом талановитий педагог доводив всім і кожному, як потрібно жити, творити, любити. Умів глибоко пізнавати душу молодої людини, надавав особливого значення прагненню людини до самопізнання, що формується у досить ранньому віці. Він культивував інтерес до справи, яка цікава школяреві, намагався заглибити його в предмет не через обов'язок, а актуалізуючи емоційну сферу, викликаючи ставлення до кожного предмета як такого, що має власний неповторний емоційний відтінок. [14, с. 43].

Ще одна важлива ознака новаторства знаходить вияв у нетрадиційному сприйнятті взаємостосунків *учитель – учень*, яка насамперед полягає у відмові від авторитарності в навчанні і вихованні. О. Я. Савченко переконувала, що у педагогічному спілкуванні на уроці необхідно створити умови для розкриття особистості кожного вихованця. Збагачувати навчальну діяльність учня

позитивними емоціями, вселяти в учнів віру у власні сили [108, с. 6]. Кичук також вважає, що нові погляди – це відступ від авторитарності, імперативності, налагодження стосунків співробітництва з вихованцем, вплив на нього лише переконанням, умінням вислухати дитину, рахуватися з її думкою, а не нав'язувати свою. Атмосфера, що забезпечує принцип співробітництва це стосунки побудовані на взаєморозумінні, довірі, на реальному психологічному контакті, саме не вплив, а взаємодія. Оцінює нововведення педагогів-новаторів як прогресивні, що вдосконалюють людську практику [45, с. 55]. Найбільш відомим новаторським впровадженням, що змінював погляди на модель стосунків учителя і учня стала так звана *педагогіка співробітництва*, заснована на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Її прихильниками стали відомі нині педагоги Ш. А. Амонашвілі, І. П. Волков, І. П. Іванов, Є. М. Ільїн, В. А. Караковський, С. М. Лисенкова, Л. А. і Б. П. Нікітіні, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинін та ін. Дослідники зазначають, що ряд положень педагогіки співробітництва спростовував традиційні положення системи навчання й виховання, тому ця теорія й до сьогодні викликає полеміку. Проте, педагогіка співробітництва дала імпульс творчій діяльності багатьох педагогів, ініціювала діяльність авторських шкіл. Вона виробила такі прийоми, при яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до нього [21, с. 136]. Педагоги-новатори послідовні у реалізації ідеї запровадження рівноправного спілкування зі своїми учнями, і переконують у необхідності створити такий освітній простір, де може бути реалізовано прагнення учнів до вдосконалення своїх знань та були надані можливості подолання труднощів безпосередньо в процесі навчання.

Опрацьований матеріал дає змогу зробити висновки, що одна з вагомих ознак педагога-новатора полягає в здатності педагога до нового педагогічного мислення. Реалізація ідеї, викликаної новим мисленням, стає для новатора внутрішнім переконанням, настійною потребою душі, сенсом його життя. Феномен новаторства полягає в поєднанні непересічних особистісних рис педагога із високим професіоналізмом, перспективним мисленням.

Феномен новаторства визначається також стрижнем, навколо якого,

об'єднуються пошуки новаторської педагогічної концепції. Сутність новаторства, на нашу думку, полягає в тому, що більшість педагогів-новаторів спрямовують пошуки на те, як виховати освічену високоморальну і духовну особистість, а не індивіда-носія знань. У зв'язку з цим у їхніх педагогічних концепціях містяться елементи позачасові, наднаціональні, загальнолюдські, такі, що ніколи не втрачають актуальності. Саме поєднання освіченості з пріоритетом духовності є індикатором, що вирізняє найвеличніші постаті педагогів на тлі традиційної офіційної педагогіки. Більшість новаторів об'єднує ідея про те, що кінцева мета освіти не рівень знань, не вишкіл, а насамперед високі моральні риси, духовне багатство, а вже потім пошуки ефективніших шляхів засвоєння певного обсягу навчального матеріалу.

Ще одна важлива ознака новаторства знаходить вияв у нетрадиційному сприйнятті взаєностосунків учитель – учень. Найбільш відомим новаторським впровадженням, що змінював погляди на модель стосунків учителя і учня стала так звана педагогіка співробітництва, заснована на принципах гуманізму й творчого підходу до розвитку особистості. Упровадження А. М. Бойко розглядає як завершальний складник наукової роботи вченого з певної проблеми і як першу сходинку в багатоетапному процесі практичного використання інноватики [107, с. 79–80]

К. Б. Авраменко узагальнивши напрацювання науковців, твердить, що інновації це елементи або повні нововведення в освіті, що сприяють трансформації змісту та якості, а тому призводять до суттєвих змін в цілому в освітньому просторі і вважає, що специфіка інновацій у педагогічній галузі полягає у тому, що, зберігаючи основні риси інноваційних процесів, предметом педагогічних інновацій є особистість учня або вчителя, тобто особистість, яка постійно розвивається [1, с. 54].

Нововведення або інновація – це комплексний процес створення, поширення і використання нового практичного засобу для нової суспільної потреби. Одночасно це є процес сполучених з даним нововведенням змін у тій соціальній і матеріальній сфері, в якій відбувається його життєвий цикл. З усіх визначень поняття «інновація» найбільший інтерес для нас представляє те, що

пов'язано з результатом. У даному випадку під інновацією (нововведенням) як складової освітнього процесу розуміємо результат творчої діяльності, спрямований на розробку, апробацію і поширення нових видів освітніх послуг, технологій, упровадження нових організаційних форм, що сприяють підвищенню якості підготовки майбутнього вчителя [26, с. 36]. І. Котлярова дає таке визначення: «інновація – це явище в сфері освіти, що об'єктивно виникає або проектується й характеризується створенням, освоєнням, апробацією, впровадженням освітньої новації, що сприяє підвищенню якості освіти в широкому змісті (сприятливим для людини змінам у її інтелектуальній, емоційній, духовній і фізичній сферах); що виявляється в появі принципових змін у змісті освіти, у протіканні освітніх процесів, у освітніх відносинах, у властивостях суб'єктів інновації, в освітніх засобах або освітньому просторі». На думку науковця, педагогічні нововведення (новації) можуть виникати в змісті освіти, в педагогічних технологіях, в організації й управлінні освітою, в освітньому просторі в частині його тісної взаємодії з освітніми системами [52, с. 16].

Отже, узагальнюючи напрацювання науковців, можемо констатувати, що явище педагогічного новаторства охоплює широке поле інноваційної діяльності. Новаторство пов'язують із передовим педагогічним досвідом, вважають рушієм прогресу в освітній галузі, вершиною особистісного педагогічного досвіду. На основі новаторства продукуються нові освітні ідеї і на їх основі запроваджуються зміни в навчально-виховному процесі, спрямовані на його вдосконалення.

Зміст цього поняття може стосуватися змісту, методів, засобів, а також організаційних форм навчання і виховання і пов'язане з потребою піднесення на вищий рівень і досконалості шкільництва на різних щаблях. Новаторство знаходить вияв у: 1) змісті освіти, 2) формах, засобах та методах навчання й виховання; 3) діяльності новаторських шкіл. Новаторські пошуки тривають в освіті постійно, вони пов'язані із природним прагненням до кращого, творчим неспокоєм педагогів, у яких загострене почуття відданості педагогічній справі.

Проблему педагогічних інновацій активно розробляють у зарубіжній

педагогіці. Її витокami вважають властиве людині природне прагнення до змін, до створення нових цінностей, реалізації творчих задумів, проектів, пошуків які вказують на можливість іншого, ніж раніше, визначеного рішення. Інновації в освіті зумовлені творчим характером роботи вчителів, необхідністю підготовки учнів до життя у реальному світі, зміною суспільної та культурної реальностей і необхідності пристосування до нових ситуацій.

Так само, як і в працях українських педагогів, спостерігаємо прагнення подати дефініції педагогічної інноваційності, подати її класифікації. Наприклад, польський дидакт В. Оконь зазначає, що педагогічні інновації – це зміна в структурі шкільної системи в цілому або в структурі її важливих складових, спрямовані на забезпечення видимого покращення поліпшення вимірної [144, с. 322, 350].

Класичною працею з проблем новаторства стала книга сербського педагога К. Ангеловські «Учителі та інновації». Автор акцентує, що нововведення постійно присутні в нашому житті, освіта як підсистема глобальної суспільної системи, від якої вона не повинна відставати, повинна також реагувати на суспільні зміни, змінюючи свою структуру. Освіта повинна ділити долю суспільства, проте відношення між освітою та суспільством не є простими. Освіта не сприймає пасивно та автоматично усі впливи та зміни, що відбуваються у суспільстві чи окремих його сегментах і сама впливає на суспільні підсистеми, такі як господарська діяльність, на інші динамічні елементи [5, с. 3]. Педагогічна інноваційність – це перетворення освітньої реальності відповідно до її головного принципу, яким є підтримка людини в її розвитку [143]. Р. Шульц розуміє педагогічні інновації як педагогічну творчість і виокремлює такі її різновиди: планування і реалізація освітніх реформ; заходи щодо модернізації управління освітою; практичне застосування результатів досліджень; експериментальні школи та інші навчальні заклади [147]. С. Палка визначає «освітні інновації», як «навмисні організаційні зміни, зміни програми або методології, або зміни, які є спробою відійти від шаблонної, рутинної моделі освіти до альтернативної нетрадиційної діяльності, що спонукає студентів до пізнавальної діяльності» [146].

Дослідниці зазначають, що найбільш важливими рисами інновацій є новизна та оригінальність. Причому інновації можуть бути об'єктивні, такі, які не були відомі раніше і не були реалізовані в практичній діяльності, інновації можуть також мати суб'єктивний характер, тобто бути новим для автора ідеї, громади, де цю ідею популяризують. Розмірковуючи над сутністю інновацій, зазначають, що результати її застосування повинні бути соціально цінними і в плані матеріальному, і сприяти ефективності навчання.

Т. Дочекальська вважає, що реалізація інноваційної діяльності пов'язана з особистістю учителя. Т. Дочекальська зазначає, що крім відповідальності до вчителя як автора чи співавтора інновації повинен мати високу кваліфікацію. Він повинен бачити і відчувати необхідність змінити роботу шкільних заходів. З його діяльність і педагогічні навички визначає ефективність реалізованих педагогічних завдань, які мають відношення до успішності очікувань суспільства в новій [141]. Так, російський дослідник Муратов А. А. вважає, що педагогічні традиції враховують накопичений досвід попередніх поколінь педагогів і водночас стають основою розробки інноваційних підходів до вирішення педагогічних проблем в сучасних умовах. Нові вимоги, які висуває на сучасному етапі модернізації освіти, породжують нові ідеї, які є виразниками нових ціннісних орієнтацій у сфері освіти. Педагогічні інновації формують область інноваційного доповнення до педагогічних традицій. Муратов А. А. стверджує, що педагогіка як одна з форм духовного освоєння світу вбирає в себе освітньо-виховний досвід поколінь, важливий для подальшого розвитку суспільства. Сфера освіти належить до царини збереження культурних традицій, водночас вона створює власні педагогічні традиції, властиві їй як соціальному інституту. Їхній зміст детермінується ціннісними орієнтирами суспільства і цінностями педагогічної діяльності. Вивчення педагогічного спадку, представленого педагогічними традиціями дає змогу простежити активність і динаміку появи, закріплення і відтворення духовно-ціннісного потенціалу педагогічної діяльності. Регулятивна функція педагогічних традицій знаходить вияв у створенні і закріпленні норм педагогічної діяльності. Її джерелами стають педагогічні ідеї, погляди,

підходи, що усталились в нормативних джерелах, педагогічній літературі, моделях педагогічної діяльності, водночас інновації характеризують механізм традиції, демонструючи, що традиції можуть змінюватися, трансформуватися, відповідно можна стверджувати, що суттєвою ознакою інноваційних процесів є поява ідей на основі багатьох традицій минулого [76, с. 891].

О. В. Верхорубова акцентує, що педагогічна інновація – це насамперед врахування позитивного досвіду минулих років, на основі якого здійснюється педагогічна діяльність, що виходить за межі усталених норм з метою покращення її результатів, і схиляється до думки вчених, що інновація не обов'язково повинна бути чимось абсолютно новим, це нова ідея для конкретної особи [22, с. 76].

Поняття інновація означає нововведення, новизну зміну; інновація як засіб і процес передбачає введення чогось нового,. Стосовно педагогіки інновація означає введення чогось нового у мету, цілі і зміст, методи і форми освіти і виховання, організацію взаємної діяльності учителя та учня [117, с. 192]. Суртаєва Н. Н. вважає, що поняття інновації стосується не тільки започаткування і поширенню нововведень, а й перетворенням, змінам у способі діяльності, стилі мислення, який пов'язаний з цими нововведеннями, а тому важливою умовою успішної інноваційної діяльності є психологічна готовність педагога до системного нововведення [120, 29–34].

Цікаві думки з приводу інноваційних змін в освіті знаходимо у монографії «Нова парадигма навчання» зарубіжних дослідників Л. Столл та Д. Фінка. насамперед автори зазначають, що зміни в освіті спричиняються постійними змінами в суспільстві. Введення нових ініціатив порушує питання чи поліпшить нова освітня політика якість навчання, чи підвищить якість навчання для всіх учнів. У більшості країн освітні реформи проводять в ім'я якості та ефективності.

Отже, інноваційні пошуки в освіті явище властиве освітнім системам багатьох країн. Проаналізовані праці засвідчують, що спільним є прагнення удосконалити початкові програми, методи, організаційну діяльність, які мають на меті вибудувати найбільш досконалу модель освіти, покращити її



ефективність, зробити її такою, щоб вона була найбільш корисною для особи. Науковці одностайні в тому, що педагогічне новаторство пов'язано із творчою особистістю педагога. Завдяки новаторській діяльності освіта перестає бути синонімом рутини, шаблонності, закостенілості, замість цього широко сприяє розвитку винахідливості і таланту вчителя. відкидає стереотипи і створення нових методів.

На підставі опрацьованого матеріалу запропонуємо власне визначення новаторства як педагогічної категорії: педагогічне новаторство – це творчий за суттю, постійний у часі, неоднорідний за інтенсивністю і масштабами, не обов'язково логічно завершений процес пошуків, розробки, втілення, впровадження нового, здатного сприяти удосконаленню людської особистості шляхом освіти і виховання.

### **1.3. Класифікація педагогічних нововведень**

Передусім зазначимо, що існують спроби поділити передовий педагогічний досвід на різновиди. У працях російських науковців поділ на новаторський та дослідницький, що є відображенням просування від емпіричного до теоретичного аналізу та узагальнення [118].

Детальні класифікації передового педагогічного досвіду за різними ознаками здійснено у монографії «Передовий педагогічний досвід: теорія і методика» К., 1990. Автори пропонують такі класифікації: залежно від обсягу теми поділити на **комплексний та локальний**. Комплексний досвід охоплює значну кількість питань роботи вчителя чи педколективу (наприклад, система роботи вчителя, педколективу, рай (міськ) методкабінету; система діяльності педколективу школи з ідейно-політичного виховання учнів).

Локальний досвід відбиває одне або кілька взаємопов'язаних питань (наприклад, досвід вчителя з проблеми аналізу художнього, твору; досвід педколективу у обладнанні та використанні шкільного технічного центру тощо).

За кількістю авторів педагогічний досвід може бути **індивідуальним або колективним**. Персональний педагогічний досвід трактують як «живу

творчість вчителя». Авторами колективного досвіду можуть бути методичне об'єднання вчителів, педколектив школи тощо. Такої ж думки дотримуються і українські науковці, наприклад, С. Ковальова зазначає, що новаторський педагогічний досвід – це вищий ступінь виявлення передового педагогічного досвіду, якому властива системна перебудова педагогом своєї діяльності на основі принципово нової ідеї або сукупності ідей (відкриття), у результаті чого досягаються значна стійкість та ефективність педагогічного процесу. Передовий педагогічний досвід, пов'язаний з експериментальним пошуком та отриманням результатів на рівні відкриття, вважають дослідницьким [47].

Н. П. Дічек наводить варіанти класифікацій педагогічних інновацій, здійснені зарубіжними вченими. За однією з них, виокремлюють три види інновацій: політико-адміністративні (зміни в системі освіти здійснюються політичною владою завдяки впровадженню ряду адміністративних заходів), нормативно-редуктивні (новації розробляють фахівці й готують учителів до їх утілення в освітню галузь), емпірико-раціональні (оновлення передбачає проведення кількох поетапних операцій, а саме: розробка нововведення, його експериментальне вивчення, далі – його експертна оцінка, за нею – доопрацювання відповідно до висновків фахової експертизи, нарешті – запровадження новації у шкільну практику). Французькі науковці розрізняють два типи інновацій: спонтанні, що ініціюються учителями й виникають незалежно від офіційних починань, і контрольовані, які здійснюються з участю і під патронатом учених [30, с. 6]. За критерієм масштабності впливу Н. П. Дічек пропонує власну класифікацію феноменів новаторства, виокремлюючи такі три провідні їх вектори:

- нове щодо організаційно-педагогічних засад шкільної освіти;
- нове у змісті шкільної освіти;
- нове у процесуально-методичному забезпеченні навчально-виховного процесу в школі.

Перший вектор спрямування Н. П. Дічек вважає найбільш широким, таким, що стосується, як правило, всіх ланок освітньої системи (або принаймні її структурно виокремлених, самостійних частин), **вважаємо новаторство на**

*рівні проголошення (запровадження) змін педагогічної парадигми і цілей навчально-виховного процесу*, а також відповідно ініціювання кардинальних змін в організації і функціонуванні шкільного «організму». У такому випадку йдеться про державне реформування, що реалізується з ініціативи «згори», хоча спонукальними мотивами до цього можуть бути й сукупні численні ініціативи «знизу».

Інший вектор – *нововведення у змісті шкільної освіти*. Вони менш масштабні, мають менший суспільний резонанс, проте є дуже важливими саме для характеристики прогресивних процесів у суто педагогічній царині. У цьому сенсі педагогічним новаторством є розроблення і уведення у шкільну практику нових предметів, принципово нових навчальних книг, структура і зміст яких відбивають актуальні вимоги дійсності.

Третій вектор новаторства, тобто *запровадження нового у процесуально-методичне забезпечення навчально-виховного процесу в школі*, – це розробка і втілення нових методик викладання певного предмета чи інтегрування навчальних курсів, нові методи індивідуального і групового, або колективного, навчання, виховання та соціалізації школярів, нові форми організації зазначених процесів і керівництва ними тощо. Він зазвичай пов'язаний з іменами конкретних авторів-розробників або педагогів-новаторів [30, с. 8].

І. Я. Жорова пропонує передовий педагогічний досвід розрізняти за масштабністю та рівнем творчої самостійності його авторів. За масштабністю виділяли:

- систему роботи установи;
- систему роботи співробітника;
- систему роботи окремих ланок діяльності установи;
- систему роботи окремих ланок діяльності працівника;
- певні форми та методи і прийоми, що застосовуються в педагогічній установі;
- форми, методи та прийоми, які застосовуються в діяльності окремих працівників народної освіти.

За рівнем творчої самостійності розрізняли такі види передового досвіду,

як раціоналізаторський і новаторський [38, с. 245].

Спроби здійснити класифікацію інновацій спостерігаємо у працях зарубіжних дослідників. В. Оконь поділяє інновації за змістом: 1) інновації пов'язані зі змінами або модифікаціями навчальних програм; 2) методичні – вдосконалення методів викладання, навчання і безпосередньо пов'язані з майстерністю вчителя; 3) організаційні, що стосуються організації навчально-виховного процесу, організації життя школи, співпраці з органами управління у сфері освіти; 4) структурні, що стосуються устрою освітньої системи, взаємодії її ланок, 5) системні такі, що стосуються освітньої системи в цілому [737, с. 330–336.] К. Ангеловські виокремлює такі у нововведення в системі освіти: 1) зміни у суспільному становищі освіти; 2) структурі системи освіти і виховання; 3) у змісті освіти, тобто навчальних планах, програмах з усіх чи окремих предметів; 4) організації шкіл і викладання, 5) стосунках учитель – учень, 6) в освітніх технологіях і навчальному обладнанні і методах навчання; побудові приміщень для навчання і шкільного життя.

До нововведень в організації шкіл належить групове навчання, різні форми індивідуальної роботи, лекції викладачів, різноманітні форми бригадного навчання, групування учнів залежно від успіхів з окремих предметів, кабінетне навчання, школи-інтернати в радянському союзі, школи без класів у США і блок-години [5, с. 31]. Класифікуючи інновації, зарубіжні дослідники зважають на масштаб змін (ступінь радикальності новини), і виокремлюють:

- інновації на рівні практики часто без теоретичного обґрунтування;
- модернізації, що стосуються школи як дидактично-виховної системи і які відносяться до теорії на основі практики;
- новаторство, що визначається як найскладніша частина інновації і полягає в широкій зміні сфери освіти; яке охоплює цілісні зміни, які поєднують в собі теорію і практику; творення нової системи виховання, навчання, опіки, освіти – обґрунтованих теоретично [143].

Педагогічні інноваціями, що запроваджуються в школах в школах і освітніх закладах можуть бути новаторські рішення, що стосуються програм,

мати організаційний або організаційний або методичний характер. Інновації також можуть мати змішаний характері стосуватися і мати на меті на меті загальне покращення освіти. Своєю широтою охоплення вони можуть обіймати цілу школу, відділ або групу учнів, всі або обрані навчальні заняття.

До бажаних інновацій в системі шкіл, дошкільних закладів відносяться ті, які пов'язуються з:

- суб'єктивним аналізом дитини;
- індивідуалізацією навчання і виховання;
- партнерськими стосунками: вчитель – дитина – батьки; із застосуванням дидактично-виховних дій, які служать активізації пізнавальної діяльності учнів, формуванню багатой індивідуальності, творчості і самокритичності;
- використанням сучасних інформаційних технологій.

Наведено з Згідно з типологією сучасного дослідника проблем управління Ф. Гельфера інноваційна діяльність може розгортатися за однією із таких моделей [29, с. 46]: 1. Нововведення за типом «Наказ» (його ініціює керівник, який розраховує на власні адміністративні можливості – силу розпоряджень і невідступність контролю). 2. Нововведення за типом «Щеплення» (з його впровадженням лише додається новий елемент – навчальний предмет, організаційна структура тощо). 3. Класичне «Впровадження» (особливістю його є ґрунтовність попередньої роботи, яка полягає в професійній підготовці педагогів, навчанні їх працювати по-новому, запровадженні відповідних матеріальним і моральних стимулів). Така модель інноваційної діяльності є виправданою, якщо нововведення не визріло в колективі, а привнесено ззовні. 4. Нововведення за типом «Зрощування» (йому властива орієнтація ініціатора інновації на організацію практичної роботи педагогічного колективу, застосування активних методів освоєння педагогами нововведення, які з часом починають сприймати інноваційну ідею як виправдану, закономірну); 5. Інноваційна діяльність за типом «Вирощування» (ініціатор нововведення не розглядає свою ідею як остаточну, завершену, а організує спільне з колегами розроблення потрібної навчально-виховному закладу ідеї проекту інноваційних

дій).

Окреслюючи структуру і сфери вияву педагогічного новаторства дослідники зазначають, що новаторство може стосуватися змісту освіти, форм, засобів та методів навчання й виховання. Інша іпостась новаторського – це принципово новий підхід до визначення загальних педагогічних умов діяльності закладів на основі нової ідеї, яка докорінним чином змінює саму філософію діяльності закладу, започатковує нову філософію освіти, формує новий тип його організації, змісту, напряму й форм діяльності, що реалізується в системних, комплексних інноваційних програмах.

Н. П. Дічек іноваційних здобутки пропонує класифікувати на дві групи: на рівні ідей та методично-прикладні. До перших відносно: формування зміни виховної парадигми: переорієнтування з домінанти колективного виховання на особистісно орієнтовану виховну концепцію; – підхід до тлумачення освіти як важливої життєвої цінності особистості, що спричинив розроблення унікальної педагогічної концепції «Школи радості»; – новаторську в умовах радянської доби систему теоретичних положень В. О. Сухомлинського щодо забезпечення гуманістичного спрямування освітнього процесу і розгляду дитини не як об'єкта, а як суб'єкта педагогічних впливів; – повернення до 48 навчання і виховання, побутованих на народному та національному досвіді, духовних традиціях, в контексті чого логічно випливало плекання культового ставлення до природи і кордоцентризм; – утвердження надважливості емоційно-ціннісної складової виховання дитини; – обґрунтування й актуалізація у радянську добу ідей батьківської педагогіки [34, с. 9].

#### **1.4. Потрактування ролі учителя в інноваційних процесах та реалізації новаторських ідей**

У цьому параграфі проаналізуємо як протягом ХХ століття визначали роль учителя у системі освіти взагалі і його ролі в інноваційних процесах.

Звернення всеукраїнському до вчителів із закликом взяти участь у будівництві нової радянської школи 29.12.1919 року. Влада прагнула підняти авторитет учительства, визначити його роль у побудові нової держави

народний учитель несе в село освіту, слугує органічним зв'язком села і міста, інтелектуальна сила на місцях, радянська влада закликає до культурної праці, до відродження української культури. Вчитель України є культурний мозок села, обов'язок відродити українську культуру, своїм досвідом і працею, щоб раз і назавжди порвати кайдани неволі, допоможуть вийти з темряви, стоїть завдання збудувати українську національно відроджену школу До праці народний учитель, син українських працюючих мас. Хай живе українська трудова школа! Хай живе проводир її – український народний учитель – прихильник волі трудящих [41, с. 126, 131].

К. Ангеловські переконливо доводить, що головна роль у процесі модернізації освіти і впровадження нововведень в освіту належить учителю. Нововведення не можуть бути реалізованими тільки за допомогою зовнішніх сил, без участі учителя, саме учителям як безпосереднім носіям новаційних процесів належить найголовніше місце в їхній реалізації, тому головним фактором нововведень є саме учитель і якщо він не сприйме нововведення, воно не матиме успіху.

Праця викладача повинна обслуговуватись іншими фахівцями. Однією з умов є звільнення учителя від іншої рутинної роботи. Учитель набуває ролі педагогічного працівника – фактор впровадження інновацій Для цього потрібна спеціальна підготовка упідготовка учителя: психологічна, педагогічно-дидактична. Якщо учитель не підготовлений до інноваційної діяльності, має до них негативне ставлення, то не варто очікувати що він їх втілюватиме в життя, [5, с. 20–21].

Учитель як суб'єкт педагогічного процесу є головною дійовою особою усіх перетворень у системі освіти. Процеси кардинальних змін школи і суспільства вимагають від учителя переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої (інноваційної) педагогічної діяльності. У зв'язку з цим оприявнились протиріччя між традиційним рівнем реалізації діяльності учителя і потребою сучасної школи і суспільства мати педагога-новатора, який би володів творчим, науково-педагогічним мисленням [117, с. 8]. У творенні та передачі передового досвіду позиція учителя відіграє

особливу роль, через те аналізуючи та поширюючи основні положення передового досвіду важливо враховувати вплив суб'єктивного фактору, прогнозувати варіанти його оцінки і трансляції у педагогічні колективи [118]. Вчителі, які хочуть щось змінити у своїй роботі, прагнуть побачити дивовижні результати і досягнення учнів, що не мають комунікаційних бар'єрів, що піднімають щораз новий досвід, ламаючи власні відмовки на кшталт «я не умію», повинні прийняти виклики змінити, перш за все, свій підхід до інноваційності.

Спостерігаємо, що на різних діахронних зрізах постає питання про призначення учителя і його роль в освіті людини. Учитель повинен не привести учня до заданої цілі, але в створити такі умови співпраці з ним, за яких він має можливість розвивати свою власну діяльність, ініціативу, вміння робити вибір, приймати рішення, розвивати почуття відповідальності. Новаторство значною мірою пов'язано з особистісними характеристиками учителя. На підставі проведених досліджень польські науковці стверджують, що такі особистісні характеристики, учителя, як амбіції, успіх за незалежність, висока самооцінка, психологічна чутливість сприяють творчій діяльності. Для такого учителя властиві високі інтелектуальні здібності і творчі таланти, відкритість для нових ідей, чутливість до проблем, велику цікавість, сильна мотивація, щоб використовувати свій власний творчий потенціал.

Спостерігаємо, що вдавалися до заходів морального та матеріального заохочення учителів.

Інспектор шкіл звітує про досягнуті успіхи у роботі шкіл. Стоні учителів нагороджені орденами і медалями, педагоги-майстри показали блискучі наслідки роботи . цитує газету «Правда» від 25 червня 1939 року» Учитель – ось центральна фігура школи, ось від кого залежить даліше піднесення народної освіти і виховання висококультурного молодого покоління» [20, с. 3]. Вченими-дидактами визнано, що головною рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, оскільки суб'єктивний чинник є вирішальним під час впровадження і поширення нововведень, тому педагоги-новатори стали носіями конкретних нововведень, їх творцями і модифікаторами [27, с. 75].



Велика увага особі вчителя Удосконалення форм і методів навчально-виховної роботи, підвищення ефективності кожного уроку – насущне завдання. Успішне його здійснення залежить насамперед від учителя [92, с. 4]. В. О. Сухомлинський говорив про *хорошого учителя*. «Що означає хороший учитель? Це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, вміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радості, прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й він сам був дитиною.

Хороший учитель – це, по-друге, людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження, досягнення.

Хороший учитель – це, по-третє, людина, яка знає психологію і педагогіку, розуміє і відчуває, що без знання науки про виховання працювати з дітьми не можливо» [126, с 49–50].

Дискусійні питання про особливу роль учителя в суспільстві в 70-ті рр. ХХ ст. розходилися з дійсністю, у якій професіоналізму, особистим якостям та творчій активності відводилася другорядна роль, а головним ставали лояльність до влади, якій конче необхідно було налагодити систему управління найактивнішою й освіченішою верствою населення – інтелігенцією, а в її межах – учителем. [69, с. 378].

Епоха «перебудови» у Радянському Союзі у 1985-1991 роках знову активізувала обговорення особи учителя. «Вчитель початкових класів покликаний зайняти особливу позицію в перебудові, адже саме від нього майбутні громадяни розпочинають підготовку до життя, величних планів, накреслених партією тільки любов до своєї професії, дітей, доброта, прагнення працювати краще, принциповість, справедливість, знання слабих сторін та критичний самоаналіз – допоможуть учителеві успішно виконувати свої функції» [136, с. 29].

Безперечно, оновлення шкільної справи перебуває у прямій залежності від особистості вчителя, соціальні функції якого нині дедалі розширюються. І це закономірно. Суспільство з особливою надією дивиться на постать педагога.

Адже саме з нього починається виховання людей, здатних продовжити перебудову у країні. Основні характеристики педагога-майстра – наявність широкого кругозору, чуйність, доброзичливість, принциповість; уміння легко перебудовуватися й позбавлятися малоефективних форм і методів педагогічної діяльності [45, с. 55].

Цитують газету «Правда» 1986, 21 грудня: «Довіреною особою суспільства називаємо ми народного вчителя, підкреслюючи його високу місію, : нести у світ дитинства моральні цінності, як і відстояли у трудах і боях, прилучати до духовної спадщини Великого Жовтня» найперший обов'язок учителя – навчати вихованців працьовитості, чесності, творчої ініціативи. Гарячим серцем, чистотою і цілеспрямованістю своїх помислів, єдністю слова й діла утверджує він у дитячих душах любов до вітчизни, ідейну переконаність.

Шільний наставник є першим помічником партії у формуванні комуністичної особистості. Учитель творить людину [66, с. 6].

У баченні Ш. О. Амонашвілі, учителі повинні бути людьми доброї душі і любити дітей таким, якими вони є, доброту душі ділити порівну між учнями, розуміти дітей,, тобто не підкорювати їх владі учителя, а спиратись на їхнє сьогоденне життя. Вчитель – це людина з майбутнього і, яка прийшла до дітей для того, щоб запалити їх мрією про майбутнє, навчити їх утверджувати сьгодні ідеали майбутнього. Великодушність, доброта, чуйність, але не вседозволеність, мати терпіння, витримку, ставитись до невдач учня як до природного явища в складному труді учінні, бути вимогливим [4]

Які б завдання не ставила сучасність, незмінним лишається одне – велика любов і повага до дітей» [67, с. 5].

Творча активність педагога цінна не тільки здатністю вирішувати поточні навчальні завдання, а й тим, що сприяє формуванню юних громадян, готових мислити і діяти нестандартно, допомагає їм стати «перетворювачами життя» [90, с. 48].

У 90-ті роки декларують необхідність в новому учителі.

О. Я. Савченко Сьогодні, як ніколи раніш, школі потрібні педагоги з високою загальною культурою, глибокими спеціальними знаннями, гнучким

мисленням, умінням спілкуватися, постійним прагненням до самовдосконалення, високий професіоналізм. О. Я. Савченко ставить питання: Який учитель зможе оновити початкову школу? Це вчитель з новим педагогічним мисленням, гуманіст і оптиміст за переконанням, який бачить шкільне життя у всій його складності й різноманітності розуміє характер дітей 90-тих років, уміє втілити загальні ідеї виховання і розвитку у конкретній технології, позбувся хронічної хвороби - розриву слова й діла. Вчитель-гуманіст привчає себе будь-який педагогічний результат зіставляти з тим, якою ціною він досягається [108, с. 3].

Суголосні думки висловлює В. Г. Кузь: «Перед педагогічним інститутом поставлено завдання готувати учителів, які б змогли реалізувати вимоги, поставлені перед сучасною радянською школою. Дальша гуманізація навчання, гуманізація і демократизація життя в сільській школі потребують сучасного вчителя. Від зміцнення сільської школи набагато залежить успіх перебудови в країні, оновлення та зміцнення села. потребує і нового вчителя, який би міг плідно працювати в ній і формувати творчу особистість учня. Отже, перебудова школи потребує перепідготовки всієї системи підготовки вчителя, починаючи з професійної орієнтації на фах педагога. Перераховує такі характеристики учителя: сердечна доброта, гуманність, світлий розум, товарицькість, єдність слова і діла, щирість, душевна молодість, дар мовлення, потреба навчати, виховувати, вдосконалювати, передавати досвід, ділитися власними роздумами [56, с. 6].

А. М. Бойко вводить до наукового обігу поняття гуманна особистість учителя. Підтримує Амонашвілі і перераховує такі вимоги до вчителя: фундаментальність знань, педагогічно доцільна поведінка, та емоційно-вольова сфера, саморегуляція, новаторство, вимоглива доброта. Саме єдність духовності і високого професіоналізму та їх вияву розглядається як ядро системного утворення гуманна особистість учителя. Великої питомої ваги набирають доброзичливість, милосердя, терпляче переконання, особистий приклад, поетапний вплив, однак доброта без вимогливості це байдужість, вимогливість без доброти перетворюється у прискіпливість, навіть самодурство

[17, с. 4].

Набуття Україною статусу незалежної держави знову актуалізувало необхідність змін в освіті і на учителя знову покладалася роль забезпечити ці позитивні зміни.

Сучасний учитель початкової школи має бути професіоналом високого класу, і не лише тому що він багатопредметник, а й тому, що настав час, коли є з чого вибрати, є у кого повчитися, оцінити той чи інший досвід, певний навчальний план, програму, спосіб навчання, щоб бути професіоналом, учителеві слід постійно самонавчатися, бо зараз замало викладати і передавати знання, дитину слід навчити їх засвоювати. Зміна позиції самого педагога, який ставить у центр своїх зусиль інтереси дитини, є внутрішнім джерелом оновлення початкової школи [110, с. 2–3].

23-24 грудня 1992 року у Києві проходив I Всеукраїнський з'їзд педагогічних працівників. На з'їзді вчителів Міністерством освіти України було запропоновано державну національну програму «Освіта» – «Україна XXI століття». У ній, зокрема, йдеться про те, що існуюча в Україні система освіти перебуває в кризовому стані, не задовольняє потреб, які постають перед нею в умовах розбудови української державності, в умовах культурного та духовного відродження українського народу. Криза виявляється передусім у невідповідності знань запитам особистості, суспільним потребам та світовим стандартам; у знеціненні соціального престижу освіченості та інтелектуальної діяльності; у спотворенні цілей та функцій освіти; одержавленні та бюрократизації всіх ланок освітньої системи. Одне із завдань цієї програми передбачало підготовку нової генерації педагогічних кадрів від вихователя дитсадка до викладача вищого навчального закладу, підвищення їх професіоналізму на всіх рівнях, програма, а також органічну інтеграцію освіти і науки, активне використання наукового потенціалу вищих навчальних закладів і науково-дослідних установ, новітніх теоретичних розробок та здобутків учителів-новаторів у навчальному процесі [70, с. 2].

Усвідомлення особливої ролі учителя в суспільстві було засвідчено на державному рівні. Постановою Кабінету Міністрів у 2002 р. затвердили

державну програму «Учитель». Відповідно до цієї постанови, освіта кваліфікована як пріоритетна сфера в соціально-економічному, духовному і культурному розвитку Української держави, а учителю в цій системі відводили ключову роль. «Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини», – зазначено в постанові. Крім того, у постанові уряд визнав неналежну увагу, яка приділялася вчителю з боку держави, існування невідповідності між суспільною роллю і соціальним статусом педагога, внаслідок чого професія вчителя втратила престиж: «Водночас система освіти ще позбавлена належної державної підтримки, зокрема у посиленні кадрового потенціалу та поліпшенні фінансування, і насамперед – оплати праці педагогічних працівників, приведенні її рівня у відповідність з вимогами законодавства». На жаль, завдання постанови не були реалізовані повністю, а згодом вона втратила чинність.

Одне з центральних завдань, яке стоїть перед сучасним учителем – навчити дитину мислити, правильно розмірковувати, самостійно відкривати «нові» знання, з тих, які вже є в досвіді учнів. Окрім уміння мислити, сучасний учитель має ще вміти взаємодіяти з іншими (учнями, їхніми батьками, колегами, громадськістю), у нього має бути грамотне мовлення, розвинуті організаторські вміння, емоційно-вольові якості. зазначені риси є змістом феномена «інтелектуальна культура» [73, с. 46].

Систему вимог до учителя окреслює А. І. Кузьмінський. Науковець насамперед перераховує більшість загальнолюдських високоморальних рис і 1) любов до дітей, вміння бачити у вихованцях юних громадян з невичерпними можливостями; 2) почуття людської гідності; 3) чесність, совісність, справедливість, об'єктивність. Переконає, що саме ці риси, педагога поцінують вихованці в учителів; 4) витримка, стриманість, терпеливість. Необхідність цих рис зумовлена, тим, що діти ще не мають соціального досвіду і не завжди діють відповідно до встановлених норм; 5) організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом; 6) всебічний розвиток; 7)

принциповість і вимогливість, вважає, що ці якості лежать в основі педагогічного спілкування учителя з дітьми; 8) оптимізм, любов до життя; 9) чуйність, гуманне ставлення до людей; 10) творчий склад мислення; 11) тактовність [57, с. 220–230].

В. Андрущенко *новим учителем* називає особистість, яка відповідає викликам часу й може реалізувати всі ті завдання, які формує епоха. Водночас науковець зауважує, що ідея нового учителя не потребує відходу від традиційних базових характеристик учителя і перераховує його *усталені характеристики*: учитель повинен любити дитину і людей, бути патріотом власної держави і громадянином світу, морально соціально високою особистістю, носієм гуманістичних цінностей, авторитетом у своїй предметній галузі і соціальному досвіді [6, с. 6]. Таку думку підтримує В. Гончаров і вважає завданням вищої школи підготувати *нового учителя*, який володітиме принципами наукової методології, матиме здатність до продуктивно-творчого мислення. Важливість ролі вчителя обґрунтовує тим, що освіта – це єдиний соціальний інститут, через який проходить кожна людина. Завданням вищої педагогічної освіти вважає – підготувати нового учителя, здатного забезпечити ініціативність, креативність молодого покоління, його готовність до цілеспрямованого ціннісного самовдосконалення як передумови успішної соціалізації у кризовому соціумі й умови гуманістичного оновлення цього соціуму. Дослідник вважає завданням *нового учителя* сформувати у дитини таку систему цінностей і соціальних компетенцій, яка має стати основою для її успішної самореалізації у житті [25, с. 22–24]. Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до людини як до найвищої цінності.

Резонансним на тлі декларованих вимог до учителя постає опис реального стану українського учительства, починаючи від навчання у вищому закладі: «Відсутність відбору випускників шкіл з педагогічними нахилами у вузи, масова наявність у цих закладах некомпетентних викладачів, систематичне зменшення у вузівських програмах кількості годин на глибоке оволодіння основами професії з широким ознайомленням студентів з досягненнями загальнолюдської культури, все більше утвердження суто політизованих

предметів призвели до масового засилля в школах непідготовлених кадрів. Сміхотворна оплата праці вчителів і її зрівняльний характер нанівець звели внутрішню мотивацію учителя до поглиблення своєї компетенції і розширення загальної культури. У результаті абсолютна більшість учителів була поставлена суспільством у злиденні умови існування, оскільки турбота про хліб, про сімю мусила переважати над потребою піклування про свою компетентність свій професійний обов'язок» [104, с. 8].

Особі вчителя як реалізатору інноваційних змін в освіті приділена увага і в сучасному проекті «Нова школа». У ньому зазначено, що учителі сучасної школи використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Педагогів деморалізує низький соціальний статус та рівень оплати праці. Учитель не має справжньої мотивації до особистісного та професійного зростання. Нова школа потребує нового вчителя, який може стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання, щоб залучити до професії найкращих. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. На допомогу вчителю буде створено освітній портал з методичними та дидактичними матеріалами, українськими енциклопедіями, мультимедійними підручниками та інтерактивними онлайн-ресурсами. Сьогодні кажуть про учителя як порадника, медіатора [5, с. 21].

Висновок. Новаторські пошуки постійно зосереджуються і на особі учителя, адже саме він є головним виконавцем, особою, яка культивує нові педагогічні ідеї, апробує нові підходи до навчання, популяризує передовий досвід. Науковці і педагоги-практики формують образ «ідеального учителя», висловлюють своє бачення особистісних рис учителя та перераховують вимоги до його фахового рівня.

Чи не кожного десятиліття декларувалась необхідність у висококваліфікованому учителю. Постійно ставились високі вимоги і до його особистісних якостей, і до професіоналізму. Переконані, що одна особа, навіть якщо вона і учитель, не може мати повного набору перерахованих особистісних

і професійних рис.

Формулювання вимог, відповідних конкретному хронологічному зрізові, часто позначені пафосною риторикою, варіюванням синонімів, власномовних та запозичених слів і здебільшого не криють в собі принципово нових уявлень про учителя. Окреслюючи риси, позиціонують їх як нові, як такі, що постали як вимога саме цього періоду. Кожне десятиліття потребує *нового учителя*, а де його взяти одразу і куди діти старого?

Наведений матеріал показує, що на вчителя покладали надії і відповідальність у реалізації планів уряду, відповідних ідеології певного періоду. Об'єктивно і те, що новий учитель для будь-якого нового періоду не міг постати одразу, його необхідно було готувати, проте на етапі завершення підготовки він уже знову не відповідав вимогам *нового часу*.

Водночас зауважимо, що позачасовими вимогами залишаються класичні – це знання свого предмета і любов до дітей. Поєднання цих рис із достатнім оволодінням науковими основами педагогіки і дитячої психології дасть змогу учителеві зреалізувати його професійні обов'язки на зазначимо, що у більшості випадків саме такими постають учителі зі сторінок фахових журналів протягом багатьох десятиліть включно до сучасного періоду. Можемо припустити, що саме така «стійкість» і послідовність дала змогу зберігати основний стержень національної освіти. Новаторську діяльність учителів можна розцінювати як подвижницьку, бо вони зуміли в постійно змінних суспільно-політичних умовах шукати і знаходити шляхи втілення формувати загальнолюдські цінності у своїх вихованців.

Учитель може виступати автором, дослідником, користувачем і пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій, концепцій [40, с. 64]. Важливою умовою інноваційного розвитку школи та особистості учня є творчість учителя. Варто зазначити, що українським педагогам у всі часи притаманне професійне експериментаторство та творче новаторство. Вирішення нових проблем учителями-практиками характеризується, зазвичай, оригінальністю, нестандартністю розв'язань, виявом ціннісного ставлення. Саме цінності й ідеали вчителя як особистості, яка впливає на формування



інших як особистостей, для них були більш важливими, ніж педагогічна техніка. Традиції дослідження, критичного аналізу своєї діяльності, інноваційності й натеper значною мірою визначають функціонування сучасної української школи. Ефективність інноваційних процесів у школі значною мірою залежить від підготовки адміністрації навчального закладу. Управлінці, зокрема, повинні знати сутність і зміст нововведень, механізм їх запровадження, уміти організувати спільну діяльність учителів, створювати творчу атмосферу для педагогічного пошуку, знати перспективи розвитку школи, підтримувати творчий пошук педагогів, виявляти управлінську компетентність [113].

Мірошник кожен інноваційний процес пов'язаний із творчістю, креативністю особистості вчителя, управлінця системою освіти, науковця чи то педагогічного колективу; мета такої діяльності – підвищення ефективності та якості навчання і виховання, а одним із важливих завдань є формування та розвиток інтелектуальної, творчої, компетентної особистості [75].

Діяльність учителів у сучасній школі – це неперервне педагогічне дослідження, адже вони здійснюють пошук, пізнання нового, розробляють і розв'язують наукові та практичні проблеми. Творчого вчителя завжди відрізняє постійний пошук оптимальних дидактичних, виховних, методичних та інших педагогічних рішень, у нього добре розвинена рефлексія, сформована потреба творити, створювати нове. Разом із тим пошук способів удосконалення педагогічної діяльності багатьма вчителями здійснюється без необхідних наукових знань про сутність педагогічної творчості й механізм її здійснення. У таких педагогів, зазвичай, відсутні високі результати праці, що часом веде до розчарування у професії, виникнення почуття незадоволення своєю педагогічною діяльністю.

### **1.5. Періодизація педагогічного новаторського руху в ХХ ст.**

Вивчення історії новаторського педагогічного руху насамперед вимагає встановлення його періодизації. Загальновідомо, що розробка періодизації будь-якого феномену дає змогу чітко зрозуміти генезу, еволюцію аналізованого

явища, дозволяє встановити тенденції і виявити закономірності, на підставі яких можна робити наукові узагальнення. О. В. Сухомлинська слушно зауважує, що проблема періодизації розвитку – одна з найбільш складних, комплексних і багаторівневих проблем наукового знання і потребує досконалого знання про об'єкт дослідження, про суміжні з ним науки [123, с. 28, с. 47]. У сучасній педагогіці наявні дослідження, у яких науковці прагнули здійснити періодизації різних педагогічних феноменів. Так, О. В. Сухомлинська подає періодизацію розвитку українського шкільництва до 30-х років ХХ ст., розробляє періодизацію розвитку української національної педагогічної думки [123, с. 28], Л. Д. Березівська встановила періодизацію реформування шкільної освіти в Україні [12, 47–48]; С. В. Ковальова запропонувала періодизацію передового педагогічного досвіду [47]; Л. О. Наточий обґрунтовує періодизацію історії розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у вітчизняній педагогічній теорії у другій половині ХХ ст. – початок ХХІ ст. [80, с. 35–43]; Е. А. Панасенко – періодизацію генези педагогічного експерименту в Україні 1943 – 1991 рр. [461]; періодизацію становлення новаторських навчальних закладів і авторських шкіл; Т. Литньова – періодизація історії розвитку змісту загальної середньої освіти (30 ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.) [61].

У сучасній педагогічній науці ще не розроблено загальноприйнятої цілісної періодизації новаторського педагогічного руху, хоча в багатьох працях українських педагогів (Н. П. Дічек, А. І. Кузьмінський, С. М. Лобода, О. В. Сухомлинська, В. В. Примакова,) спостерігаємо спроби окреслити та схарактеризувати окремі його періоди. У цій статті зробимо спробу виокремити та обґрунтувати періоди розвитку новаторського руху в Україні.

О. В. Сухомлинська переконує, що, визначаючи періоди розвитку педагогічної думки в Україні, неможливо обійтися без розгляду розвитку освіти, бо вона є важливим її складником [125, с. 49]. Педагогічне новаторство також є відображенням стану освіти й загального розвитку культури в суспільстві, тому вважаємо, що один із головних принципів виокремлення періодів новаторського руху полягатиме в кореляції періодів новаторства з

періодами розвитку освіти в Україні.

В. Огнев'юк констатує, що початок ХХ ст. був позначений для України перетворенням її з аграрної країни на індустріальну, суспільство не могло задовольнитись трансформацією традицій, досвіду і знань без розвитку освіти. Зростання потреб суспільства спонукало до розширення видів діяльності людини, стимулювало наукові дослідження і необхідність глибшого пізнання світу, в свою чергу активна економічна діяльність потребувала певного рівня освіти. Освіта ставала чинником індустріального розвитку, частка освічених людей була незначною, проте вона стала своєрідним ферментом національного руху, збудником суспільних прагнень до справедливості. Дослідник доводить, що на початку ХХ ст. відбулася еволюція світоглядної моделі в педагогічній думці й освіті, формувались оригінальні педагогічні погляди, кристалізувалася філософія української школи, складалося цілісне уявлення про те, як і якого громадянина має формувати школа в Україні плани прогресивної української громадськості були перекреслені війною [85].

На нашу думку, окремий етап новаторського педагогічного руху охоплює хронологічний проміжок 1920–1930 рр. Розвиток освіти в цей час О. В. Сухомлинська охарактеризувала як етап експериментаторства й новаторства: «... експериментувалось буквально все, але і піддавалось сумніву, відкидалось, адже не було у кого вчитися всередині країни, і тому педагогіка була відкрита для діалогу й міжнародних контактів, взаємовпливів, але до певної межі. Всередині цього «горизонту» уже вимальовувалась системність, послідовність» [125, с. 5, 9, 10–11]. Суголосну думку висловила Т. І. Куліш: «Цей період розвитку українського шкільництва відзначився розмаїттям науково-педагогічних поглядів, запровадженням нових педагогічних ідей, в основу яких було покладено творчі методи навчання та інтенсивною розбудовою української національної школи й педагогічної науки. Саме тому 20-рр. ХХ ст. в історії розвитку школи й освіти в Україні називають новаторськими» [58, с. 276]. В. М. Швидун період 1920-1931 рр. визначає як час інтенсивних, радикальних педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України, зумовлених трансформаціями політичного устрою. Характерними

особливостями розвитку загальноосвітньої школи того періоду визначає реалізацію національного характеру діяльності школи, впровадження рідної мови й українізація змісту навчання; трудовий аспект освіти як перехід до єдиної трудової школи, основного і фактично єдиного типу середнього загальноосвітнього закладу. Основні тенденції вказаного періоду проявилися у ліквідації неписьменності та поширенні масової початкової освіти; секуляризації освіти; поєднанні громадських і державних засад у фінансуванні й управлінні навчальними закладами; значній диверсифікації форм і напрямів навчально-виховного процесу; українізації; підпорядкуванні освітнього розвитку соціальним програмам; зміцненні матеріальної бази та кадрового складу навчальних закладів; становленні прогресивних педагогічних шкіл. У дослідженні встановлено, що концептуальні підходи до розбудови загальноосвітньої школи на цьому етапі формувалися на тлі педології та експериментальної педагогіки.

Позитивним у діяльності педологів і представників експериментальної педагогіки є визначення їх прагнення до індивідуалізації навчально-виховного процесу з ефективним використанням наукових доробок психології, фізіології, антропології дитини. Установлено, що певна однобічність цих наукових поглядів може розглядатися як показник розвитку молоді науки на стадії становлення. Характерними особливостями педагогічних змін було досягнення позитивних результатів в організаційній та методичній сферах. У першому випадку йдеться про створення єдиної багаторівневої системи освіти з ефективними диверсифікованими механізмами управління та визначеною стратегією розвитку. У другому – про розробку національних «технік» навчального процесу, обґрунтування оригінальних шляхів реалізації класичних принципів і правил дидактики (науковості, систематичності, виховуючого навчання, зв'язку навчання з життям, природовідповідності, індивідуалізації, активності та наочності), а також методів і технологій навчання. Доведено, що ці розробки не лише заклали основи національної педагогічної школи радянського періоду, але і мають змістову та методологічну актуальність у наш час [135, с. 9–10].

Як окремий хронологічний зріз період 20-30-х років ХХ століття в розвитку передового педагогічного досвіду виокремлює С. В. Ковальова, пов'язуючи його зі створенням принципово нової школи, коли всі пошуки й експерименти в галузі освіти розглядались як частина державної політики [47]. Стимулом до новаторських пошуків в Україні у 20-30 роках минулого століття стало широке ознайомлення з освітніми системами зарубіжних країн. О. В. Сухомлинська зазначила, що після пошуків і вагань українці обрали західну культурно-освітню модель, включаючи й американську. Знаковим, за оцінкою науковців, став виступ тогочасного наркома освіти Г. Ф. Гринька «Наш шлях на Захід», у якому доповідач акцентував на тому, що Європа має багатий науково-педагогічний досвід, цікаві традиції та наукові розробки психології, психофізіології, тому для українцям необхідно організувати зв'язок із педагогічними колами Західної Європи. Оцінюючи виступ Г. Ф. Гринька, О. В. Сухомлинська переконує, що це була не декларація, а підхід до створення нової педагогічної теорії в Україні, до активізації роботи школи, її відповідності потребам суспільного життя [122, с. 3]. Крім того, у цей час в Україні функціонують новаторські навчальні заклади, окремі з яких почали свою діяльність ще до 1920 року. Серед них найбільш відома школа В. Дурдуківського – перша українська гімназія, що діяла 1917 – 1929 р., – протягом усього свого існування за головну мету ставила виховання національної свідомості учнів. Ціннісними засадами нової школи були історія, культура, мистецтво, традиції українського народу. Ще більше піднявся її авторитет як педагогічного і науково-методичного осередку з 1925/26 навчального року, коли школа почала діяти як дослідна школа при Науково-педагогічній комісії ВУАН. Ця творча праця припинилася арештом у 1929 р. не лише В. Дурдуківського, а й майже всіх учителів його школи за обвинуваченнями в організації та діяльності «Спілки визволення України».

Розвитку й поширення в масштабах країни набувають школи-дитячі містечка на засадах дитячої колективної самодіяльності. Новаторські пошуки полягали у створенні повноцінного дитячого колективу як організаційної складової дитячого містечка. Науковці виділили як новаторські діяльність

Одеської школа – комуни № 1і Київського дитячого містечка імені Леніна. Педагоги цих закладів найголовнішими аспектами свого виховного досвіду вважали забезпечення переходу від дезорганізації до організації, від хаосу до гармонії, шляхом художньої творчості дітей і впровадження наукового методу в організацію соціального життя. Оригінальним явищем стала дослідна трудова школа № 4 Т Лубенця у Пущі-Водиці. Директор займався розробленням нового змісту й нових методів навчання для апробації ідей трудової школи. Основними принципами навчання повинні бути гуманізація, індивідуалізація, різнобічний розвиток учнів, спонукання до творчої та самодіяльності дітей, широке застосування трудових засад. В. М. Швидун зазначає, що 20-30-ті роки минулого століття відзначалися великим розмаїттям педагогічних змін у всіх структурних компонентах навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи. Характерною особливістю організації навчально-виховного процесу у школах того часу стало впровадження комплексної системи викладання, яка, певним чином, суперечила існуючій предметній. Ця технологія навчання, на думку дослідника, загалом сприяла практичній переорієнтації навчально-виховного процесу, але обмежувала простір для творчого експериментування. Причину цього В. М. Швидун вбачає у тому, що рівень програмно-методичного забезпечення був низьким і основна маса педагогічних кадрів не була готовою до реалізації цього нововведення [135, с. 12].

Отже, специфіка новаторських пошуків у 1920–1930 рр. полягає в розробці та втіленні на українських освітніх теренах інноваційних моделей зарубіжних шкіл та в діяльності новаторських навчальних закладів.

Наступний період у розвитку новаторства, на нашу думку, охоплює часовий проміжок 1930–1955 рр. На підставі аналізу наукових досліджень педагогів можемо припустити, що це час затухання новаторських пошуків, що було зумовлено суспільно-політичними обставинами, які вплинули на стан українського шкільництва і педагогічного новаторства як його складника. 30-50-ті роки в Радянському Союзі сучасники характеризують як такі, що позначені впливом авторитаризму й тоталітаризму, що було спроектовано і на школу. О. В. Сухомлинська, описуючи історію шкільництва, зазначає, що вже

наприкінці 20-х років на порядок денний висувається питання узгодження, а по суті, уніфікації освітніх систем, що існували в радянських республіках [124, с. 149], а з 1931 року починається згортання оригінальності української системи освіти, відбувається русифікація школи та її централізація з єдиним директивним центром у Москві. З 1931 р. зазнають критики практично всі нароби педологів, що існували, причому це була здебільшого самокритика – суто радянський феномен періоду сталінського терору, коли провідні вчені були змушені публічно відмовлятися від своїх наукових ідей, розробок, говорити в різній формі, що ті концепції, які вони розвивали, відстоювали, нічого не варті, помилкові, «ідеалістичні», опортуністичні, партійно-класовий ідеологічний дискурс став панівним. Аналізуючи розвиток новаторських навчальних закладів, О. В. Сухомлинська зазначає, що у 30-х роках атмосфера новації та творчості змінилася на контрреформаційні процеси, що мали на меті повернутися до старої, дореволюційної філософії освіти, і називає другу половину 30-х – 50-ті роки *майже мертвою зоною щодо новацій* [125, с. 11].

*Третій етап* (1931–1941 рр.) охарактеризовано як період гальмування педагогічних змін, що було зумовлено спрямованістю державної освітньої політики на згортання інноваційних процесів та уніфікацію навчально-виховних закладів після прийняття у 1931 р. постанови ЦК ВКП(б) «Про початкову і середню школу», в якій новаторство 1920-х років називається «безглуздими ідеями». Саме цим визначаються особливості педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України даного періоду. Розвиток педагогічних цінностей, теоретичних засад і освітніх орієнтирів здійснювався не лише на засадах безперервного процесу збагачення педагогічного знання науково-педагогічними засобами його накопичення, а й, насамперед, партійними постановами, які авторитарно визначали основні напрями перебудови школи, організаційні й управлінські умови її розвитку, отже, заперечували плюралістичний характер пошуків перетворень, об'єктивних процесів створення та застосування нововведень.

У ході дослідження зроблено висновок: визначення сутності педагогічних змін, у контексті орієнтації на ідеологічні та економічні завдання розвитку

країни, призвело до перегляду концепції освіти. У цьому зв'язку актуалізувалася мета підвищення якості навчальної підготовки, яка відповідала темпам індустріального будівництва. Із середини 1930-х рр., як заперечення «школи праці», починалося формування нової освітньо-виховної парадигми. Визначено пріоритети в розвитку загальноосвітніх закладів: оволодіння основами наук, навичками і вміннями; зростання академічної успішності; посилення ролі вчителя в початково-виховному процесі.

У дослідженні виявлено негативні явища у методиці викладання предметів, що були характерними для 20-х рр. ХХ ст.: невідповідність методів навчання змісту навчальних предметів і віковим особливостям школярів; універсалізація одного з методів навчання; перехід на бригадну форму роботи як обов'язкову для всіх, незалежно від віку учнів; зменшення керівної ролі вчителя у навчальному процесі; ігнорування самостійної активності учнів.

Протягом указанного етапу відбувся перехід до десятирічної школи, яка відповідала завданням політехнічного навчання. Доведено, що саме в цей період з шкільного навчального плану зник термін «українознавчі предмети»; а краєзнавство стало частиною позакласної роботи. У науковому обігу замість термінів «українська національна школа», «українська педагогіка», «національне виховання» запроваджувалися поняття «радянська школа», «радянська педагогіка», «комуністичне виховання». Школа поступово стала репродуктивно-орієнтованою, авторитарною.

Доведено, що управлінські та ціннісно-орієнтаційні стереотипи, які сформувалися в 1930-х рр. у вітчизняній освіті (етатизм, деперсоналізація, адміністрування, стандартизація тощо), до цього часу є перешкодою на шляху розвитку національної системи освіти. [135, с. 10–11]. З початку 1930-х рр. пріоритетами в діяльності загальноосвітньої школи визначаються: систематичне і ґрунтовне засвоєння наук, поєднання навчання з виробничою працею, комуністична спрямованість виховання, використання різних методів навчання, які сприяли вихованню ініціативних і дієвих учасників соціалістичного будівництва. З часом виявляються недоліки системи освіти, головними з яких були: недостатній обсяг знань для продовження освіти у



вищих навчальних закладах; заідеологізованість виховання молодого покоління.

У ході дослідження встановлено, що починаючи з середини 1930-х рр. проблеми національного виховання, формування критичного мислення та розкриття творчого потенціалу особистості втратили пріоритетне значення. Водночас відбулися певні позитивні зрушення в цей період, зокрема: поширення колективістських ідеалів, формування моральних принципів трудового та солідаризованого суспільства, секуляризація навчально-виховного процесу, успіхи в патріотичному та фізичному вихованні. Визначено, що найбільшим недоліком системи виховання було суттєве перебільшення чинника ідеологічної лояльності та квазіполітичної активності в оцінці навчально-виховного процесу. Така орієнтація школи на політичне виховання відсунула на другий план її навчальні функції. [135, с. 12]. Обґрунтовано думку, що становлення системи післядипломної педагогічної освіти у 30-х роках ХХ ст. сприяло посиленню соціального статусу професії вчителя, яка набула масового характеру, підвищенню рівня фахового рівня та якості навчально-виховного процесу. Поряд з позитивними, визначено і негативні особливості освітньої політики: зміщення акцентів у визначенні напрямків навчально-виховної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів (пріоритетним визнавалося суспільно-політичне виховання); переслідування вчителів за переконання чи новаторство, які не узгоджувалися з державною політикою; надмірне втручання в освітній процес силових структур і партійних органів, особливо в умовах репресій 1930-х рр., що не дало можливості повністю розкрити позитивний потенціал післядипломної педагогічної освіти.

Доведено, що незважаючи на суттєві недоліки в діяльності загальноосвітньої школи України в період 1917–1941 рр., характерні, насамперед, для 1930-х рр. (заідеологізованість, етатизм, конформізм, деперсоналізація, адміністрування, стандартизація, уніфікація тощо), позитивний досвід використання дослідженого новаторського потенціалу може бути використаний у вирішенні численних проблем вітчизняного шкільництва щодо результативності освітніх інновацій у контексті соціальної модернізації

країни. Підтверджено, що педагогічні зміни у діяльності загальноосвітніх шкіл визначеного періоду, запровадження системи післядипломної освіти не лише заклали підґрунтя національної педагогічної школи радянського періоду, а й мають змістову та методологічну актуальність у наш час. У роботі визначено актуальні для сьогодення здобутки в діяльності загальноосвітніх шкіл досліджуваного періоду; до нашого часу зберегли свою цінність технології поєднання предметної та комплексної освіти, активні дослідницькі технології навчання і виховання, досвід авторських виховних систем (А. Макаренка, Н. Шульмана, С. Реверса). Третій етап (1931–1941pp.) визначено як період призупинення новаторських педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України у зв'язку з ідеологізацією освіти та спрямуванням освітньої політики радянського уряду на уніфікацію школи.

У результаті проведеного дослідження доведено, що основним негативним наслідком ідеологізації та політизації виховного процесу стала абсолютизація цілей політичної лояльності та квазіполітичної активності. Аналіз історико-педагогічної спадщини з питань діяльності загальноосвітніх закладів України у визначений період свідчить про певні успіхи та здобутки вітчизняної школи у формуванні нової системи цінностей радянських людей, серед яких важливе місце займали рівність, соціальна і особистісна солідарність, повага до праці й освіти, секуляризація суспільства і школи, відданість країні та державним інтересам, наявність смисложиттєвих цінностей, що об'єднували людей. Загальновідомо, що 1933 рік став початком масового терору, штучного голоду, репресій проти народу, відкритої боротьби з «націоналізмом», знищення науково-педагогічних та освітянських кадрів. О. В. Сухомлинська констатує, що 1933 роком фактично закінчився один період розвитку педагогічної науки й школи в Україні та розпочався інший, позначений рядом постанов ЦК ВКП(б): «Про початкову і середню школу» (1931), «Про навчальні програми та режим у початковій і середній школі» (1932), «Про підручники для початкової і середньої школи» (1933). Вони завершили етап відносно вільного розвитку національної науки та школи і започаткували період авторитарного й догматизованого шкільництва в його

класично радянському варіанті.

Зазначимо, що окремі роки в цьому часовому проміжку випадають із періодизацій різних педагогічних феноменів. Наприклад, М. В. Левківський, аналізуючи школу й педагогіку України в радянський період, виокремлює етап 20 – 80 роки, у межах якого виділяє 20-ті роки ХХ ст., 30-ті роки, а потім післявоєнний час – кінець 40–50 роки [59, с. 162–167]. Так само С. В. Ковальова, подаючи періодизацію передового педагогічного досвіду, 20-30-ті роки ХХ століття визначає як перший етап, а початок другого етапу – через 20 років – 50-60 рр. ХХ століття [47]. О. А. Комар стверджує, що до кінця 50-х років минулого століття педагоги не мали можливості експериментувати й виявляти свої індивідуальні творчі можливості [49, с. 41].

Розгортанню новаторства не сприяли і подальші воєнні та післявоєнні роки. Політична ситуація в країні та її проекція на педагогіку не сприяла активному розвитку новаторства. Розвиток загальноосвітньої школи 1943-1953 рр. у контексті суспільно-політичного життя України вивчала історик Н. Г. Красножон [53]. Аналізуючи розвиток освіти в названій період, дослідниця вивчила стан фінансування освітньої галузі, звернула увагу на забезпечення освітніх закладів учительськими кадрами і рівень їх кваліфікації, матеріальне становище вчителів. Дослідниця переконливо доводить, що шкільна освіта повоєнних років знаходилася в прямій залежності від суспільно-політичних явищ і процесів, які загалом визначили зміст і функціонування загальноосвітньої школи: на стан освіти в цей час безпосередньо впливали наступ сталінського режиму на національну культуру, пошуки «українських націоналістів» та «космополітів», численні партійні постанови.

Н. Г. Красножон проаналізувала фінансування освіти і зазначила, що воно здійснювалося за залишковим принципом. Це зумовило слабкість її матеріально-технічної бази та згубно позначилося на інформаційному просторі шкільництва, забезпеченні підручниками, навчальним приладдям тощо і відповідно відбивалося на якості навчання. Дослідниця акцентує на повній відсутності альтернативних підходів до навчання, на існуванні бездумної бюрократизації, ієрархічності, уніфікації навчального процесу в республіці.

Серед причин, що негативно впливали на якість навчання в повоєнні роки, Н. Г. Красножон називає відсутність механізму соціального захисту і стимулювання праці вчителя. Тяжке матеріальне становище вчителів було великою перепоною на шляху зростання їх педагогічної майстерності, а це негативно відбивалося на змісті навчально-виховного процесу.

Деструктивним чином на становище загальноосвітньої школи України вплинув голод 1946–1947 рр. Велика кількість дітей перестала відвідувати школу, деякі просили милостиню, працювали в колгоспах. Дослідниця не оминає увагою таке сумнозвісне явище, як репресії вчителів. При винесенні вироків визначальним пунктом у вирішенні долі вчителя було його ставлення до існуючого ладу, позиція щодо національної політики влади. Сталінський режим посилював політичний і моральний тиск на масову свідомість, постійно проводячи перевірку на благонадійність учителів та учнів [53].

На підставі проаналізованих праць науковців можемо констатувати, що в освіті цього періоду сильно переважали деструктивні чинники: зріз 30-50 років позначений сталінськими репресіями, голодом, війною, післявоєнний голод та репресії, жалюгідне становище вчителя не давали плідного ґрунту для зародження і розвитку новаторських педагогічних ідей.

Наступний етап у розвитку новаторства розпочинається із середини 50-х років минулого століття. Цей час ознаменувався початком науково-технічної революції, яка потребувала висококваліфікованих і високоосвічених працівників. Задля цього уряд країни переглянув чинну систему освіти. У країні відбулися політичні зміни. Політична відлига кінця 50-х рр. ХХ ст. сприяла відновленню гуманістичної спрямованості вітчизняної педагогіки. У 1953 році заявляють про великі народногосподарські заходи, здійснені керівництвом країни. Очікувалось, що вони мають забезпечити всемірне розгортання виробництва предметів народного споживання, була накреслена програма «крутого піднесення всіх галузей сільськогосподарського виробництва». Увагу освітян звертали на те, що перспективи розвитку сільського господарства вимагають докорінного поліпшення роботи шкіл і з цього учителі повинні зробити подальші висновки для своєї педагогічної діяльності. Перед

працівниками відділів освіти стояла вимога «накреслити заходи для рішучого поліпшення всіх ланок шкільної діяльності» [39, с. 3].

У педагогічній теорії та практиці 60-х рр. ХХ ст. відбувається поступова зміна ціннісних орієнтацій – з панівної суспільної установки на особистісну орієнтацію. Певною мірою поширенню новаторських ідей сприяла і законодавча база з питань освіти. Відомо, що у квітні 1958 р. М. Хрущов виступив на XIII з'їзді ВЛКСМ із закликом здолати відірваність освіти від життя. Після цього ВР СРСР ухвалила закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти у СРСР» (24 грудня 1958 р.), який був продубльований Верховною Радою УРСР у квітні 1959 р. Т. М. Тимчук зазначила, що конкретним виявом цього закону стала реформа 1959–1965 рр., яка позитивно вплинула на розвиток шкільної освіти: почали розробляти й видавати нові навчальні плани, програми, підручники, приділялася значна увага навчально-матеріальному забезпеченню навчального процесу, здійснювалася розробка методик викладання предметів. Отримали право на існування не тільки офіційні педагогічні теорії, а й наукові та методичні розробки науковців і вчителів-практиків за умови, якщо вони не суперечили партійній ідеології. На цьому хронологічному зрізі набувають поширення різноманітні новаторські нововведення. Новаторські ідеї, спрямовані на вдосконалення структури уроку, стали відомі під назвою *кіровоградський досвід і липецький досвід*. Спочатку названі інновації мали характер персоналізованого авторського доробку. Кіровоградський досвід започаткував у 1959 році вчитель із Кіровоградщини О. О. Хмура. Він запропонував впровадити в шкільну практику лекційно-практичну систему навчання [132]; 60-ті роки стали роками широкомасштабного експерименту з розробки і впровадження Кіровоградської лекційно-практичної системи навчання.

Із публікацією в жовтні 1959 року в науковому журналі «Народное образование» статті завідувача кафедри педагогіки і психології Липецького педагогічного інституту К. О. Москаленка набрав поширення *липецький досвід*. У кінці 50-х – початку 60-х років упроваджувався *ростовський досвід*.

Нововведення були пов'язані з вирішенням проблеми низького рівня знань, унаслідок якого чимало учнів залишалися навчатися в одному класі на другий рік. Ростовські вчителі розробили такі методи навчання, які дозволяли не лише подолати неуспішність, але й попередити її прояв.

60-ті роки ХХ століття О. В. Сухомлинська пов'язує з демократизацією суспільства, цей час стає початком відліку нового етапу в розвитку новаторських навчальних закладів [125, с. 11]. Основні напрями роботи в галузі народної освіти були сформульовані в прийнятій ХХІІ з'їздом КПРС (жовтень 1961 р.) програмі здійснення загальної обов'язкової середньої освіти, що передбачала покращення суспільного виховання дітей дошкільного і шкільного віку; створення умов, що забезпечують вищий рівень змісту освіти та виховання підростаючих поколінь. Про подальший розвиток і вдосконалення вищої і середньої спеціальної освіти В. В. Примакова зазначила, що наприкінці 1963 – на початку 1964 р. в УРСР, як і на території всього Радянського Союзу, було здійснено перехід на нову систему шкільної освіти, запроваджено нові типи середніх шкіл, зросла творча активність учителів та альтернативна педагогічна думка, з'явилися вчителі-новатори, які стали в подальшому ініціаторами створення авторських шкіл [100, с. 279–285].

Наприкінці 1950-х – на початку 1960-х рр. починається системне висвітлення передового досвіду вчителів. Яскравим виявом цього стала поява спеціальних рубрик у часописах «Радянська освіта», «Радянська школа», «Початкова школа», «Українська мова в школі», «Література в школі» та ін. Рубрики з популяризації педагогічного досвіду були і в регіональній пресі. Із середини 1960-х рр. починають виникати проблемні педагогічні лабораторії, що сприяли розвитку педагогічних інновацій. Один з перших таких закладів – лабораторію експериментальної дидактики – 1966 р. заснував І. Федоренко при кафедрі педагогіки та психології Харківського державного педагогічного інституту ім. Г. С. Сковороди. Головним результатом її науково-дослідницької роботи стало створення оригінальної технології оптимізації підготовки учнів до засвоєння нових знань.

Найбільшою значною постаттю цього часу став В. О. Сухомлинський,

який виступив проти авторитарно-догматичного змісту виховання і схоластичного відірваного від життя змісту освіти. Провідними ідеями його системи виступають гуманізація, природовідповідність і демократизація всієї життєдіяльності дитини [127, с. 63].

Наступний період новаторського руху охоплює 70-80-ті роки ХХ ст. М. О. Проц характеризує його як масштабний період розвитку педагогічного новаторства. Його активізації сприяли партійні та урядові ухвали «Про подальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» (1977 р.) та республіканська «Про стан впровадження передового досвіду в школах республіки» (1979 р.). Прийняття цих документів зумовило посилення уваги до вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду. Передовий педагогічний досвід мав стати дієвим засобом інтенсифікації навчально-виховного процесу. Розроблені на основі названих документів у лютому 1979 р. Міносвіти УРСР «Методичні вказівки про порядок вивчення, узагальнення і впровадження передового педагогічного досвіду» регламентували цей процес через тісну співпрацю органів освіти, керівництва і трудових колективів навчальних закладів, громадських об'єднань освітян [102, с. 63].

О. В. Сухомлинська 80-ті роки називає потужною хвилею, справжнім проривом у новаційних процесах, що здійснили вчителі-новатори, які технологізували свої методи навчання, увели новації й новотворення, передовий педагогічний досвід, творчо розвинули низку педагогічних ідей і принципів [125, с. 11]. Саме ці десятиліття багато дослідників вважають точкою відліку старту новаторського руху. Опрацьовані наукові джерела показують, що словосполученням *новаторський рух* номінували масову діяльність учителів-новаторів. Наведемо для ілюстрації кілька цитат зі статей науковців: «... на початку 70-х років *виник рух педагогів-новаторів* – Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової, Н. Палтишева, В. Шаталова, М. Щетиніна та ін., які здійснили виклик бездіяльно-адміністративному характеру масової школи, вживаючи слово рух» [75]; «У 80-ті рр. ХХ століття *зароджується новаторський рух* педагогіки співпраці. Ця педагогіка народилася під час зустрічей учителів-

однодумців як напрям, протилежний авторитарно-імперативній педагогіці; «Після Всесоюзного семінару з передового педагогічного досвіду, що відбувся у 1979 році, вперше було об'єктивно оцінено досвід В. Шаталова, Б. Дігтярьова, М. Гузика, Р. Маренюк, В. Цимбалюка, О. Захаренка як новаторський, що не мав аналогів» [75]; «Починаючи з 70-х років ХХ століття в країні з'явилася плеяда вчителів-новаторів, які своєю творчою працею сприяли розвитку класно-урочної системи». В. В. Примакова початком зародження новаторського руху вважає період після реформи 1984 року: «Серед прогресивних надбань указанного періоду особливе місце посіло зародження руху педагогів-новаторів у радянському освітньому просторі» [99, с. 5]. Проте Н. П. Дічек зауважує, що відлік розгортанню явища авторських шкіл і руху педагогів-новаторів варто робити з оприлюдненого Василем Сухомлинським досвіду роботи Павлиської школи [33, с. 8]. Функціонуючи в межах жорстко централізованої державної радянської освітньої системи, в умовах пануючої парадигми авторитарного виховання, школа за очільництва В. О. Сухомлинського, тобто вже у 50-60-х роках минулого століття, набула рис авторського закладу попри малосприятливі для педагогічного новаторства обставини зовнішнього макросередовища, яке є вирішальним чинником у визначенні соціального статусу авторського навчального закладу [125, с. 8].

У межах цього хронологічного зрізу розпочинається процес активного вивчення та популяризації передового педагогічного досвіду. Ще на початку 1970-х рр. у структурі ІУВ з'явилися школи передового досвіду, де вивчали методи й форми педагогічної роботи «кращих учителів-майстрів». У другій половині 1970-х рр. усталилася практика, відповідно до якої Центральний інститут удосконалення вчителів Міносвіти УРСР (ЦІУВ) розробляв перспективні та щорічні комплексні плани вивчення, узагальнення і поширення передового досвіду.

Кінець 70-х – 80-ті роки стали періодом активного пропагування системи диференційованого навчання, розробленої С. П. Логачевською. О. Я. Савченко, аналізуючи досвід С. П. Логачевської, акцентує на тому, що вчитель збагатила методику диференційованої роботи зі школярами новими підходами [63, с. 40].



У другій половині 1980 – на початку 1990-х рр. у структурі Інститутів удосконалення кваліфікації вчителів та за її межами виникають авторські педагогічні школи. У представників найвідоміших шкіл (Ш. Амонашвілі, І. Волков, М. Гузик, Є. Ільїн, С. Курганов, А. Кушнір, С. Лисенкова, А. Остапенко, М. Палтишев, В. Шаталов та ін.) з'явилися послідовники – окремі вчителі та цілі педагогічні колективи, на основі яких формуються нові авторські школи.

Активізації новаторського руху, на думку В. В. Примакової, сприяло директивне реформування шкільної освіти, розпочате в 1984 р., яке спричинило суттєві зміни в радянському освітньому просторі, хоча, як зазначила дослідниця, учені оцінюють його неоднозначно [98, с. 6]. Дослідниця перераховує нововведення: 1) розробка, обґрунтування та висвітлення питань методичного забезпечення готовності вчителів до творчої праці в умовах змін і нововведень; 2) аналіз особливостей організації навчально-виховного процесу для дітей шестирічного віку; 3) дослідження з проблем розвитку педагогічної майстерності, професіоналізму вчителів початкових класів на засадах гуманістичного та демократичного підходів. До важливих змін кінця 80-х років ХХ століття В. В. Примакова зараховує використання ідей розвивального навчання в масовій початковій школі; 4) забезпечення індивідуального підходу до дитини як повноцінної особистості; 5) співпраці та співробітництва у взаємодії вчителя й учнів.

Післяреформений період оцінюють як стрімкий злет творчої думки і дії учителів-новаторів, які ламають звичні стереотипи, відмовляються від усталених понять і канонів, пропонують сміливі, неординарні форми і методи роботи в класі [64, с. 3]. У 80-х роках минулого століття інноваційні процеси торкнулися всієї системи освіти. Саме цей період знаменувався появою яскравих особистостей педагогів-новаторів – Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, М. Щетиніна, М. Палтишева, С. Пальчевського, О. Захаренка.

На хронологічному проміжку 70-80-х років вирізняють період перебудови. У педагогічних журналах зазначеного періоду знаходимо чимало констатацій цього факту, напр.: «Школа стає також на шлях перебудови, і її

передовий загін – учителі-новатори завжди у творчому пошуку, у творчому горінні» [66, с. 11].

Наступний період розвитку новаторства починається у 1991 році, що пов'язано зі здобуттям Україною статусу незалежної держави. Ця подія спричинила зміни на багатьох рівнях суспільно-політичного і культурного життя, включаючи й освіту. Новаторські пошуки в педагогіці набули широкого масштабу, вони відображали зміну політичних, ідеологічних, ціннісних орієнтацій.

Отже, періодизація новаторського педагогічного руху тісно пов'язана з періодами розвитку освіти та суспільно-політичними умовами. У науковій літературі спостерігаємо різні дати відліку початку новаторського руху. Опрацьовані наукові праці показують, що словосполученням *новаторський рух* здебільшого номінували діяльність учителів-новаторів у 70-80 роки ХХ ст., унаслідок чого склався певний стереотип, відповідно до якого діяльність учителів саме цього періоду усвідомлюється як новаторський рух. Проте прагнення до новизни, пошуки вдосконалення як системи освіти загалом, так і окремих її складників, властиве педагогічній діяльності на всіх етапах її існування з часу появи української національної школи. Поняття *новаторський рух*, на нашу думку, включає в себе різноманітні його вияви, які можуть проявляти себе з різною інтенсивністю на кожному з конкретних етапів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К. Б. Інноваційний рух та проблеми підготовки майбутнього вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету*. Серія : Педагогічні науки. Миколаїв : МДУ, 2008. Вип. 20. Т. 2. С. 54–58.

2. Адаменко О. Статті у науково-педагогічних часописах як джерело для визначення особливостей розвитку педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття. *Історико-педагогічний альманах*, 2007. Вип. 1. С. 4–11.

3. Адаменко О. В. Соціальні й педагогічні умови розвитку та методологічні основи історико-педагогічного аналізу новаторства в освіті. UKR: <http://eprints.zu.edu.ua/1805/1/3.pdf>.

4. Амонашвили Ш. А. Единство цели: пособие для учителя. Москва : Просвещение, 1987, 208 с.

5. Ангеловски К. Учителя и инновации : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 158 с.

6. Андрущенко В. Роздуми про вчителя. *Вища освіта України*, 2011. № 2. С. 6–12.

7. Андрущенко В. П. Освіта має плекати духовність. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія : зб. наукових праць*. Вип. 11 (24). Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. С. 3–7.

8. Артюшина М. В. Інноваційна діяльність у професійно-технічній освіті: поняття, підходи, технології. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2014. Вип. 37. С. 133–137.

9. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. *Избр. пед. труды*. Москва : Педагогика, 1989. С. 436–546.

10. Батечко Н. Г. Інноваційний вектор модернізації вищої освіти України *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Сер. : Педагогіка, 2012. Т. 188, Вип. 176. С. 22–26.

11. Бенера В. Є. Самостійна наукова робота студентів в університетській освіті України (1864 – 1883 рр.). *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2013. № 15. С. 124–138.

12. Березівська Л. Д. Періодизація реформування шкільної освіти в Україні за радянської доби (1919–1991)». *Історико-педагогічний альманах : Уманський держ. пед. ун-т ім. П. Тичини*, 2011. № 1. С. 44–48.

**13.** Білик Н. Школа новаторства – трансформатор новацій в освітній системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Нова педагогічна думка*, 2015. № 3. С. 106–110.

**14.** Боголій В. М. Ідейне спрямування педагогічної діяльності академіка Олександра Захаренка. *Вісник Черкаського університету*. Серія : Педагогічні науки, 2012. Вип. 1(214). С. 42–46.

**15.** Бойко А. Наукові, навчальні й моральні уроки. Наукова педагогічна школа. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2009. 416 с.

**16.** Бойко А. Упровадження інновацій як чинник оптимізації співвідношення педагогічної теорії і практики. *Рідна школа*, 2011. № 8–9. С. 15–22.

**17.** Бойко А. М. Гуманізація початкової школи – основа розбудови цілісної системи національної освіти. *Початкова школа*, 1993. № 12. С. 3–5.

**18.** Бойко А. М. «Служба Богові й Батьківщині». Григорій Ващенко: альтернатива поглядів і оцінок : монографія. Київ, 2001. 428 с.

**19.** Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія. Полтава : ПНПУ ім. В.Г. Короленка, 2011. 384 с.

**20.** Бондаренко А. І. Про підсумки роботи шкіл Харківської області за першу чверть 1939/1940 навчального року. *Збірник методичних матеріалів : Харківський інститут удосконалення учителів (обмін педагогічним досвідом)*. Видавництво Харківського облвн і Інституту удосконалення учителів, 1939. №2. С. 3–7.

**21.** Бриль Г. К., Бесарабова Т. В. Педагогічна технологія співробітництва та її впровадження в умовах початкової сільської школи. *Наука і освіта*. №1–2, 2013. С. 134–149.

**22.** Верхорубова О. В. О сущности понятия «инновационные технологии» в физическом воспитании. *Историческая и социально-образовательная мысль*, 2013. №4 (20). С. 78–80.

**23.** Гнізділова О. А. Наукова школа професора А. М. Бойко як ефективна форма розвитку педагогічної науки. *Збірник наукових праць Харківського*

національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. «Засоби навчальної та науково-дослідної роботи», 2010. Вип. 34. С. 28–37.

**24.** Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : довідкове вид. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

**25.** Гончаров В. Проблеми підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурний і педагогічний аспекти. *Вища освіта України*, 2012. № 2. С. 22–27.

**26.** Грубіч Д. Ю. Педагогічні інновації в освіті: поняття та сутність. *Педагогіка та психологія*, 2011. Вип. 40(1). С. 34–39.

**27.** Даниленко Л. І. Інновації у педагогічній спадщині О. А. Захаренка. *Вісник Черкаського університету*. Випуск № 1 (214). Серія «Педагогічні науки», 2012. С. 75–78.

**28.** Дем'яненко Н. Теоретичні засади упровадження педагогічних інновацій у контекстну підготовку магістрів. *Педагогічні науки*, 2014. Вип. 60. С. 66–75.

**29.** Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

**30.** Дічек Н. До питання теоретичного узагальнення феномену педагогічного новаторства (ретроспективний вимір). *Історико-педагогічний альманах*, 2009. Вип. 2. С. 4–42.

**31.** Дічек Н. Педагогічне новаторство як історико-педагогічна проблема: підходи до вивчення. *Рідна школа*, 2009. № 10. С. 40–44.

**32.** Дічек Н. Поняттєво-термінологічні особливості вивчення педагогічного новаторства. *Освітологія*, 2012. Вип. 1. С. 62–68.

**33.** Дічек Н. Універсальність педагогічного новаторства В. О. Сухомлинського. *Рідна школа*, 2010. № 3. С. 8–11.

**34.** Дічек Н. П. Дитячі містечка, керовані М. Шульманом і С. Ріверсом. *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття)* : посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курило. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. С. 190–224.

- 35.** Древаль Г. Інновації в початковій освіті : теорія і практика. *Початкова школа*, 2008. № 3. С. 63.
- 36.** Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць* / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–29.
- 37.** Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. Василь Григорович Кремінь]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- 38.** Жорова І. Я. Джерельна база проблеми впровадження передового педагогічного досвіду (II половина XX століття). *Педагогічний дискурс*, 2013. Вип. 15. С. 242–246.
- 39.** Забезпечити всебічну підготовку січневих нарад учителів. *Радянська освіта* 12. 12. 1953. С. 3
- 40.** Завалевський Ю. Сутність інноваційної педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс*. Випуск 17, 2014. С. 63–70.
- 41.** Звернення всеукраїнському до вчителів із закликом взяти участь у будівництві нової радянської школи 29. 12. 1919. *Культурне будівництво в Українській РСР 1917 – 1927 : збірник документів*. Київ : Наукова думка, 1979. С. 130–131.
- 42.** Золотарьова Г. М. Інноваційна педагогічна діяльність як рушійна сила розвитку науки та освіти України. *Наукові записки кафедри педагогіки*, 2010. Вип. 24. С. 79–85.
- 43.** Зязюн І. А. Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ імені В.О. Сухомлинського*. Вип. 1 (33). С. 22–27.
- 44.** Калініченко Н. І. Шлях до дитячих сердець. *Українська мова і література в школі*, 1982. № 1. С. 63–66.
- 45.** Кичук Н. В. Педагогіка співробітництва і формування особистості вчителя. *Початкова школа*, 1989. № 1. С. 55–57.
- 46.** Коваленко В. О. Педагогічні ідеї Дж.Дьюї та їх вплив на педагогічну теорію й практику в Україні (20-ті роки XX ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.О. Коваленко ; АПН України. Ін-т педагогіки. Київ, 2000. 19 с

47. Ковальова С. В. Концепт передового педагогічного досвіду як соціально-педагогічної категорії. URL: [http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2708](http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2708).
48. Козак І. Авторські школи 90-х років ХХ століття як осередки впровадження виховних систем в інноваційну практичну діяльність шкіл. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2013. № 8(1). С. 272–277
49. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій: теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2008. 332 с.
50. Коноваленко О. Я. Я буду для тебе надією. *Початкова школа*, 1988. № 9. С. 2–8.
51. Кононец Н. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки*, 2012. Вип. 54. С. 76–80.
52. Котлярова І. О. Систематизація управління інноваціями в освітньому закладі / Под ред. Г. Н. Серикова. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 1998. 129с.
53. Красножон Н. Г. Загальноосвітня школа України в контексті суспільно-політичного життя (1943-1953 рр.) : Автореф. дис... канд. іст. наук : 07.00.01 / Н. Г. Красножон; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. Київ, 2002. 17с.
54. Кривонос І. Ф. Передовий педагогічний досвід у школу. Ф. К. : Товариство «Знання» Української РСР, 1982. 48 с.
55. Кричевська Ю. Упровадження інноваційних освітніх технологій у початковій школі гімназії. *Рідна школа*, 2012. № 3. С. 64–65.
56. Кузь В. Г. Перебудова школи – перебудова вузу. *Початкова школа*, 1990. № 6. С. 4–8.
57. Кузьмінський А. І. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 335 с.
58. Куліш Т. І. Дослідна трудшкола № 4 Т. Лубенця у Пущі-Водиці. *Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (ХХ століття)* : посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курило. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. С. 276–294.

- 59.** Левківський М. В. Історія педагогіки : навч.- метод. посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2011. Вип. 4. 190 с.
- 60.** Литвин Л. В. Ідеї Вальдорфської педагогіки у вітчизняній освіті. : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Литвин Лілія Володимирівна ; Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2011. 20 с.
- 61.** Литньова Т. Періодизація історії розвитку загальної середньої освіти (30-ті рр. ХХ ст. – початок ХХІ ст.). *Історико – педагогічний альманах*, 2010. № 2. С. 68–72.
- 62.** Лобода С. М. Новаторський пошук вчителів в умовах стагнації суспільства: [1960–1990 рр.]. *Вісн. Житомир. Держ. ун-ту ім. І. Франка*, 2008. Вип. 37. С. 65–69.
- 63.** Логачевська С. П. Диференціація у звичайному класі. Посібник для вчителів методистів, студентів. За ред. акад. О.Я. Савченко. Донецьк : Центр підготовки абітурієнтів, 1998. 288 с.
- 64.** Логвин В. Якість – категорія головна. *Початкова школа*, 1987. № 4. С. 3–6.
- 65.** Максимюк С. П. Педагогіка: Навчальний посібник. Київ : Кондор, 2005. С. 40–51.
- 66.** Мандрика М. Л. Людину творить учитель. *Початкова школа*, 1987. № 4. С. 6–11.
- 67.** Мандрика М. Л. Уроки миру і добротворення. *Початкова школа*. 1986. № 5. С. 3–6.
- 68.** Мариновська О. Науково-методичний супровід упровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації. *Рідна школа*. 2012. № 8–9. С. 28–32.
- 69.** Марусечко І. П. Ретроспектива становлення новаторської педагогіки в Україні (60–80 роки ХХ ст.) *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім.Т.Г.Шевченка №140*. Серія : ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ. С. 377–380.



- 70.** Матеріали I з'їзду педагогічних працівників України «Україна XXI» століття. Початкова школа, 1993. № 4. С. 3–8.
- 71.** Машкіна Л. А. Інноваційні технології в професійній підготовці педагогічних кадрів. *Педагогічний дискурс*, 2007. Вип. 2. С. 106–112.
- 72.** Мельник Н. А. Нові форми впровадження та поширення педагогічного досвіду як важлива умова створення інноваційного освітнього середовища. Видавнича група «Основа» № 34–36 (406–408) грудень 2013 р. С. 88–93
- 73.** Митник О. Технологія розвитку інтелектуальної культури майбутнього вчителя початкових класів. *Початкова школа*, 2008. № 4. С. 11–23.
- 74.** Мірошник С. І. Інноваційні процеси в системі середньої загальної освіти: теоретичний аспект. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*, 2008. №1.  
URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna\\_osvita/vupysku/4/index4.htm](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/4/index4.htm)
- 75.** Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посібник. Вид. 3-тє, доп. Київ : Ват «КДНК», 2001. 608 с.
- 76.** Муратов А. А. К вопросу о взаимодействии традиций и новаторства в педагогике. *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*, 2012. № 28. С. 890–892.
- 77.** Навроцький О. І. Інноваційні процеси в вищій школі України : Автореферат дисертації на здобуття вченого ступеня д-ра соціол. наук : 22.00.04 / О.І. Навроцький ; Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2006. 36 с.
- 78.** Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила ; авт. кол. : О. В. Сухомлинська, В. С. Курило, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. С. Побірченко, Н. Б. Антонець, Л. С. Бондар, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонець, Т. І. Куліш, О. М. Шевчук. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 444 с.
- 79.** Надточій Ю. М. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики, 2011. Вип. 28. С. 388–392.
- 80.** Наточий Л. О. Сутність поняття «періодизація» щодо проблеми розвитку теорії управлінської культури керівників загальноосвітніх шкіл у

вітчизняній педагогічній теорії (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.).

*Педагогічні науки*. Вип. 15. С. 35–43

**81.** Нечипорук З. С. Ширити передовий педагогічний досвід. *Радянська школа*, 1955. №3. С. 58–59.

**82.** Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки: перспективний. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки, 2011. Вип. 1(32). С. 10–15.

**83.** Ничкало Н. Г. Педевтологічні пошуки в педагогічній науці. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки, 2011. Вип. 1 (33). С. 16–21.

**84.** Ничкало Н. Г. Спадщина академіка Олександра Захаренка: прогностичний аспект. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки, 2012. Вип. 1 (36). С. 12–16.

**85.** Огневюк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку. Київ : Знання України, 2003. 450 с.

**86.** Павлюк О. М. Педагогічний досвід учителів-новаторів як чинник розвитку шкільної освіти в Україні (друга половина ХХ століття). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 11 (270), Ч. II, 2013. С.24–31.

**87.** Павлюк О. М. Розвиток шкільної математичної освіти в Україні (друга половина ХХ століття): автореф. дис.... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. М. Павлюк ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2011. 20 с.

**88.** Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. Київ, 1994. С. 5–9.

**89.** Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики : в 2 т. Київ : Знання України, 2005 Т. 1. 419 с. Т. 2. 502 с.

**90.** Паламарчук В. Ф. Проблеми освоєння педагогічного досвіду. *Початкова школа*, 1988. №. 2. С. 48–52.

**91.** Панасенко Е. А. Періодизація генези педагогічного експерименту в Україні (1943 – 1991 рр.). *Актуальні проблеми сучасних історико-педагогічних досліджень шкільної освіти: збірник тез XIV Всеукраїнської історико-*

*педагогічної науковопрактичної конференції*. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2014. С. 34–35.

**92.** Передова стаття «Радянська школа», 1962. № 3

**93.** Передовий педагогічний досвід: теорія і методика/ під. ред. Л. Л. Момот. Київ : Рад. школа, 1990. 141 с.

**94.** Побірченко Н. С. Змістовий аспект поняття «авторська школа». *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. Випуск № 2, 2008. URL: [http://intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog\\_editions\\_e\\_magazine\\_pedagogical\\_science\\_arhiv\\_pn\\_n2\\_2008\\_st\\_7](http://intellectinvest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e_magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2008_st_7)

**95.** Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності Затверджено Наказ Міністерства освіти і науки України 07.11.2000 № 522 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України 11.07.2017 № 994). URL: [zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00](http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00).

**96.** Попова О. Перспективи розвитку інноваційних процесів у загальноосвітніх закладах України. *Педагогічні науки*, 2009. Вип. 2. С. 64–68. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena\\_2009\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2009_2_15).

**97.** Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: Автореф. ... докт. пед. наук. Харків, 2001. 38 с.

**98.** Примакова В. В. Новаторський педагогічний рух у 80-і роки ХХ століття. *Таврійський вісник освіти*, 2014. № 1(2). С. 5–9.

**99.** Примакова В. В. Розвиток післядипломної освіти вчителів початкових класів в Україні(1948 – 2012 рр.) автореферат дис. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Тернопіль, 2016. 40 с.

**100.** Примакова В. В. Теоретичне обґрунтування проблеми перспективного педагогічного досвіду вчителів-новаторів у 70-80-х роках ХХ століття. *Педагогічний альманах*, 2015. Вип. 27. С. 279–285.

**101.** Присяжнюк К. Ф. Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду. *Радянська школа*, 1952. № 12. С. 3–10.

**102.** Проц М. О. Теорія і практика розвитку авторської школи в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). : автореф. дис. к. пед. наук: 13.00.01 / Проц Марія Орестівна. Дрогобич, 2015. 19 с.

**103.** Растригіна А. М. Розвиток теорії вільного виховання у вітчизняній і зарубіжній педагогіці кінця ХІХ – першої половини ХХ століття: автореф. дис. докт. пед. наук: 13.00.01 / А. М. Растригіна. Київ, 2004. 41 с.

**104.** Рашкевич М. Класична педагогіка і диференціація навчання. *Директор школи*, 1999. №38 С.8.

**105.** Рекомендації республіканської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної української літератури для дітей та юнацтва у світлі рішень ХХVІ з'їзду КПРС. *Українська мова і література в школі*, 1982. № 7. С. 15–19.

**106.** Савіцька Г. І. Інноваційна педагогічна діяльність у процесі професійної підготовки студентів (на прикладі курсу «Основи корекційної педагогіки»). *Педагогічний дискурс*, 2008. Вип. 4. С. 138–141.

**107.** Савченко О. Впровадження інновацій – об'єкт педагогічної теорії і практики. *Рідна школа*, 2012. № 10. С. 79–80.

**108.** Савченко О. Я. Альтернативні можливості початкової освіти. *Початкова школа*, 1994. № 5. С. 3–7.

**109.** Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти. Київ : Грамота, 2012. 503 с.

**110.** Савченко О. Я. Напрями оновлення початкової школи. *Початкова школа*, 1991. № 10. С. 2–8.

**111.** Свердан М. Р. Три варіанти одного уроку. *Українська мова і література в школі*, 1986. № 6. С. 65 – 71.

**112.** Сгадова В. В. [без назви]. *Грані творчості: книга для вчителя*. Київ : Рад. Школа, 1990. С. 18–25.

**113.** Сгадова В. В. Організація творчого пошуку вчителів у школі як умова її інноваційного розвитку. *Народна освіта : електронне наукове фахове видання*. Випуск № 2 (23), 2014 р. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2458](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2458).

- 114.** Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
- 115.** Сірополко Ст. «Дальтон-плян в шкільному вихованню та навчанню». Львів : Видавництво взаємної помочі українського вчительства», 1928. 35 с
- 116.** Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований: в помощь начинающему исследователю, Москва : Педагогика, 1986. № 152. С. 7–10
- 117.** Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 224 с.
- 118.** Слостенин В., Исаев И. и др. Педагогика : Учебное пособие URL: [http://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Pedagog/slast/25.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/25.php)
- 119.** Словник української мови : в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наук. думка, 1970–1980. Т. 1–11.
- 120.** Суртаева Н. Н. Методология педагогической инноватики. *Известия Алтайского государственного университета*, 2009. № 2. С. 29–34.
- 121.** Сухомлинська О. Чи були школи В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка альтернативними існуючим?. *Рідна школа*, 2010. № 9. С. 13–17.
- 122.** Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки. *Рідна школа*, 1992. № 2. С. 3–7.
- 123.** Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А. П. Н., 2003. 68 с.
- 124.** Сухомлинська О. В. Нариси історії українського шкільництва (1905–1933). Київ : Заповіт, 1996. 304 с.
- 125.** Сухомлинська О. В. Новаторські навчальні заклади в історії розвитку освіти в Україні (XX ст.). Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (XX століття): посіб. / за ред. О. В. Сухомлинської, В. С. Курила. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 444 с.
- 126.** Сухомлинський В. О. Павлиська середня школа. Вибрані твори : в 5 т. Т. 4. Київ : Радянська школа, 1977. С 49–50

- 127.** Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Видавництво : «Акта», 2012. 537с.
- 128.** Федорук Е. І. Трудовий потенціал слова. *Українська мова і література в школі*, 1979. № 4. С. 45–48.
- 129.** Філоненко О. Педагогічне новаторство В. І. Харцієва в Єлисаветградському громадському комерційному училищі. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер. : Педагогічні науки, 2014. Вип. 125. С. 215–219.
- 130.** Фіцула М. М. Педагогіка [Текст] : навч. посібник. Вид. 2-ге, випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 559 с.
- 131.** Хайруліна В. М. Не боятися змін, а прагнути. *Освіта*. 19–26 жовтня 2011 р. С. 5.
- 132.** Хмура О. О. Досвід лекційно-практичної форми навчання в школі. *Радянська школа*, 1961. № 8.
- 133.** Цина В. Сучасні інноваційні технології навчання студентів та роль педагога в їх реалізації. *Педагогічні науки*, 2010. Вип. 2. С. 108–113
- 134.** Швардак М. Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер. : Педагогічні науки, 2013. Вип. 121(1). С. 62–65.
- 135.** Швидун В. М. Особливості педагогічних змін у діяльності загальноосвітніх шкіл України (1917–1941 рр.) [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / Швидун Віктор Миколайович ; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. 20 с.
- 136.** Шклярська С. М. Індивідуальна робота зі слабовстигаючими. *Початкова школа*, 1988. № 2. С. 29–31.
- 137.** Штефан Л. В. Інноваційний та творчий компоненти в професійній діяльності педагога. *Педагогіка та психологія*, 2011. Вип. 38. С. 70–79.
- 138.** Языков С. М. Об изучении, обобщении и внедрении передового опыта. *Советская педагогіка*, 1958. № 2. С. 45–55.

- 139.** Янкович О. Освітні інновації вищої педагогічної школи України у ретроспективі. *Історико-педагогічний альманах*, 2011. Вип. 2. С. 115–119.
- 140.** Ярмаченко М. Д. Педагогічний словник [Текст]. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
- 141.** Doczekalska T. Innowacje jako proces zmian w placówce oświatowej. Archiwum publikacji w serwisie Publikacje edukacyjne. URL: <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=2912>
- 142.** Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3, Warszawa: Wydawnictwo «Żak», 2004. 1075 s.
- 143.** Morzyszek-Banaszczyk E. Nowatorstwo pedagogiczne w teorii i praktyce. *Przegląd Edukacyjny*, 2007, nr 3, s. 2–6. URL: [www.wodn.lodz.pl/wodn/.../pe0307\\_art.pdf](http://www.wodn.lodz.pl/wodn/.../pe0307_art.pdf)
- 144.** Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. 490 s.
- 145.** Okon W. Szkoła współczesna: przemiany i tendencje rozwojowe. Warszawa : «Książka i Wiedza», 1979. 375 s.
- 146.** Palka S. Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje, Teoretyczne podstawy pedagogiki, pod red. S. Palki, Skrypty Uczelniane UJ, nr 562, Kraków, 1987, s. 111.
- 147.** Schulz R. Teoretyczne podstawy twórczości pedagogicznej. Warszawa : Centrum Doskonalenia Nauczycieli, 1990. 219 s.

**Грітченко Тетяна**

кандидат педагогічних наук,  
доцент, доцент кафедри фахових  
методик та інноваційних  
технологій у початковій школі

**Лоюк Оксана**

кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри фахових методик  
та інноваційних технологій  
у початковій школі

## **РОЗДІЛ 2. ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ. ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Сучасні кардинальні перетворення суспільства і школи, зміна соціокультурних пріоритетів вимагають від педагога переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, адекватні характеру творчої інноваційної педагогічної діяльності, яка знайшла своє відображення в розробці і введенні елементів нового змісту освіти, нових освітніх технологій, зміцнення зв'язку школи з наукою, зверненні до світового педагогічного досвіду. Разом з тим, зміни, що відбуваються в суспільстві та освіті істотно впливають на розвиток особистості, її професійну культуру.

Зі зміною освітніх парадигм, переходом на нові педагогічні технології, орієнтовані на варіативність, індивідуально-творчі форми і методи підготовки фахівців школа виступає як інститут розширеного відтворення і трансляції інноваційної культури. В сучасних умовах важливими характеристиками особистості та діяльності педагога стають загальна, комунікативна та інноваційна культура, що забезпечують вихід за межі нормативної діяльності, здатність створювати і передавати цінності культури, обумовлюють особистісний розвиток. Самореалізація особистості у педагогічній діяльності, вироблення на цій основі індивідуально-творчої педагогічної системи, постійне



прагнення до педагогічного пошуку і самовдосконалення складають основні напрями формування інноваційної культури педагога.

Базовими для розробки цієї проблеми є дослідження загальних закономірностей освітнього процесу у вищій школі, технологій навчання і виховання студентів, моделей особистості та діяльності фахівця (В. Адольф, В. Беспалько, Н. Бібік, В. Болотов, М. Вашуленко, І. Зимня, Л. Карпова, Г. Коберник, О. Коберник, А. Маркова, С. Молчанов, М. Нечаєв, О. Савченко, В. Сластьонін, О. Сокольникова, Н. Тализіна, Н. Черв'якова та ін.).

Принципове значення для теорії та практики педагогічної освіти мають дослідження І. Беха, В. Бондаря, О. Комар, Л. Коваль, С. Мартиненко, О. Митника, І. Осадченко, І. Пальшкової, Д. Пащенко, О. Пехоти, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та ін.

В останні роки помітно активізувалися дослідження в галузі професійної культури (І. Зимня, І. Ладенко, І. Панова, Л. Рапацька, Г. Соколова та ін.). Все більше усвідомлюються і теоретично розглядаються питання формування різних видів професійної культури педагога в дослідженнях Т. Бондаревської, В. Краєвського, В. Сластьоніна, В. Тамарина, А. Хуторського та ін. Дослідження проблем педагогічної культури знайшло відображення в низці наукових праць зарубіжних учених (У. Берч, І. Глімффорд, А. Гропле, А. Депардьє, С. Кіль, Ч. Канаппер, Л. Уайт та ін.).

Визначенню цілей і завдань педагогічної та управлінської інноватики присвячені дослідження В. Беспалько, Г. Бесараба, І. Гараєва, І. Дичківської, Н. Дудник, Г. Коберник, О. Комар, І. Осадченко, С. Полякової, О. Пометун, М. Поташник, Г. Селевка, Н. Тализіної, М. Чепіль та ін.

У той же час, накопичений у педагогіці й суміжних із нею науках значний теоретичний і фактичний матеріал не дає повного уявлення про формування інноваційної культури педагога в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі, недостатньо розробленими залишаються проблеми організації цілісного освітнього процесу, не повною мірою розкриваються науково обґрунтовані шляхи формування інноваційної культури педагога. Нині система професійної підготовки педагога у ЗВО в цілому не забезпечує

формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи.

## **2.1. Інноваційна педагогічна діяльність: сутність, типологія, закономірності організації**

На сучасному етапі суспільного розвитку освіта є тією ключовою сферою, від якої залежить не тільки рівень загальної культури і професійної підготовки людини, а й досягнення нею особистісної зрілості. Інноваційна педагогічна діяльність, пов'язана з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні та розвитку особистості учня, виходить за рамки діючих нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуальної спрямованості діяльності вчителя, нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність. У ній учитель глибше реалізує себе як носій соціальних інновацій.

Інноваційні процеси в освіті та науці вимагають принципово нових форм і механізмів взаємодії теорії і практики. Забезпечення інноваційної діяльності передбачає дослідження групи питань, включаючи виявлення: соціокультурних, морально-духовних чинників, що детермінують потребу в розширенні інноваційної діяльності та новому соціальному типі особистості вчителя, здатного до її реалізації; виявлення особливостей розвитку педагогічного професіоналізму і можливостей підвищення його інноваційного потенціалу, вироблення методичних рекомендацій щодо переведення наукових інновацій у масову практику.

Інноваційна діяльність педагога – одна з найактуальніших педагогічних проблем у сучасній дійсності. Але розгляд цієї проблеми неможливий без розуміння основних термінів – «інноваційна діяльність», «інновація» та їх співвідношення з такими поняттями як «нововведення», «традиція», «інституція». Точнішими і зрозумілішими співвідношення цих понять один до одного стають при розгляді особливостей виникнення терміну «інновація» в мові взагалі, і в педагогіці, зокрема.

У сучасному словнику іноземних слів «інновація» трактується як діяльність зі створення, засвоєння, використання та поширення нового, з цілеспрямованою зміною, що вносить у середовище впровадження нові

елементи, які викликають перехід системи з одного стану в інший [26, с. 261].

Інновація (*inovatis*: *in* – в, *novus* – новий) в латинській мові означає входження нового в деяку сферу, вживлення в неї і породження цілого ряду змін у цій сфері. А значить, інновація це, з одного боку, процес оновлення, реалізації, впровадження, а з іншого – це діяльність впровадження новації в певну практику [28, с. 112 ].

Термін «інновація» увійшов у вжиток у 1930-і роки в якості соціологічного всередині соціології культури і культурної антропології. Інновації при такому підході розглядалися як підстава змін у культурі, як поширення особливостей культури або субкультури за її власні межі. Інновація протиставлялася традиційним формам дії, мислення і поведінки. Те, що виходило за рамки традиції і звичаю, те й було чимось особливим.

Теорія проектування особливих типів педагогічних систем та інновацій в освіті висвітлювалася в роботах В. Беспалько, Г. Бесараба, К. Волокитіна, П. Гальперіна, І. Гараєва, Л. Занкова, Д. Ельконіна, Н. Капустіна, С. Назірова, С. Полякова, І. Роберта, Г. Селевка, Н. Тализіної та ін.

Творча діяльність учителів-новаторів у залежності від індивідуальної своєрідності кожного розглядалася Ю. Бабанським, Д. Богоявленською, В. Загвязинським, А. Поскряковим, О. Яковлевою та ін.

Діагностика як фактор розвитку й ефективності результатів інноваційних процесів була предметом вивчення С. Гільманова, В. Максимової, А. Тряпіцина та ін.

Наука, що займається створенням педагогічних нововведень, їх оцінкою, використанням і засвоєнням на практиці, називається педагогічною інноватикою. Це молода наука, в Україні про неї почали говорити тільки в кінці 80-х рр. ХХ ст., коли виник рух вчителів-новаторів. Стали з'являтися не тільки окремі вчителі, а й цілі школи, що спираються на інноваційні педагогічні системи, які розробляються вітчизняними педагогами-науковцями та педагогами-практиками. Зараз педагогічна інноватика знаходиться в стадії становлення.

У середині 1980-х років стали проводитися широкі дослідження різних

форм інновацій у педагогіці і в системі освіти, здійснюється узагальнення тих інновацій, які запропоновані педагогами і адміністраторами шкіл різних ступенів у різних країнах, налагоджується міжнародне співробітництво в розробці цього кола проблем. Тоді під інновацією починають розуміти будь-яку нову ідею, новий метод або новий проект, який навмисно вводиться в систему традиційної освіти. Іншими словами, спочатку в соціології освіти інновації продовжували протиставлятися традиціям. Але така схема відносин між цими поняттями, привела до того, що поняття «традиція» набуло надмірної статичності, незмінності, нерухомості. Але ж і в них здійснюються зміни, відбувається зміна традицій, зрушення традиційних систем (ритуалів, обрядів, звичаїв тощо). Термін «сучасність» у свою чергу стає надмірно нестійким, оскільки він зв'язується лише з інноваційними процесами. Інноваційність абсолютизується, переоцінюється, завищується і поза полем уваги залишається те, що інновації здійснюються на базі певних традицій [21].

Новий підхід до інноваційних процесів був пов'язаний з протиставленням інновації та інституціалізації. У цей період під інновацією розуміли таку форму індивідуальної або групової поведінки, коли окрема людина або група досягають соціально визнаної мети засобами, які ще не були інституціалізовані в попередньому суспільстві. Інновація виявляється пов'язаною із процесами інституціалізації нових форм поведінки [34].

Що стосується поняття «інноваційна діяльність», то його необхідно розглядати в просторі певної практики. З точки зору конкретного суб'єкта цієї практики інноваційною можна вважати будь-яку діяльність, що приводить до її істотних змін у порівнянні з існуючою традицією.

Інноваційна діяльність – це діяльність, спрямована на вирішення комплексної проблеми, яку породжує невідповідність традиційних норм новим очікуванням. Тоді інновація виправдана, більш того, необхідна. Коли інноваційний досвід здійснення цієї діяльності стає доступним іншим людям, відбувається фіксація інноваційного досвіду, його культурне оформлення та механізми трансляції [13].

Інноваційна діяльність передбачає систему взаємопов'язаних видів

діяльності, сукупність яких забезпечує появу дійсних інновацій. А саме:

- науково-дослідна діяльність, спрямована на отримання нового знання про те, як щось може бути («відкриття»), і про те, як щось можна зробити («винахід»);

- проектна діяльність, спрямована на розробку особливого, інструментально-технологічного знання про те, як на основі наукового знання в заданих умовах необхідно діяти, щоб вийшло те, що може або повинно бути («інноваційний проект»);

- освітня діяльність, спрямована на професійний розвиток суб'єктів певної практики, на формування у кожного особистого знання (досвіду) про те, що і як вони повинні робити, щоб інноваційний проект втілювався у практику («реалізація») [37].

Інакше кажучи, власне інноваційна діяльність спрямована на те, щоб відкриття перетворити у винахід, винахід у проект, проект у технологію реальної діяльності, результати якої, по суті, і виступають в якості новації.

Ще одне принципове розрізнення необхідно провести між поняттями «новація» та «інновація». Підставою такого розрізнення повинні бути конкретні форми, зміст і масштаб перетворювальної діяльності. Так, якщо діяльність короткочасна, не носить цілісного і системного характеру, ставить своїм завданням оновлення (зміну) лише окремих елементів певної системи, то ми маємо справу з новацією. Якщо діяльність здійснюється на основі деякого концептуального підходу, і її наслідком стають розвиток цієї системи або її принципове перетворення ми маємо справу з інновацією [13].

Якщо розглядати історичний контекст, то поняття «інновація» увійшло в науковий обіг ще в ХІХ ст. і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу.

За визначенням І. Дичківської, «інновація є не що інше, як спосіб організації зв'язків між принципово новими образами, культивованими і вирощуваними на експериментальному майданчику, і величезним масивом традиційних практик. Інновації виконують функцію забезпечення присвоєння деякого принципово нового зразка на досить великих і широких масштабах

практики з подальшим його приживленням і збереженням» [13, с.6]. Таким чином, інновації, з одного боку, дозволяють будувати майбутнє відповідно до майбутніх тенденцій, з іншого – збагачують практику. В цьому визначенні автор не тільки звертає увагу на сутнісну характеристику інновації (принципова новизна), але й піднімає питання про тиражування інновації – введення її в масову практику, в підготовку носіїв інноваційної діяльності. Поняття «інновація» та «нововведення» В. Краєвський [22]. і А. Хуторський розглядають як синоніми [37].

Інновація (нововведення) в навчанні – введення нового в цілі, зміст, методи і форми навчання і виховання, в організацію спільної діяльності педагога і учня; зміни в стилі мислення [29].

Як педагогічна категорія цей термін відносно молодий, і в цьому одна з причин того, що існують різні підходи до визначення цього поняття. У найзагальнішому сенсі інновація – це кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового або вдосконаленого продукту; нового або вдосконаленого технологічного процесу.

У сучасному педагогічному словнику цей термін трактується наступним чином: «Педагогічна інновація – нововведення в педагогічну діяльність, зміна у змісті і технології навчання і виховання, що мають на меті підвищення їх ефективності» [28].

Автори робіт з педагогічної інноватики В. Загвязинський, І. Дичківська, Н. Дудник, С. Поляков, В. Полонський, М. Поташник, М. Чепіль поняття «нове в педагогіці» співвідносять з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Погоджуючись з їхньою точкою зору, можна визначити поняття «педагогічна інновація» як нововведення в педагогічну діяльність, зміни у змісті та технології навчання, виховання, спрямовані на їх вдосконалення.

Інновації в освіті розуміються в широкому сенсі як внесення нового, як зміна, вдосконалення і поліпшення існуючого. Новизна завжди носить конкретно-історичний характер. Не має значення, чи є нині ідея, концепція, технологія об'єктивно новими чи ні, можна визначити час, коли вони були

об'єктивно новими. Народжуючись у конкретний час, прогресивно вирішуючи завдання певного етапу, нововведення швидко може стати надбанням багатьох, нормою, загальноприйнятою масовою практикою або віджити, застаріти, стати гальмом розвитку в пізніший час. Тому педагогу потрібно постійно стежити за нововведеннями в освіті і здійснювати інноваційну діяльність.

У результаті досліджень В. Краєвським і А. Хуторським була розроблена типологія педагогічних нововведень, що складається з 10 блоків. Кожен блок формується за окремою основою і диференціюється на власний набір підтипів. У цій систематиці педагогічні нововведення вчені підрозділяють на наступні типи і підтипи:

- у відношенні до структурних елементів освітніх систем – нововведення в цілепокладанні, завданнях, змісті освіти і виховання, формах, методах, прийомах, технологіях навчання, засобах навчання і виховання, системі діагностики, контролю, оцінці результатів тощо;

- у відношенні до особистісного становлення суб'єктів освіти – в галузі розвитку певних здібностей учнів і педагогів, сфері розвитку їхніх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентностей тощо;

- в галузі педагогічного застосування – в навчальному процесі, навчальному курсі, освітній галузі, на рівні системи навчання, рівні системи освіти, в управлінні освітою;

- за типами взаємодії учасників педагогічного процесу – в колективному навчанні, груповому навчанні, тьюторстві, репетиторстві, сімейному навчанні тощо;

- за функціональними можливостями – нововведення-умови (забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології тощо), управлінські нововведення (нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедурах, забезпечують їх функціонування);

- за способами здійснення – планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові;

- за масштабністю поширення – в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, школи, групи шкіл, регіону, на федеральному рівні, міжнародному рівні тощо;
- за соціально-педагогічною значущістю – в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів;
- за обсягом новаторських заходів – локальні, масові, глобальні тощо;
- за ступенем передбачуваних перетворень – коригувальні, модифікаційні, модернізаційні, радикальні, революційні [22; 37].

У запропонованій типології одна і та ж інновація може одночасно володіти декількома характеристиками і займати своє місце в різних блоках. Наприклад, така інновація, як освітня рефлексія учнів, може виступати нововведенням у відношенні до системи діагностики навчання, до розвитку способів діяльності учнів, нововведенням у навчальному процесі, в колективному навчанні, нововведенням-умовою, періодичним нововведенням, нововведенням у старшій профільній школі, локальним, радикальним нововведенням.

Деякі автори пропонують схожу типологію нововведень у системі освіти [7; 12; 14 та ін.]:

- за їх приналежністю до навчально-виховного процесу: в змісті; методиці, технології, організаційних формах, методах, засобах навчально-виховного процесу; управлінні освітньою установою;
- за педагогічною значущістю: відокремлені (приватні, локальні, поодинокі тощо), не пов'язані між собою; модульні; системні;
- за походженням: модифікаційні, тобто вдосконалені; комбіновані;
- принципово нові.

У педагогічній науці і практиці при характеристиці педагогічних інновацій вживається поняття «педагог-новатор» – головна дійова особа, суб'єкт реалізації нововведень. У перекладі з латинської слово «новатор» – «обновитель», тобто людина, що вносить і здійснює нові, прогресивні принципи, ідеї, прийоми в тій чи тій сфері діяльності [38].

Відомі імена і заслуги трьох груп педагогів-новаторів, які створили



методичні системи і авторські школи. На початку ХХ століття, це – М. Монтесорі, С. Френе. Д. Дьюї, Я. Корчак, С. Шацький, А. Макаренко та ін. В середині ХХ століття, це – В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, Л. Занков, В. Давидов, С. Лисенкова, І. Іванов, Б. Нікітін, М. Щетинін та ін.

В кінці ХХ століття, це – Ю. Конаржевський, О. Саметіс, І. Шалаєв, В. Шаталов, І. Волков, В. Дьяченко та ін.

Інновація – це принципово інший підхід на основі нової ідеї, що істотно змінює сформовані освітні технології, що обумовлює новий тип шкільної організації. Згідно з І. Дичківською специфічність інновацій в освіті проявляється в наступному:

- інновація завжди містить нове вирішення актуальної проблеми;
- використання інновацій призводить до якісної зміни рівня розвитку особистості учнів;
- впровадження інновацій викликає якісні зміни інших компонентів системи школи [13].

Інноваційна діяльність – це комплекс заходів, що вживаються щодо забезпечення інноваційного процесу на тому чи тому рівні освіти, а також сам процес. До основних функцій інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо.

У педагогічній науці інноваційна діяльність розуміється як цілеспрямована педагогічна діяльність, заснована на осмисленні (рефлексії) свого власного практичного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення, зміни і розвитку навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, отримання нового знання, якісно іншої педагогічної практики.

До складу інноваційної діяльності входять: науковий пошук, створення нововведення, реалізація нововведення, рефлексія нововведення.

Багаторівневість педагогічної системи дозволяє говорити про різні рівні інноваційної педагогічної діяльності. Тобто можна виокремити три рівні інноваційної діяльності:

- інновації в управлінні;
- інновації в навчанні;
- інновації в підготовці та перепідготовці кадрів.

Ця система інноваційної діяльності відображена в таблиці 1.

*Таблиця 1*

### **Рівні інноваційної діяльності в педагогіці**

<b>Інновації в управлінні</b>	<b>Інновації в навчанні</b>	<b>Інновації в підготовці та перепідготовці кадрів</b>
Це нововведення, спрямовані на залучення представників суспільства до управління освітніми установами	Це нові методики викладання, нові способи організації змісту освіти, інтеграційні міжпредметні програми, методи оцінювання освітнього результату	Це нові методики викладання, нові способи організації занять, нові програми перепідготовки кадрів, орієнтовані на зміни вимог до якості освіти: дистанційне навчання; створення мережевих структур; тьюторство; створення інтегрованих міжпредметних курсів з навчання нових професійних груп

Інноваційна діяльність в педагогіці також може розглядатися на одному рівні одночасно в декількох паралелях. Звідси виокремлюють наступні види інновацій всередині одного рівня педагогічного процесу: технологічні, методичні, організаційні, економічні, соціальні, юридичні. В основі реального здійснення інноваційної діяльності лежать уміння побудови концептуальної основи педагогічного нововведення, що включають діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз її здійснення, діяльнісної реалізації інноваційної програми, відстеження ходу і результату впровадження, корекцію і рефлексію інноваційних процесів.

Необхідною умовою успішної реалізації інноваційної діяльності педагога є вміння приймати інноваційне рішення, йти на певний ризик, успішно вирішувати конфліктні ситуації, що виникають при реалізації нововведення, знімати інноваційні бар'єри [14].

У зв'язку з цим особливого значення набуває вирішення питань, пов'язаних з регулюванням педагогічної діяльності, зокрема з саморегуляцією. Це питання про те, як набуває особистісного сенсу оволодіння інноваційною діяльністю та її подальша творча реалізація.

Нами виокремлено такі закономірності організації інноваційної педагогічної діяльності:

- введення освітніх новацій покликане забезпечити поліпшення життєдіяльності суспільства в цілому, підвищити можливість реалізації потреб членів суспільства;

- інновація – це новинка, нововведення, зміна, введення чогось нового, введення новизни; інновація (зміна) може не нести абсолютно нову ідею, але в певний момент і в певній ситуації набуває особливого значення для навчально-виховного процесу;

- інновації – це такі зміни, які, зберігаючи все позитивне в накопиченому досвіді, позбавляють освітню систему від виявлених дефектів і виводять її повністю або частково на новий рівень, що відрізняється від існуючого поліпшенням умов і результатів функціонування;

- педагогічна інновація – нововведення в педагогічну діяльність, зміна в змісті і технології навчання і виховання, спрямовані на їх удосконалення.

Інноваційна діяльність забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом. Таким чином, діяльність, яка забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом, і є інноваційною діяльністю.

Інноваційна діяльність завжди пов'язана з необхідністю зміни соціального середовища. Люди опиняються перед необхідністю переоцінити свої вимоги до життя, змінити погляд на багато речей і на самих себе, прийняти нові міжособистісні та соціальні відносини.

## **2.2. Змістовий аспект поняття «інноваційна культура вчителя початкової школи»**

Вищі навчальні заклади України в останні роки зазнали масштабних перетворень, оновилися освітня система, активно використовуються педагогічні інновації, зароджується гуманістична культура, оснащена передовими інноваційними технологіями. Майбутній фахівець – майбутній учитель початкової школи – постає перед необхідністю осмислення сучасних вимог, висунутих до нього суспільством і державою. Він повинен усвідомлювати, що від рівня його інтелекту і культури, компетентності та конкурентоспроможності буде залежати його професійна кар'єра, а значить, і можливість самореалізації.

Разом з тим, в науково-педагогічному знанні питання формування інноваційної культури учителя початкової школи в системі професійної підготовки є відносно новим і малодослідженим.

Для з'ясування сутності цього поняття вважаємо за необхідне звернутися, перш за все, до поняття «культура», в тому числі й в аспекті педагогічної теорії і практики. Фіксоване семантичне та змістовно-теоретичне розмаїття визначень свідчить про поліфункціональність, ємність та неоднозначність аналізованого нами поняття. У нашому дослідженні ми не ставили за мету дати ґрунтовний аналіз лексеми «культура, тому звернулися тільки до тих його характеристик, що входять у визначення власних ідей і понятійного апарату.

У науковій літературі [5; 19; 39 та ін.] представлений широкий ряд концептуальних підходів до осмислення культури: аксіологічний, філософсько-історичний, діяльнісний, особистісно-творчий тощо, кожен з яких має певні переваги, недоліки, так що вироблення єдиної цілісної моделі культури, в якій гармонійно співвідносилися б всі аспекти її розгляду, до нині належить до нагальних завдань сучасної науки.

З метою систематизації наявних визначень А. Кребер і К. Клакхон визначили шість основних класів, або груп, в які можна віднести те чи те визначення:

1. Описові визначення інтерпретують культуру як суму всіх видів

людської діяльності, звичаїв, вірувань.

2. Історичні визначення пов'язують культуру з традиціями і соціальною спадщиною суспільства.

3. Нормативні визначення розглядають культуру як сукупність норм і правил, які організовують людську поведінку.

4. Психологічні визначення представляють культуру як сукупність форм набутої поведінки, що виникають у результаті пристосування і культурної адаптації людини до навколишніх умов життя.

5. Структурні визначення представляють культуру у вигляді різного роду моделей або єдиної системи взаємопов'язаних феноменів.

6. Генетичні визначення ґрунтуються на генетичному розумінні культури [5].

У контексті нашого дослідження безсумнівний інтерес представляє інформаційно-семіотична теорія культури, детально розроблена А. Кармінім. Відповідно до цього підходу, культура розуміється як: «... фактор, що визначає специфіку людського способу життя на відміну від природного способу життя тварин. Культура виникає завдяки тому, що розум людини дає їй можливість особливими, невідомими природі способами добувати, накопичувати, обробляти і використовувати інформацію. ... Таким чином, людина живе у створеному нею самою інформаційному середовищі – в світі предметів і явищ, що є знаками, в яких задована різноманітна інформація. Це середовище і є культурою» [18, с. 22].

Культура педагога включає як соціально, так і професійно обумовлені компоненти. Наприклад, культура мови, культура проведення дозвілля, культура ведення дискусії є елементами загальної культури будь-якої людини [26]. У професійній діяльності педагога ці та інші елементи загальної культури також важливі, крім того, вони доповнюються елементами, що мають суто професійний характер (педагогічний такт, культура педагогічного дослідження, культура організації уроку тощо).

В останні роки помітно активізувалися дослідження в галузі професійної культури. Виконано ряд досліджень, присвячених аналізу окремих компонентів

професійно-педагогічної культури вчителя: методологічної (А. Кравцов, В. Краєвський, В. Сластьонін, В. Тамарин, С. Терно та ін.), морально-етичної (Е. Богданов, С. Гаряча, О. Савчук, В. Тихонова, Л. Шарова та ін.), технологічної (А. Коваленко, В. Лола, В. Міщенко, О. Пехота, О. Прокопова та ін.), інформаційної (О. Гладченко, В. Данильчук, М. Жалдак, Т. Коваль, С. Конюшенко, П. Минко та ін.), проектної (Л. Бережна, О. Марушак, О. Коберник, Д. Луп'як, С. Ящук та ін.), дослідницької (Т. Дерев'яно, І. Луценко, М. Мельник, Н. Мирончук, М. Труфкіна та ін.), комунікативної (Л. Бірюк, Л. Руденко, Н. Саєнко, В. Тернопільська, О. Тульська та ін.), діагностичної (В. Іванов, Г. Гац, С. Мартиненко, І. Новік та ін.) тощо.

Згідно з концепцією І. Пальшкової, професійно-педагогічна культура – це важлива частина загальної культури педагога, що включає три основні компоненти: аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий. Аксіологічний компонент – це сукупність педагогічних цінностей: професійно необхідних знань, уявлень, переконань педагога. Технологічний компонент включає способи педагогічної діяльності; його можна представити як сукупність технологій вирішення різних педагогічних завдань (завдань, необхідність вирішення яких виникає у педагога в той чи той момент професійної діяльності). Особистісно-творчий компонент є відображенням педагогічних цінностей і способів педагогічної діяльності в інноваційній діяльності педагога: їх інтерпретацію і переосмислення, педагогічну творчість [26].

Дослідники вважають, що культура знаходиться в розвитку, відбувається взаємодія попередньої культури з новими культурними цінностями. Формування культури пов'язане з діяльністю і на цей процес впливають одержувані знання і вміння, ідеї та ідеали, а також ціннісні орієнтації. Тому інноваційна освіта, декларована нині, і характеризується зміною в цілях освіти, її структурі, формах, методах і технологіях, що повинні формувати новий тип культури – *інноваційний*.

Необхідність оволодіння педагогічною інноваційною культурою обумовлена наступними явищами педагогічної дійсності:

– функціонування нових моделей освітніх установ (гімназії, ліцеї, коледжі, навчально-виховні комплекси, центри). Робота в них вимагає від педагога не просто володіння новими методами навчання і виховання, а й перебудови всієї системи діяльності на теоретико-методологічному та методичному рівнях;

– поява безлічі різноманітних освітніх програм, навчальних планів, підручників, методик і технологій навчання і виховання. Багато педагогів-практиків не можуть зорієнтуватися в їх різноманітті, вибудувати цілісну концепцію своєї діяльності, починаючи від теоретичного дослідження і закінчуючи конкретними методами і педагогічними технологіями;

– широке розгортання дослідно-експериментальної, грантової, дослідницької діяльності [32, с. 65].

Уперше термін «інноваційна культура» був введений у 1995 році в «Зеленій книзі про інновації», що була видана ЄС. У Законі України «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності» інноваційна культура суспільства визначається як складова частина інноваційного потенціалу, яка характеризує рівень освітньої, загальнокультурної та соціально-психологічної підготовки особистості й суспільства в цілому до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах [15].

У більшості випадків термін «інноваційна культура» використовується в науковій літературі для того, щоб підкреслити, що зараз недостатньо говорити просто про знання, навички, вміння, необхідні для інноваційної діяльності, але важливо й розуміти, яким чином особистість взаємодіє з цими знаннями, як нові знання можуть впливати на структуру і внутрішній світ особистості [5]. У широкому сенсі інноваційна культура як соціальний феномен – це готовність і здатність суспільства до інновацій у всіх їх проявах: в управлінні, в освіті, у виробництві, в законодавстві [4].

Погляди дослідників на розуміння інноваційної культури до теперішнього часу не можна вважати сталими. Людська культура, особливо в її формах, що динамічно розвиваються, інноваційна за своєю суттю.

Інноваційна культура проявляється в позитивній сприйнятливості

новизни особистістю, а також у її готовності і здатності брати участь, сприяти, або, у крайньому випадку, не протидіяти реалізації нововведення з прогнозованим позитивним ефектом. Для цього необхідно, щоб досягнення наукової і технічної думки впроваджувалися, і досить швидко; щоб зміни в управлінні, в освіті, в праві, в устрої життя не відставали від технічних змін і допомагали їм.

У цілому під інноваційною культурою розуміють історично сформовану, стійку систему норм, правил і способів здійснення нововведень у різних сферах життя суспільства, характерну для цієї соціокультурної спільноти. Вона є історично адаптованою в конкретному соціумі структурою моделей і алгоритмів інноваційних процесів, і грає роль соціокультурного механізму регуляції інноваційної поведінки соціальних суб'єктів.

Таким чином, інноваційна культура може розглядатися як комплексний соціальний феномен, що органічно поєднує питання науки, освіти, культури з соціальною та, перш за все, з професійною практикою в різних сферах спільноти.

До розуміння феномену «інноваційна культура педагога» існують різні підходи. В межах першого підходу вона розглядається як результат оволодіння педагогом апаратом наукової діяльності, спрямованої в кінцевому результаті на перетворення конкретної ситуації (К. Афанасьєва, Л. Борисова, В. Краєвський, Т. Новикова). У зміст інноваційної культури при цьому включається:

- знання (наприклад, про педагогічну інноватику, провідні тенденції інноваційної діяльності в освіті, про способи реалізації дослідницької діяльності в освітній установі);
- досвід творчої діяльності (вміння бачити проблему і співвідносити з нею фактичний матеріал);
- досвід емоційно-цілісного ставлення (прагнення і вміння використовувати наукові знання у вирішенні педагогічних завдань);
- методологічна рефлексія, яка передбачає вміння педагога аналізувати, оцінювати цілі, методи.

Прихильники іншої точки зору (С. Кульневич, Т. Куранова, А. Тряпіцина



та ін.) інноваційну культуру педагога визначають як особливу форму функціонування педагогічної свідомості, що керує мисленням людини і виявляється в методологічних уміннях учителя.

Тобто інноваційна культура як педагогічний феномен – це професійна якість педагога, яка визначається постійним пошуком нового в цілях, змісті, методах і формах навчання і виховання учнів, створенням педагогічних нововведень і їх оцінкою педагогічним співтовариством, використанням і застосуванням всього нового, прогресивного на практиці. Перераховані складові педагогічної культури вчителя є, на наш погляд, необхідними.

Найважливіше завдання педагогічної діяльності полягає в тому, щоб передавати культурну спадщину людства новому поколінню. Тому вимога високої особистої культури є обов'язковою для педагога будь-якої спеціальності, а для вчителя початкової школи є життєво необхідною якістю.

Під *інноваційною культурою вчителя початкової школи* ми розуміємо інтегральну якість особистості, що включає складну динамічну систему професійно важливих якостей і властивостей особистості вчителя, що визначають успішність професійної діяльності в інноваційному середовищі освітньої установи, стійку систему мотивів до розробки, комплексного впровадження і освоєння нових сучасних інноваційних технологій і програм, а також психологічну установку на виконання перетворюючих дій з їх здійснення в процесі навчання молодших школярів.

Формування у вчителів початкової школи високого рівня інноваційної культури вимагає пошуку шляхів вирішення ряду актуальних методологічних, дидактичних проблем:

1. Відставання інноваційних процесів в освіті від досягнень наукової і технічної думки стає гальмом розвитку цих досягнень, перешкоджає їх ефективному використанню.

2. Необхідно створити таку атмосферу в системі освіти, в якій консервативне ставлення до нової ідеї, до нововведення було б не тільки потребою кожного педагога, а й однією з найбільш значущих суспільних цінностей.

3. Необхідні концептуальні перетворення в системі освіти. Учень, який продукує нові ідеї, повинен зустрічати розуміння і підтримку з боку педагогів і однолітків, для нього повинне бути сформоване «доброзичливе навколишнє середовище».

4. Необхідні методика формування інноваційної культури та оцінки її рівня в усіх суб'єктів професійної освіти.

5. Педагогіці необхідно глибше використовувати феномен інноваційної культури, його організаційний компонент, обґрунтувати ефективні засоби проти відсталості, консерватизму, боягузтва, лінощів думки та інших вад особистості, що перешкоджають інноваційним процесам.

6. Необхідно сприяти розвитку правової культури в частині підтримки і охорони прав авторів на об'єкти інтелектуальної власності, стимулювання інноваційної активності та підвищення відповідальності за перешкоди їй [2, с. 14].

Таким чином, модернізація педагогічної освіти вимагає осмислення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, визначення ролі факультетів підготовки зазначеного фахівця в університетах, інтеграцію змісту знань класичних університетів і педагогічних ЗВО на основі компетентнісного підходу до підготовки майбутнього педагога початкової освіти.

Якщо розглядати сучасні вимоги до модернізації вищої педагогічної освіти та її спрямованості на формування інноваційної культури майбутнього фахівця, то першим з них є вимога такої побудови цієї системи, при якій оптимально поєднуються вимоги світової освітньої системи і реальні можливості певного регіону і ЗВО.

Друга вимога полягає у визначенні співвідношення загальноосвітньої і професійної підготовки. Це вимога виникла в силу цілого ряду причин. По-перше, внаслідок того, що в світовій освітній системі освітня підготовка набула самостійної соціальної цінності. По-друге, з'явилася необхідність значно підняти загальнокультурний рівень фахівця.

По-третє, посилення загальноосвітньої підготовки не могло статися за

рахунок професійної, оскільки до компетентності фахівця постійно пред'являються все вищі вимоги [3; 6; 17; 20 та ін.].

Співвідношення загальноосвітньої підготовки необхідно визначити як з точки зору обсягу, так і послідовності реалізації цих програм. Нині необхідно значно посилити загальнокультурну підготовку педагога. Звичайно, таке посилення цієї підготовки не може відбутися за рахунок скорочення обсягу професійної підготовки. Компетентність фахівців у своїй галузі має вирішальне значення. У цих умовах вихід з цього протиріччя слід, ймовірно, шукати під взаємопроникненням змісту загальноосвітньої і професійної підготовки. Фундаментальність змісту освіти, її узагальненість і абстрактність відкривають великі, до цих пір ще не реалізовані можливості вирішення цієї проблеми за рахунок широко відомого в психології механізму перенесення.

Сучасні вимоги до модернізації вищої педагогічної освіти та її спрямованості на формування інноваційної культури майбутнього фахівця повинні відповідати ще одній, третій, вимозі. У професійній підготовці педагога слід різко змінити співвідношення між аудиторними заняттями і самостійною роботою учнів, різко збільшити число інноваційних курсів за вибором, істотно підвищити питому вагу практичних, лабораторних занять. Ця вимога приймається всіма практиками вищої школи, проте, далеко не всім дано її реалізувати, оскільки необхідна велика попередня робота багатьох кваліфікованих науково-методичних колективів зі створення відповідних навчально-методичних матеріалів, розширення і вдосконалення матеріальної бази ЗВО, для того, щоб ця вимога стала реальністю.

У процесі модернізації вищої педагогічної освіти та її спрямованості на формування інноваційної культури майбутнього фахівця має бути реалізовано четверту вимогу: структура професійної підготовки повинна дозволити розумно поєднувати соціальне замовлення на фахівця і сучасну орієнтацію на особистість як основну цінність суспільства. Подібна вимога найповніше може вирішуватися на рівні певного регіону і ЗВО.

Тому процес професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи повинен будуватися таким чином, щоб була можливість постійного

підвищення інноваційної компетентності фахівця, фундаментальності його освітньо-професійної підготовки, формування необхідних особистісних якостей, реалізації як інваріантних, так і диференційованих вимог до фахівця в цій галузі діяльності.

Як нами було зазначено, багаторівнева модель вищої освіти виступає дієвим чинником професійної підготовки фахівця – педагога. Ця модель дозволяє технологічно здійснити мету освіти, яка постає як безперервний загальний та професійний розвиток особистості педагога, і в якій інтегрується його особистісна позиція, інноваційна культура і професійна компетентність. Умовами досягнення цієї мети є культурологічний, особистісно-діяльнісний і творчий підхід, які в повній мірі можуть бути реалізовані в структурі вищої педагогічної освіти.

У дослідженні проблем оновлення системи освіти можна йти кількома шляхами:

- по-перше, просуватися в теорії – визначати основні поняття, виявляти принципи модернізації, формувати систему чинників, що стимулюють або гальмують розвиток інноваційної культури;

- по-друге, проникати в педагогічну практику – виявляти прогресивні та ефективні методики і технології, намагатися систематизувати їх;

- по-третє, можна вирішувати дослідницьку задачу за допомогою емпіричного соціологічного матеріалу – звернутися до вчителів та інших педагогів і постаратися виявити коло проблем, пов'язаних з тенденціями розвитку різних освітніх установ, творчої активності педагогів, розібратися в труднощах і тривогах за долю школи, з перших рук отримати інформацію про ті нововведення, які вони здійснюють або мають намір використовувати в подальшому [20, с. 112].

Вивчення інноваційного процесу в системі освіти, спроба зрозуміти сутність інноваційної культури викладання і визначити фактори ефективності нововведень, цих найважливіших явищ і процесів соціального оновлення, безсумнівно, вимагають теоретичного підходу і вивчення практики, а також аналізу спеціально зібраного масового емпіричного матеріалу.

Природно, що дуже багато в освітньому процесі визначають люди – ті, хто вчить, і ті, хто вчиться. Їх ініціатива, творча активність, нестандартність мислення, прагнення до оновлення і новаторства – неодмінний фактор розвитку системи освіти, її життєздатності і прогресу. Пройшли часи, коли боязкість ініціативи, що виходить за межі дозволеного, неможливість висловити власну думку, необхідність беззаперечно слідувати вказівкам, які спускалися з верхніх рядів влади, стали входити в звичку. Нині, в період трансформації українського суспільства, йде в минуле конформність як характерна риса поколінь, які виростили в умовах тоталітарного режиму. Набирає чинності ініціативність, творча активність людей, бажання виразити себе. У справі навчання і виховання підростаючих поколінь відбувається поворот до особистості, її проблем, інтересів, творчого розвитку [32].

Проблема гуманізації, як і будь-яка масштабна соціальна проблема, не може бути вирішена, якщо робити ставку на окремих творчих, інноваційно налаштованих людей, якби вони були не тільки професіоналами, а й величезною соціально-професійною групою. Провідною постаттю навчально-виховного процесу був і залишається педагог.

Однак масштабність (глобальність) соціальних перетворень українського суспільства вимагає відповідного «замовника» і «менеджера», який здатний принципово змінити роль та професійні функції вчительства, умови праці, підвищення професійної майстерності, інші обставини життєдіяльності. Необхідно налагодити процес управління формуванням і розвитком інноваційної культури педагогів, створити відповідний соціально-професійний і психологічний механізм [36].

Науковцями була зроблена спроба представити теоретичну схему механізму відтворення інноваційної культури педагогів. В якості замовника педагогічної діяльності (з усіма наслідками, що випливають з цього «звання» обов'язками) був позначений соціальний суб'єкт єдиного в трьох особах: «держава, суспільство і особистість» [5, с. 43].

Замовлення, яке або чиє воно не було б, передбачає не тільки виконання доручення, виконання поставлених цілей, намірів або підпорядкування чиєсь

волі, а й забезпечення ресурсами, засобами, що відповідають мірі замовлення. Замовник повинен узгоджувати свої запити, потреби та інтереси з власною «платоспроможністю».

Без добре організованого управління «замовник» не отримає очікуваного результату. На якій би ланці управлінської ієрархії це не відбувалося, в кінцевому рахунку безпосередній управлінський вплив виявляється в конкретній організації, в цьому випадку – в освітній установі. Дуже важливо, коли безпосередні керівники, адміністратори усвідомлюють значущість нововведень і розглядають управління як фактор: 1) соціально-професійної підтримки, 2) стимулювання, 3) мотивації педагогічної діяльності, спрямованої на відтворення інноваційної культури.

Однак адміністративна вказівка, наполегливе навчання, тим більше наказ і навіть особистий приклад виявляються недостатньо ефективними, навіть якщо вони звернені до безпосередніх учасників інноваційного процесу. Не можна забувати про особисту ініціативу цих безпосередніх виконавців, про їхні творчі установки і самостійне бажання зробити щось нове, творче, несхоже на звичне і традиційне. Саме тому, що не можна бути творчим лише під впливом зовнішніх впливів, якими б сприятливими вони не були, важливо не випустити з уваги процес самоврядування (самопізнання, самореалізації та рефлексії) як фактор самовідтворення (становлення, функціонування та розвитку) інноваційної культури педагогів.

Така точка зору дозволила уявити інноваційну культуру педагога як сукупність компонентів, які характеризують мотиваційну, інтелектуальну, практично-діяльнісну сфери професійної практики педагога, є показником усвідомлення педагогом значущості інновацій як підстави своєї професійної діяльності та рівня її здійснення.

Інноваційна культура педагога – це складне структурне утворення, сукупність взаємопов'язаних, взаємообумовлених і взаємодоповнюючих компонентів, забезпечують високий рівень готовності до прийняття або створення і подальшої реалізації педагогічних інновацій в процесі професійної діяльності: методологічної культури педагога, інформаційної культури

педагога, інноваційної діяльності педагога [1, с. 15].

Дослідниками встановлено, що процес формування інноваційної культури педагога достатньою мірою визначається сукупним виконанням наступних умов:

- розробка змісту навчання педагогів, що включає формування всіх компонентів інноваційної культури;
- створення і впровадження в практику технології формування інноваційної культури, що забезпечує розумову і поведінкову активність педагогів;
- забезпечення безпосереднього взаємозв'язку змісту і процесу навчання із професійною діяльністю педагогів освітніх установ [15, с. 45].

Розвиток компонентів інноваційної культури здійснюється через формування інноваційних мотивів, інноваційних знань та інноваційних умінь.

Як відзначають вітчизняні вчені, в найближчому майбутньому вносити зміни в традиційну парадигму освіти і формування інноваційної культури школи зможуть тільки люди, які мають особливі якості, а саме:

- вміння виокремлювати і вирішувати науково-педагогічні проблеми у світлі завдань своїх навчальних закладів;
- звички (ми б сказали, мистецтво) рефлексії;
- постійну готовність до сприйняття нової інформації [21, с. 23].

Інноваційний підхід як найвища ступінь креативного зростання педагога є особливо актуальним для характеристики освітніх нововведень не тільки окремих педагогів, а, що є визначальним для нашого часу, цілих педагогічних колективів навчально-виховних установ. Поняття «інноваційна діяльність» відображає не тільки особливості процесу повного оновлення технологій навчання, яке ґрунтується на гуманістичному підході як цілісної орієнтації. Це перебудова особистісних установок педагога і колективу в цілому [14].

Проблема інновацій турбує науковців різних галузей науки, які вважають, що головним фактором стійкого економічного розвитку країни є впровадження науково-технічних інновацій, тобто застосування нових, більш продуктивних технологій, які істотно змінюють обсяги і якість виробництва і життєдіяльності

людини.

У зв'язку з цим актуальним є питання готовності вчителя початкової школи до інноваційної діяльності. Як ми вже відзначали, поняття «готовність» є предметом дослідження як психологів, так і педагогів. Психологи розглядають готовність до діяльності як передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності. Це «...цілеспрямоване вираження особистості, яке включає її переконання, погляди, відносини, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, звички, вміння, установки» [10, с. 75].

Аналіз ряду досліджень дозволяє визначити готовність вчителя як професійно значущу якість педагога, виражену в поєднанні особистісних властивостей і необхідних умінь і навичок.

Проблема формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної діяльності обговорюється в роботах В. Адольфа, О. Александрової, С. Григор'євої, М. Демчук, Л. Красинської, Т. Куранової, Л. Хомич та ін.

В основному, ці роботи присвячені вивченню проблем формування готовності до інноваційної діяльності фахівців педагогічного напрямку (викладачів вищої школи, педагогів тощо).

Такі вчені, як Л. Гавриленко, Л. Красинська, С. Міщенко, А. Пасишніков, А. Попов, Л. Харченко та ін. свої роботи присвятили дослідженню готовності педагога до інноваційної діяльності. Науковці розглядають готовність як цілісну освіту, довгострокову за часом, як модель що визначається своїми іманентними та інваріантними складовими, як сукупність мотиваційного (усвідомлена потреба в засвоєнні та втіленні передового педагогічного досвіду), змістовно-процесуального (сутність психолого-педагогічних і економічних знань із проблеми, процесуальні вміння засвоєння і втілення досвіду), конструктивного (вміння творчо реалізувати досягнення виробництва в практиці навчально-виховної роботи) компонентів, які знаходяться між собою в органічному поєднанні, і розвиток хоча одного з них, безперечно, впливає на вдосконалення інших, а недостатня сформованість веде до того, що ця особливо значуща якість вчителя не досягає високого ступеня розвитку.

Готовність до реалізації інноваційної діяльності може бути сформована



тільки в контексті цілісності основних структурних компонентів інноваційної діяльності – мотиваційного, креативного, технологічного і рефлексійного. Ця проблема вимагає зміни установки в процесі становлення педагога на створення і привласнення нововведень, формування інноваційної свідомості педагога і вирішення двоєдиного завдання – формування інноваційної готовності до сприйняття нового і навчання вмінням діяти по-новому.

Розглянемо складники готовності педагога до інноваційної діяльності, описані в педагогічній літературі:

1. Перший складник готовності педагога до інноваційної діяльності – це наявність позитивної мотивації до неї. Залежно від змісту мотиву інноваційна діяльність може мати різні смисли для різних людей, наприклад:

- спосіб уникнення можливих напружень у відносинах з керівництвом і колегами по роботі в разі відмови від участі в ній;
- спосіб формування нового погляду на себе як на професіонала;
- можливість створити щось своє, незвичайне, нове;
- виконання свого професійного обов'язку;
- спосіб підвищення авторитету серед батьків і студентів;
- спосіб отримання додаткового заробітку;
- спосіб набуття нового статусу серед колег;
- спосіб реалізації свого творчого потенціалу і саморозвитку;
- спосіб підвищення інтересу студентів до навчання і виховання;
- підвищення самоповаги.

Відсутність мотивації свідчить про неготовність учителя до інноваційної діяльності. Матеріальний мотив або мотив уникнення невдач відповідають за слабку готовність до інноваційної діяльності. Високому рівню готовності до інноваційної діяльності відповідає зріла мотиваційна структура, в якій провідну роль відіграють цінності самореалізації і саморозвитку.

Спрямованість педагога на розвиток своїх професійних здібностей і на досягнення вищих результатів – необхідна умова набуття інноваційною діяльністю сенсу цінності і цілі, а не реалізації якихось інших мотивів. Будь-яка людина у професійній діяльності зможе досягати вершин майстерності, тільки

змінюючись, тільки засвоюючи все новіші способи діяльності і вирішуючи все складніші завдання, одночасно критично оцінюючи себе і те, що вже досягнуто. Без усвідомлення особистісної цінності інноваційної діяльності не може бути і високої готовності до цієї діяльності.

2. Другий складник цієї готовності – *комплекс знань* про сучасні вимоги до результатів професійної освіти, інноваційні моделі та технології освіти, про все, що визначає потреби і можливості розвитку існуючої педагогічної практики. Компетентність педагога в цій галузі знань визначається перш за все тим, як він розуміє цілі професійної освіти взагалі і які вимоги висуває до результатів своєї роботи. Але недостатньо лише знати про існування інноваційних освітніх моделей, програм, технологій. Щоб учитель міг добре орієнтуватися в просторі можливостей і зробити правильний вибір, він повинен розуміти умови їх ефективного застосування. Будь-яка зміна в діяльності повинна бути не тільки актуальною, а й відповідною реально існуючим у певному навчальному закладі умов. Якщо, наприклад, вчитель хоче будувати свою роботу, реалізуючи технологію розвивального, проблемного або дослідницького навчання, а в цілому педагогічний процес в освітньому закладі будується за психолого-орієнтованою моделлю, то він повинен розуміти, що в цих умовах можливим є лише часткове застосування інноваційної технології.

3. Третій компонент готовності вчителя до інноваційної діяльності – *компетентність в галузі педагогічної інноватики*. Добре підготовлений до інноваційної діяльності в цьому аспекті вчитель:

- володіє понятійним апаратом педагогічної інноватики;
- розуміє місце і роль інноваційної діяльності в освітній установі, її зв'язок з навчально-виховною діяльністю;
- володіє нестандартним мисленням;
- вміє вивчати досвід учителів-новаторів;
- вміє критично аналізувати педагогічні системи, навчальні програми, технології і дидактичні засоби навчання;
- вміє розробляти і обґрунтовувати інноваційні пропозиції щодо вдосконалення навчального процесу;

- вміє розробляти проекти впровадження нововведень;
- знає технологію і культуру експерименту;
- вміє аналізувати та оцінювати систему інноваційної діяльності школи;
- вміє аналізувати і оцінювати себе як суб'єкта інноваційної діяльності;
- володіє адекватною самооцінкою [7, с. 6].

Цікавий підхід до готовності до інновацій, описаний О. Советовою. Вчена вводить поняття «інноваційної диспозиції особистості», розглядаючи її як схильність особистості до змін і нововведень. Це складова частина всієї диспозиційної структури особистості, що має ієрархічну структуру. О. Советова вважає, що готовність до змін у конкретній діяльності буде вищою, якщо цьому сприяє ціннісно-орієнтаційна структура, тобто, інноваційна диспозиція буде внутрішньо узгодженою [35, с. 69].

Як бачимо, готовність до інноваційної діяльності залежить від ціннісної орієнтації особистості, її мотиваційної сфери. Сприйняття інноваційних процесів потребує відповідного внутрішнього стану готовності (мотивації), який передбачає перебудову педагогічного мислення, тобто значне руйнування стереотипів педагогічної діяльності, які формувалися протягом років.

Нині виокремлюють такі показники готовності педагога до інноваційної діяльності:

- 1) усвідомлена потреба введення педагогічних інновацій на рівень власної педагогічної практики;
- 2) інформативність і новаторство педагогічних технологій, знання новаторських методик роботи;
- 3) бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну роботу;
- 4) готовність до подолання труднощів як змістовного, так і організаційного плану;
- 5) наявність практичних умінь щодо засвоєння педагогічних інновацій і створення нових, зокрема, потреба в новачі активізує роботу з накопичення

знань у певній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи перед бюрократичними структурами тощо.

Співвідношення проявів цих показників дає можливість дослідникам виокремити деякі рівні сформованості готовності до педагогічних інновацій, які умовно назвали: інформаційний, пробний (пошуковий), творчий.

Для педагогів інформаційного рівня засвоєння педагогічних інновацій характерною є змістовна орієнтація в загальних теоретичних підходах і знання методик роботи педагогів-новаторів, а також зарубіжного досвіду педагогічних технологій. Окремі з них застосовують елементи таких систем у власній педагогічній діяльності. Педагоги пошукового рівня засвоєння інновацій намагаються втілити у власну діяльність відомі технології та методики виховної роботи. Характерним для цих педагогів є прагнення працювати повному, не на словах, а на ділі, спроби експериментувати, бажання ділитися досвідом як успіхів, так і помилок з однодумцями. Педагоги творчого рівня засвоєння педагогічних інновацій глибоко розуміють їхню роль у виконанні сучасних завдань освіти, мають широкі і змістовні знання про наукові та новаторські підходи до навчання і виховання, успішно володіють новітніми методиками і беруть участь в їх створенні. Для них характерне прагнення індивідуального творчого внеску в інноваційний процес [34, с. 6].

Вивчивши цілісний педагогічний процес як методологічну основу нашого дослідження, а також психолого-педагогічні основи використання «педагогічних технологій» ми виявили, що для використання інноваційних технологій вчителю початкової школи необхідні знання цілісного педагогічного процесу як об'єкта педагогічної діяльності. У відповідність з вищесказаним, багато дослідників представляють готовність педагогів до використання інноваційних технологій у педагогічному процесі початкової школи як сукупність мотиваційного, змістовного та процесуального компонентів.

Критерієм *мотиваційного* компонента є ставлення до інноваційних технологій. Показники цього компонента наступні:

- позитивне ставлення до використання інноваційних технологій;

- очікування позитивних результатів;
- інтерес до інноваційних технологій;
- готовність до творчої діяльності.

Наступний компонент готовності – *змістовий*. Критерієм змістового компонента є знання про інноваційні технології. Показники цього компонента такі: знання цілісного педагогічного процесу як об'єкта діяльності вчителя; знання в галузі методики використання інноваційних технологій; постійний пошук інформації про нові ідеї та інновації в системі освіти.

Третій компонент готовності педагогів до використання інноваційних технологій у педагогічному процесі початкової школи як – *процесуальний*. Критерій процесуального компонента: вміння і навички використання інноваційних технологій у практичній діяльності. А показники наступні: використання інноваційних технологій на практиці; вдосконалення процесу використання інноваційних технологій.

При високому рівні готовності вчителів до використання інноваційних технологій спостерігається позитивне ставлення до використання інноваційних технологій, очікування позитивних результатів; інтерес до інноваційних технологій; готовність до творчої діяльності. При цьому педагоги мають знання цілісного педагогічного процесу як об'єкта діяльності вчителя; знання в галузі методики використання інноваційних технологій і постійно знаходяться в пошуку інформації про нові ідеї та інновації в системі освіти. А також використовують інноваційні технології на практиці і вдосконалюють процес використання інноваційних технологій.

Якщо готовність учителів до використання інноваційних технологій відповідає середньому рівню, то у вчителів спостерігається позитивне ставлення до використання інноваційних технологій; очікування позитивних результатів; знання цілісного педагогічного процесу як об'єкта діяльності вчителя; використання інноваційних технологій на практиці, але не удосконалює процес використання інноваційних технологій; не виявляє інтересу до інноваційних технологій; не готовий до творчої діяльності; не володіє знаннями в галузі методики використання інноваційних технологій.

При низькому рівні готовності до використання інноваційних технологій учитель не проявляє позитивного ставлення до використання інноваційних технологій; немає очікування позитивних результатів; не цікавиться інноваційними технологіями; не готовий до творчої діяльності; володіє недостатнім знанням цілісного педагогічного процесу як об'єкта діяльності вчителя; не знає методики використання інноваційних технологій; не знаходиться в постійному пошуку інформації про нові ідеї та інновації в системі освіти; не використовує інноваційні технології на практиці; не вдосконалюються процес використання інноваційних технологій [11, с. 134].

Підвищенню рівня інноваційної культури майбутніх учителів початкової школи покликане дотримання принципів системності:

а) принцип синергетичності обумовлює необхідність пошуку балансу цілей старого, сучасного і нового в єдиному інноваційному комплексі зі збереженням сутнісної відмінності (новизни);

б) принцип структурності передбачає, що оптимальна структура інновації повинна мати мінімальну кількість компонентів; разом з тим ці компоненти повною мірою повинні виконувати задані функції та зберігати домінуючі властивості інноваційної культури, тобто ті, які забезпечують її новизну;

в) принцип наступності вимагає забезпечення можливостей для продуктивного існування старого у відповідному інноваційному просторі і, навпаки, ефективного функціонування нового в умовах старого, що зберігається [9, с. 121].

Таким чином, дотримання цих основних принципів дозволяє сформувати і підвищити інноваційну культуру педагога у процесі становлення його як особистості і професіонала.

Отже, процес формування інноваційної культури майбутнього педагога початкової освіти є цілеспрямованою діяльністю всіх його учасників, результатом якої виступає готовність до виконання шуканих дій. Цей процес характеризується критеріями і рівнями готовності, а реалізується в змісті, формах і методах професійної підготовки.

Важливе місце у формуванні інноваційної культури майбутніх педагогів

належить розробці, поширенню і впровадженню в навчальний процес інноваційних освітніх технологій – сучасних особистісно-орієнтованих технологій активізації пізнавальної діяльності та інтенсифікації навчального процесу, які відповідають потребам замовників освітніх послуг і націлені на підготовку конкурентоспроможного фахівця [25].

Інноваційні освітні технології є комплексом нових інформаційних та освітніх технологій, прогресивних форм організації освітнього процесу, методів навчання, сучасних засобів і систем навчання, розробки та подання інформаційно-освітніх ресурсів, спрямованих на формування інноваційно-орієнтованого освітнього середовища підготовки фахівців, що володіють комплексом професійних та соціальних компетенцій та інноваційним мисленням.

До них відносяться:

– когнітивно-орієнтовані технології: діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг тощо;

– діяльнісно-орієнтовані технології: методи проектів і направляючих текстів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання тощо;

– особистісно-орієнтовані технології: інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвиваюча психодіагностика тощо [25, с. 58].

Детальніше на аналізі інноваційно-освітніх технологій ми зупинимося при описі моделі формування інноваційної культури майбутнього педагога початкової освіти в процесі професійної підготовки.

Позитивне ставлення до інновацій, до вдосконалення повинні закладатися вже в період студентства. У підготовці майбутніх вчителів до інноваційної діяльності, згідно дослідників можна виокремити кілька етапів:

Перший етап – розвиток творчої індивідуальності вчителя, формування у студентів здатності виявляти, формулювати, аналізувати і вирішувати творчі педагогічні завдання, а також розвиток загальної технології творчого пошуку: самостійний перенос раніше засвоєних знань й умінь в нову ситуацію, бачення

проблеми у знайомій ситуації, новій функції об'єкта, визначення структури об'єкта, бачення альтернативи рішення або його способу, комбінування раніше засвоєних способів діяльності, розвиток критичності мислення.

Другий етап – оволодіння основами методології наукового пізнання, педагогічного дослідження, введення в інноваційну педагогіку. Студенти знайомляться з соціальними і науковими передумовами виникнення інноваційної педагогіки, її основними поняттями, творчо інтерпретують альтернативні підходи до організації школи, вивчають основні джерела розвитку альтернативної школи, знайомляться з різними типами інноваційних навчальних закладів тощо.

Третій етап – засвоєння технології інноваційної діяльності. Знайомляться з методикою складання авторської програми, етапами експериментальної роботи в школі, беруть участь у створенні авторської програми, аналізують і прогнозують подальший розвиток нововведення, труднощі впровадження.

Четвертий етап – практична робота на експериментальному майданчику з введення нововведення в педагогічний процес, здійснення корекції, відстеження результатів експерименту, самоаналіз професійної діяльності. На цьому етапі формується інноваційна позиція вчителя, як система його поглядів і установок щодо нововведення.

Таким чином, готовність вчителя до використання інноваційних технологій виступає однією з важливих умов успішності практичної реалізації інноваційних технологій у педагогічному процесі початкової школи.

З точки зору В. Мануйлова та І. Федорова, цілеспрямоване формування системного мислення, готовності випускника до інноваційної діяльності, а, отже, формування інноваційної культури може бути здійснено різними шляхами, проте існує певна спільнота можливих організаційних схем, яка характеризується наступними елементами:

1. Включення студентів у різноманітну за змістом і типами вирішуваних завдань пошукову діяльність.

2. Цілеспрямований, безперервний розвиток системного мислення в ході виконання академічних та творчих завдань шляхом забезпечення засвоєння



основних операцій розумової діяльності – аналізу, синтезу, порівняння, розгортання і згортання інформації, абстрагування, асоціацій, уяви, виявлення і усунення протиріч.

3. Реструктуризація змісту, методичного та технологічного забезпечення основної професійної освітньої програми шляхом введення в неї додаткових дисциплін або додаткового циклу дисциплін, орієнтованих на професійно-творчий розвиток студентів, а також, при необхідності, «комбінації» основної та додаткової програм.

4. Занурення студентів у професійно-творче середовище, включаючи роботу студента з тією чи тією періодичністю в малих професійно-творчих групах [25, с. 61].

Виходячи з аналізу представлених вище робіт, ми можемо говорити про те, що змістом процесу формування інноваційної культури майбутніх учителів початкової школи є обсяг і характер професійно-педагогічних знань, сутності інноваційної діяльності та соціальних інноваційних технологій і програм, а також практичних професійних умінь, рефлексії за умови домінуючого мотиву потреби формування готовності до інноваційної діяльності.

Підводячи підсумки теоретичного аналізу проблеми формування інноваційної культури майбутніх педагогів початкової школи, ми можемо припустити, що ефективність формування інноваційної культури педагога в процесі професійної підготовки може бути істотно підвищена, якщо:

- формування інноваційної культури вчителя початкових класів в процесі професійної підготовки розглядається в якості однієї з цілей навчально-виховного процесу ЗВО;

- спрямованість процесу професійної підготовки педагога сприяє розвитку і саморозвитку особистості, здатної виходити за межі нормативної діяльності та здійснювати інноваційні процеси;

- включення особистості в інноваційну діяльність відбувається за допомогою створення певного середовища в процесі професійної підготовки, що забезпечує розкриття творчого потенціалу особистості як суб'єкта педагогічної діяльності і культури;

- забезпечується органічне поєднання загальної та інноваційної культури, при якому інноваційна культура виконує функцію проектування загальної і професійної культури в сферу інноваційної педагогічної діяльності;
- розроблена і реалізована модель формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкових класів;
- розроблена операційно-процесуальна сторона процесу формування інноваційної культури педагога за допомогою дидактичних форм, методів і засобів навчання в ЗВО, здатних моделювати предметний і соціальний зміст професійної діяльності вчителя початкових класів у процесі інноваційної педагогічної діяльності;
- відбір педагогічних засобів формування інноваційної культури здійснюється з урахуванням досягнутого рівня готовності студентів до майбутньої педагогічної інноваційної діяльності та вибудовується в певній системі, на основі єдності теоретичної і практичної підготовки;
- розроблений діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за процесом формування інноваційної культури педагога в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі з метою його прогнозування і корекції, так як зазначені педагогічні умови, що реалізуються на основі закономірностей і принципів цілісного навчально-виховного процесу, об'єднують всі його елементи: цілепокладання, розробку змісту, проектування і планування, організацію освітнього простору, педагогічний і діагностичний аналіз.

Процес формування інноваційної культури педагога є динамічним, тривалим процесом поступового переходу від незнання до знання, від удосконалення одних умінь до появи інших, від одних особистісних і психічних властивостей і якостей до інших новоутворень.

Складність цього процесу і самого явища, яким виступає інноваційна культура майбутнього педагога дозволяє зробити припущення про те, що проблема формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи не може бути зведена тільки до механічного збільшення навчальних дисциплін. Воно повинно будуватися на основі інтеграції, фундаменталізації

знань, а також спиратися на компетентнісний і контекстний підхід підготовки фахівця у вищому навчальному закладі. Це визначається запитами роботодавця і функціональними обов'язками фахівця [6, с. 33].

Реалізація цих підходів в професійній вищій педагогічній освіті можлива через використання інноваційних технологій, сучасних форм і методів навчання у ЗВО (проведення тренінгів, ділових ігор), інтеграцію інформаційної та професійної підготовки (інтегровані курси, навчальні семінари з Інтернет-технологій та медіа-систем), активну продуктивну діяльність студентів в навчальному процесі, участь в НДР і молодіжних форумах.

### **2.3. Моделювання процесу формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи**

За результатами вивчення сучасного стану формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи ми обґрунтували, розробили та впровадили в освітній процес педагогічного закладу вищої освіти модель формування зазначеної якості.

Проблему педагогічного моделювання відображено у працях В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Давидова, М. Євтуха, З. Курлянда, Л. Хомич, В. Штоффа та ін.

Специфічними особливостями моделювання як методу є цілісність вивчення процесу (можна побачити не лише елементи, але й зв'язки між ними); можливість вивчення процесу до його здійснення (виявити негативні наслідки та ліквідувати чи послабити їх до реального прояву) [21].

Ключовим поняттям у методі моделювання є «модель». У широкому розумінні модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок) – це будь-який зразок, аналог (мисленнєвий або умовний, опис, план тощо) об'єкта, процесу або явища («оригіналу» даної моделі), що використовується в якості його заміника [26, с. 147].

Моделювання процесу формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи включало: виявлення ключових положень досліджуваної проблеми; розроблення системи базових понять; формулювання

висновків щодо проектування змісту формування інноваційної культури в підготовці майбутніх учителів початкової школи у ЗВО. У моделі формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи ми визначили такі структурні блоки: цільовий (мета, завдання); методологічний (підходи, принципи); змістово-технологічний (зміст, форми організації навчальної діяльності, технології); діагностичний (критерії, показники, рівні) (рис. 2.1.). Розглянемо конкретно кожний з цих блоків.

**Цільовий блок.** Одним із основних компонентів будь-якої педагогічної системи є мета. У ній відображена ідея цієї системи та стратегія її реалізації.

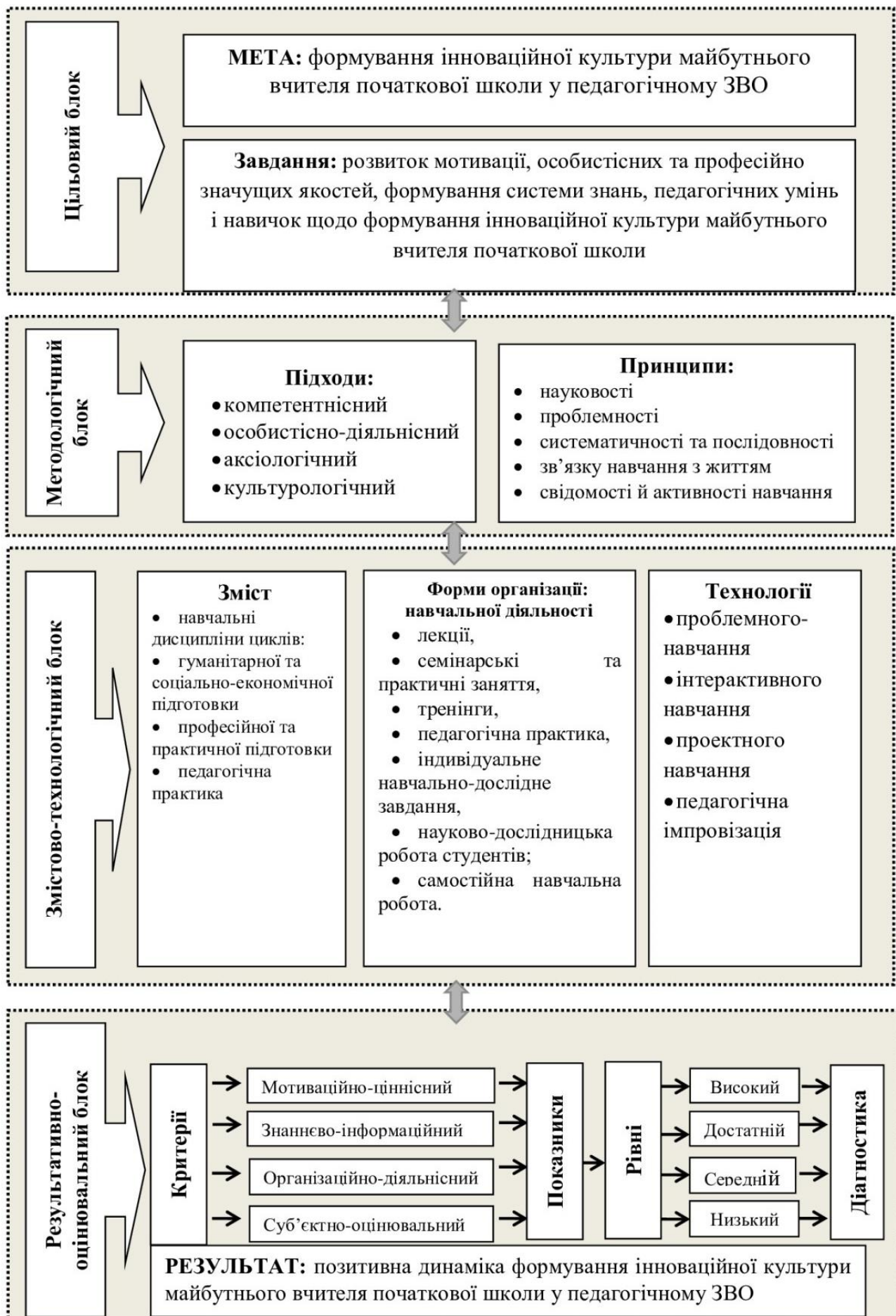
Метою нашої моделі, що умовно ми можемо вважати системою, є формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО. Мета об'єднує всі основні компоненти, впливає на процес створення моделі, визначає особливості змістової діяльності й реалізується через засоби, форми і методи освітнього процесу закладу вищої освіти.

Відповідно до мети визначено такі завдання дослідження: розвиток мотивації, особистісно та професійно значущих якостей; формування системи знань, педагогічних умінь і навичок щодо формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи.

**Методологічний блок** репрезентує теоретичні й методологічні засади формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи, зокрема підходи і принципи.

Аналіз наукових джерел дозволив нам зробити висновок про те, що проблема формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи належить до тих проблем, розроблення і розв'язання яких у сучасних умовах потребує реалізації компетентнісного, аксіологічного, культурологічного та особистісно-діяльнісного методологічних підходів.

Необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти підтримують багато відомих педагогів і психологів (І. Єрмаков, Е. Зеєр, І. Зимня, В. Луговий, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської та ін.). І. Зязюн зазначає, що в цей час відбувається зміщення акцентів з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників



**Рис. 2.1.** Модель формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи

освітніх установ [17, с. 20].

Компетентнісний підхід можна розглядати як один із шляхів вирішення проблеми невідповідності традиційного підходу до навчання і запитів

сучасного суспільства. Змінюється принцип, отже, змінюється і підхід як певна точка зору на організацію процесу освіти. Очевидно, що традиційний підхід до навчання, спрямований головним чином на засвоєння суб'єктами навчання якомога більшого обсягу теоретичних знань, більш-менш стандартного набору знань, умінь і навичок, не задовольняє запитам сучасного суспільства, що динамічно розвивається.

Основи *особистісно-діяльнісного підходу* були закладені у психології роботами Б. Ананьєва, Л. Виготського, А. Леонтьєва, С. Рубінштейна та ін., де особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама, формуючись у діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності і спілкування. В педагогіці цей підхід досліджували П. Гальперин, Н. Глузман, Д. Давидов, Г. Костюк, Н. Тализіна, Г. Щедровицький та ін.

Особистісно-діяльнісний підхід у своєму особистісному компоненті полягає в управлінні розвитком людини, заснованому на глибокому знанні її особистості та умов життя. Особистісний підхід передбачає створення найсприятливіших можливостей для розвитку кожного суб'єкта навчання. Л. Карпова відзначає, що при такому підході здійснюється не тільки урахування індивідуально-психологічних особливостей, а й формування, подальший розвиток психіки, пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик [20].

Особистість виступає суб'єктом діяльності, тому особистісний і діяльнісний компоненти нерозривно пов'язані один з одним. У своєму діяльнісному компоненті особистісно-діяльнісний підхід передбачає, що свідомість людини визначається тією діяльністю, в яку вона включена [24]. Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід передбачає організацію навчально-виховного процесу на основі активної діяльності студентів, орієнтацію на допомогу студенту в усвідомленні себе суб'єктом професійного досвіду, у виявленні, розкритті індивідуальних особливостей становлення

компетентності, внаслідок чого – самореалізації та самоствердження.

Однією з методологічних основ гуманістично-орієнтованої педагогічної освіти є *аксіологічний підхід*, спрямований на формування гуманних професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців в процесі їхньої підготовки у закладі вищої освіти. Теоретико-методологічні засади аксіологічної проблематики в освіті досліджували В. Козаков, В. Крижко, О. Леонт'єв, О. Радченко, Е. Шиянов та ін.

Аксіологічний підхід розглядає людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку, дозволяє створити умови для емоційно-ціннісного переживання і становлення ціннісного ставлення студентів, робить освіту компонентом культури, завдяки чому освіта набуває особливого значення [30, с. 54].

Аксіологічний підхід – важливий складник формування інноваційної культури майбутнього педагога, так як її ми розглядаємо як інтегративну якість особистості, а ядром особистості, перш за все, є її ціннісно-смілова структура. Цей підхід дозволяє усвідомити майбутнім учителям початкової школи свій власний життєвий досвід, систему цінностей і сприяє формуванню необхідних позицій і відносин в реалізації інноваційних педагогічних технологій.

Вважаємо, що в процесі формування інноваційної культури майбутніх учителів початкової школи певну роль відіграє *культурологічний підхід*.

Головні концептуальні положення культурологічного підходу висвітлені в працях В. Гриньової, Р. Гришкової, І. Зязюна, І. Колмогорової, А. Погодіної та ін. Досліджуючи педагогічну культуру вчителя, вчені визначають культурологічний підхід як сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння й трансляції педагогічних цінностей і технологій та покликаних забезпечити творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності.

Культурологічний підхід ураховує той факт, що людина розвивається не тільки шляхом засвоєння нею системи цінностей культури, а й створення нових цінностей. Тобто людина діє в межах людських цінностей (у межах певної

культури), перебуваючи одночасно об'єктом культурного впливу і суб'єктом (творцем) цінностей.

Системоутворювальним чинником нашої моделі є *принципи навчання*.

Принципи навчання – це певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [8, с. 315]. З метою реалізації моделі формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи у ЗВО реалізовано принципи навчання, описані В. Бондарем, Н. Волковою, І. Підласим, В. Сластьоніним, М. Фіцулою, В. Ягуповим та ін.

При розробці моделі формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки нами було виокремлено наступні принципи:

– *принцип науковості*, що полягає у доборі матеріалу відповідно до сучасних наукових досягнень, вимагає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, орієнтується на зв'язки між дисциплінами суспільно-гуманітарного та професійного спрямування;

– *принцип проблемності*, що відображає закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу і поєднання методів навчання на основі логічно-пізнавальних суперечностей навчального процесу;

– *принципу систематичності та послідовності*, що забезпечує системність здобуття студентами знань (відповідно і системність мислення);

– *принцип зв'язку навчання з життям*, що передбачає постійне звернення викладачів і студентів до новітніх досягнень науки, культури, мистецтва, проблем суспільного життя країни і всього світу;

– *принцип свідомості й активності навчання*, в основі якого лежить цільова установка вищого навчального закладу – необхідність підготовки активних і свідомих громадян своєї держави, спрямування пізнавальної діяльності майбутнього фахівця та управління нею;

– *принцип індивідуалізації навчання* майбутніх учителів початкової школи, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, розумового розвитку, знань та вмінь, працездатності, професійних наукових інтересів та



здібностей кожного студента, створення умов для розвитку творчих задатків, професійної й інноваційної культури.

Наступним структурним компонентом моделі формування інноваційної культури майбутніх педагогів початкової школи є **змістово-технологічний блок**, який включає в себе: загальнокультурну, соціально-психологічну та професійну підготовку.

Результатом реалізації зазначеного блоку моделі формування інноваційної культури майбутніх педагогів початкової школи є формування у студентів мотиваційного, когнітивного, рефлексійного і діяльнісного компонентів інноваційної культури.

Стосовно змістового забезпечення процесу формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи, виокремленого у відповідній моделі, то нашим завданням було не змінити чи видозмінити в цілому зміст професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, що неможливо зробити з причини його регламентації Державним стандартом – відносно стабільним документом. Наше завдання цього напряму – виокремити із загального переліку блок навчальних дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, перспективних щодо реалізації запланованої моделі.

До зазначеного блоку увійшли цикли:

- природничо-наукової підготовки (навчальні дисципліни: «Загальна психологія», «Загальні основи педагогіки»);
- професійно-орієнтованої (професійної та практичної) підготовки: (навчальні дисципліни: «Дидактика», «Дидактика початкової освіти», «Вступ до спеціальності», «Вікова та педагогічна психологія», «Педагогічні технології у початковій школі», «Основи педагогічної майстерності»).

У трансформації змісту навчання важлива роль належить формам організації навчання або видам навчальних занять, у ролі яких виступають стійкі способи організації педагогічного процесу. У ході дослідження проблеми формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи нами використовувались такі основні аудиторні та позааудиторні форми

організації навчання у вищому навчальному закладі як: лекції, семінарські та практичні заняття, тренінги; педагогічна практика, індивідуальне навчально-дослідне завдання (ІНДЗ), науково-дослідницька робота студентів (НДРС), самостійна навчальна робота.

Серед різноманітних форм навчальної роботи у процесі підготовки фахівця у вищому навчальному закладі важливе місце належить лекції, суттєвою ознакою якої є логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний, систематизований виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета [8, с. 117]. Однак на лекції можливо лише у загальних рисах здійснити розкриття науково-теоретичних принципів, показати розв'язання певних завдань, викласти окремі положення, тому вона тісно пов'язана з іншими формами організації навчально-виховної роботи, зокрема із практичними заняттями.

Практичне заняття – форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань [8, с. 133].

Практичні заняття, які проводились нами у процесі формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи, забезпечували розвиток логічного мислення, вміння аналізувати явища, узагальнювати факти; сприяли відпрацюванню умінь і навичок прийняття практичних рішень у розв'язанні різноманітних педагогічних ситуацій тощо.

Останнім часом серед форм навчання, які застосовуються у вищій школі неабиякої популярності набули тренінги.

Нині не існує загальноприйнятого визначення поняття «тренінг», що призводить до різного тлумачення цієї форми навчання, а саме: метод активного соціально-психологічного навчання; активне групове навчання навичкам спілкування у житті і суспільстві взагалі: від навчання професійно корисним навичкам до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції і самооцінки; інтенсивний курс навчання, що поєднує

короткі теоретичні семінари і практичне відрацювання навичок за короткий термін тощо.

Тренінги, які проводились нами у процесі формування інноваційної культури у майбутнього вчителя початкової школи сприяли розвитку навичок міжособистісної та міжгрупової взаємодії, самопізнання, саморегуляції; розвитку критичного мислення, формування вмінь і навичок майбутньої професійної діяльності, самостійності, вміння аналізувати, дискутувати; розвиток мислення і творчих здібностей; підвищення професійної компетентності тощо.

Обов'язковим складником процесу підготовки фахівців у вищому навчальному закладі є така форма професійного навчання як *педагогічна практика*.

Результати аналізу наукових робіт О. Абдулліної, С. Гончаренка, О. Мороза, І. Осадченко та ін. дають підстави стверджувати, що педагогічна практика це: спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі у ньому практикантів; практичне пізнання закономірностей та принципів професійної діяльності; «професійне випробування» на придатність до педагогічної діяльності.

На практиці теоретичні знання починають набувати практичного характеру, тобто відбувається формування, за визначенням О. Леонтьєва, «свідомості знань», що припускає, по-перше, актуалізацію засвоєних знань, необхідних для вирішення поставлених завдань; по-друге, синтезування їх; по-третє, виникнення потреби в придбанні нових (або розширенні тих, що є), знань у галузі педагогічного спілкування [24].

Таким чином, практика – це, насамперед, безпосередня педагогічна діяльність, досвід навчання і виховання. Вона є і об'єктом педагогічної підготовки вчителя початкової школи, і одночасно засобом пізнання педагогічного процесу, тобто є практичною педагогічною діяльністю, у процесі якої пізнаються, перетворюються і конструюються педагогічні явища.

У рамках нашого дослідження серед основних завдань, які ставилися перед майбутнім учителем початкової школи під час проходження ним

педагогічної практики, були й ті, які б сприяли формуванню у майбутнього фахівця інноваційної культури і були націлені на:

- усвідомлення суспільної та особистісної значущості професії вчителя початкової школи;
- оволодіння психолого-педагогічними прийомами зацікавлення інформацією та її донесення за допомогою різноманітних інноваційних технологій, створення емоційного настрою, організації співпраці у різних видах діяльності тощо;
- аналіз інноваційної педагогічної діяльності вчителів загальноосвітнього закладу;
- формування і розвиток у майбутнього вчителя початкової школи педагогічних здібностей, його індивідуальності у процесі оволодіння інноваційною культурою;
- професійне самовиховання, вироблення творчого та дослідницького підходу до педагогічної інноваційної діяльності майбутнього вчителя початкової школи;
- прагнення до самовдосконалення та формування інноваційної культури.

Інноваційною технологією навчання є впровадження у навчальний процес закладів вищої освіти індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ). Це вид позааудиторної індивідуальної роботи студента має на меті поглибити, узагальнити та закріпити знання, які майбутні педагоги отримують у процесі навчання, а також застосувати ці знання при вирішенні практичних задач.

ІНДЗ, яке виконували студенти у процесі формування їхньої інноваційної культури, дало змогу переконати їх у необхідності творчого пошуку у професійній діяльності вчителя початкової школи, переконати у тому, що здобуті знання завжди можна удосконалити, а практичне виконання педагогічного дослідження дасть змогу застосувати його у подальшій самостійній професійній діяльності.

Науково-дослідницька робота студентів (НДРС) закладу вищої освіти є одним із напрямів їхньої самостійної роботи, важливим чинником підготовки

висококваліфікованих спеціалістів [8].

Метою НДРС у процесі формування інноваційної культури було створення умов для реалізації творчих здібностей майбутнього вчителя початкової школи, розвитку їхньої професійної компетентності для роботи у початковій школі, активного включення у науково-дослідну діяльність ЗВО, а також підвищення якості підготовки фахівців такого напрямку і розвиток їхнього наукового потенціалу.

НДРС на факультетах підготовки майбутнього вчителя вчителя початкової школи здійснюється у процесі написання студентами курсових та дипломних робіт, участі в наукових конференціях, конкурсах студентських робіт, роботі в проблемних групах та наукових гуртках, що включається в навчальний процес.

Однією із найефективніших форм підвищення якості засвоєння навчального матеріалу, активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях є їхня самостійна навчальна робота.

Під самостійною навчальною роботою розуміють організовану викладачем, активну діяльність студентів, яка спрямована на виконання визначеної дидактичної мети у спеціально відведений для цього час: пошук знань, їх осмислення, закріплення, формування та розвиток умінь і навичок, узагальнення та систематизацію знань [23, с. 227]. Самостійна робота – це такий засіб навчання, який у кожній конкретній ситуації засвоєння навчального матеріалу відповідає конкретній дидактичній меті та завданням, формує у майбутнього вчителя початкової школи на кожному етапі необхідний обсяг та рівень знань, навичок і умінь для розв'язання відповідного класу пізнавальних завдань, поступового просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності, сприяє виробленню у студентів психологічної готовності самостійного систематичного поповнення своїх знань і вироблення вмій орієнтуватися у потоці навчально-наукової інформації [там само].

Аналіз наукових досліджень і публікацій, присвячених питанням впровадження у вищій школі інноваційних технологій навчання [1; 2; 9; 10; 14; 25; 33 та ін.] дає можливість констатувати, що метою такого

впровадження є підвищення ефективності освітнього процесу закладу вищої освіти й отримання якісно нового результату.

З-поміж інноваційних технологій навчання, що найбільш ефективно сприятимуть формуванню інноваційної культури майбутніх учителів початкової школи, виокремлено технології: проблемного, інтерактивного, проектного навчання та педагогічна імпровізація.

Перейдемо до характеристики обраних нами технологій відповідно до завдання нашого дослідження.

Результати аналізу наукових робіт В. Кудрявцева, М. Махмутова, Г. Селевка свідчать, що проблемне навчання – це тип розвивального навчання, зміст якого представлений системою проблемних завдань різного рівня складності, в процесі вирішення яких студенти опановують нові знання і способи дії, в результаті чого відбувається формування їхніх творчих здібностей, продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій, ерудиції та інших особистісних якостей. Воно здійснюється шляхом ініціювання самостійного пошуку студентом знань та проблематизацією навчального матеріалу та на основі використання викладачем принципів проблемності, доступності, мотивації, міжпредметних зв'язків тощо.

З метою формування інноваційної культури майбутніх учителів початкової школи під час вивчення дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а також професійної та практичної підготовки використовувались такі форми проблемного навчання:

- семінари, структуровані дискусії та проблемно-практичні дискусії (на основі дискусійної діяльності);
- проблемна лекція, проблемний семінар, заняття-екскурсія, заняття-вирішення завдань, заняття-консультація (традиційні заняття з новими аспектами);
- заняття-аукціон, заняття-суд (нестандартні заняття) тощо.

Проблемно побудована лекція – це вид занять, на яких викладач здійснює відкрито, постійно звертаючись до аудиторії, ставлячи перед учасниками

навчального процесу запитання, що здебільшого не потребують розгорнутих відповідей уголос, але збуджують думку. Для проблемного викладу ми обирали теми, що є актуальними як для формування інноваційної культури майбутніх учителів початкової школи, так і для їхнього професійного становлення.

Теоретико-практичні основи методів інтерактивного навчання визначені у роботах І. Дичківської, О. Дубасенюк, О. Комар, І. Осадченко, О. Пехоти, О. Пометун, Г. Селевка, Г. Сиротенка, М. Скрипника та ін.

На думку О. Пометун, інтерактивна технологія навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть школяра в колективному взаємодоповнювальному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен учень має конкретне завдання, за яке йому потрібно публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого передгрупою та перед усім класом завдання. Інтерактивна технологія навчання передбачає чітко запланований очікуваний результат навчання, окремі методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові й навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна домогтися запланованих результатів [31, с. 33–34].

У процесі формування інноваційної культури майбутніх учителів початкової школи на лекціях, практичних та семінарських заняттях ми використовували такі методи інтерактивного навчання: роботу в парах, «2–4 – усі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Навчаючи – вчуся», «Ажурну пилку», аналіз ситуації, «Дерево рішень», різні види дискусій, диспутів, дебатів, розігрування ситуації за ролями, метод «ПРЕС», «Займи позицію», «Зміни позицію» тощо.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальних програм неодмінним компонентом навчально-виховного процесу початкової школи є проектна діяльність, відповідно до якої весь процес організовується шляхом самостійного вирішення молодшими школярами проблем, що постають перед ними, сприяють формуванню в них навичок науково-дослідницької діяльності, розвивають інтелектуальні здібності.

Технологія проектної діяльності може використовуватися практично при

вивченні будь-якої теми. При узагальненні, закріпленні і повторенні навчального матеріалу цей метод дуже ефективний. Проектне навчання активно впливає на мотиваційну сферу студентів. Дуже важливо також і те, що в роботі над проектом студент вчиться співпрацювати, а навчання в співробітництві виховує такі моральні цінності як взаємодопомогу, бажання і вміння співпереживати. Формуються творчі здібності та активність студентів, тобто йде нерозривний процес навчання і виховання. Технологія проектної діяльності формує і вдосконалює загальну культуру спілкування і соціальної поведінки в цілому. Особистісно-орієнтовані технології припускають врахування індивідуальних особливостей кожного учня. Ці технології більшою мірою, ніж інші відображають гуманістичну сутність педагогічного процесу. Роль педагога при цьому теж змінюється.

Технологія проектної діяльності сприяє розвитку соціально-комунікативних особливостей особистості, створює максимально сприятливі умови для розкриття і прояву творчих здібностей, виявляє його індивідуальність, підвищує професійну компетентність.

У процесі виконання проектної роботи успішно реалізується принцип «успіху», який передбачає орієнтацію усього навчального процесу на студента: на його інтереси, життєвий досвід та індивідуальні здібності.

Отже, організація будь-якого проекту передбачає організацію творчої діяльності, що є головною умовою становлення інноваційної культури педагога.

Тематика проектних робіт в нашому дослідженні мала теоретико-аналітичний, дослідницький, соціально-орієнтований характер:

- «Організація спільної діяльності учнів, батьків і педагогів»;
- «Наступність у сфері освіти»;
- «Інноваційні технології в педагогіці»;
- «Мотивація учнів до отримання «гідної освіти»;
- «Профілактика синдрому емоційного вигорання педагогів»;
- «Педагогічна культура: структура, зміст і способи розвитку»;



- «Аналіз уроку: способи підвищення ефективності освітнього процесу»;
- «Система підготовки вчителя до уроку»;
- «Розробка семінару-практикуму, що підвищує кваліфікацію педагога» тощо.

В останні роки вчені-педагоги звернулися до вивчення такої технології педагогічної діяльності, як *педагогічна імпровізація*. Під педагогічною імпровізацією розуміється акт педагогічної творчості, при якому відбувається трансформація знань, умінь, техніки в педагогічній дії, а процес педагогічного мислення протікає в згорнутому вигляді. На думку В. Загвязинського, загальнопедагогічна цінність імпровізації проявляється в тому, що вона надає привабливе забарвлення педагогічній діяльності та загострює інтерес до навчання, сприяє ефективному втіленню задуму вчителя, допомагає орієнтуватися в найнесподіваніших педагогічних ситуаціях і миттєво знаходити з них вдалий вихід, обертаючи їх на службу навчання, виховання і розвитку [18, с. 25].

Форми організації навчання як способи реалізації змістового блоку моделі формування інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи включали в нашій роботі :

- лекції-візуалізації, традиційні лекції, лекції-дискусії, що дозволяють освоїти основні поняття інноваційного педагогічного процесу, оволодіти знаннями про способи, механізми і принципи інноваційної педагогічної діяльності;
- семінарські заняття, де студенти знайомилися і вивчали інноваційні технології, прийоми і методи інноваційної діяльності, розробляли інноваційні проекти, дивилися і обговорювали відеофільми, які відображають інноваційні форми і методи роботи з молодшими школярами тощо;
- науково-дослідна та педагогічна робота студентів у школі;

– позааудиторна самостійна робота студентів передбачала професійне спілкування з фахівцями, вивчення літератури, розбір конкретних професійних ситуацій, вирішення практичних завдань тощо.

Формування інноваційної культури педагога в процесі професійної підготовки, на думку деяких вчених, не вимагає введення нових дисциплін, а досить розширення спектра тем в рамках деяких дисциплін.

Таким чином, інноваційна культура педагога є відображенням цілісної орієнтації особистості вчителя на інноваційно-педагогічну діяльність у його мотивах, знаннях, уміннях і навичках, в образах і нормах поведінки. Отже, до найбільш значущих чинників і умов, що сприяють розвитку і саморозвитку інноваційної культури вчителя початкової школи можна віднести:

- участь в різноманітних інноваційних проектах на конкурсній основі;
- систематична участь у конференціях і професійних конкурсах;
- підвищення кваліфікації;
- розробка і реалізація програм самоосвіти;
- розробка і реалізація авторської інноваційної технології навчання і виховання молодших школярів;
- співпраця з науковцями, науковими школами;
- участь в інтерактивних лекціях, Інтернет-конференціях;
- участь у пошуку і виконанні наукових грантів, як вітчизняних, так і зарубіжних;
- активне використання в своїй практичній діяльності Інтернет-ресурсів;
- підготовка і публікація наукових статей.

Важливим способом формування і розвитку інноваційної культури можна вважати психолого-педагогічну самоосвіту, одним з показників якої є вивчення відповідної літератури. Звернення до науково-методичної літератури з педагогіки і психології дає можливість не лише бути в курсі педагогічних пошуків, а й знаходити практичні шляхи впровадження інновацій у власну діяльність.

**Результативно-оцінювальний блок** включає критерії та показники сформованості інноваційної культури майбутніх педагогів, моніторинг сформованості досліджуваного феномена.

В якості діагностичного інструментарію оцінки сформованості інноваційної культури педагога можна використовувати методики діагностики, такі як: діагностика соціально-психологічного клімату групи (О. Михалюк, Н. Хрящева), методика вивчення привабливості роботи як одного з показників соціально-психологічного клімату (В. Снетков), аналіз структури і якості робочих відносин в організації (П. Власов), експериментальна методика «Ціннісні орієнтації особистості», методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, експрес-діагностика соціальних цінностей особистості, діагностика особистісної креативності (Є. Тунік), самооцінка творчого потенціалу особистості, діагностика мотивації досягнення (А. Мехраб'ян), діагностика мотивації успіху і боязні невдачі, діагностика мотиваційно-педагогічних переваг (П. Торранс), методика вивчення пізнавальних труднощів, експрес-діагностика особистісної конкурентоспроможності, діагностика парціальної спрямованості особистості вчителя, методика визначення стилю інформаційного засвоєння, самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії, діагностика стилів педагогічного спілкування, інтегральна оцінка ефективності професійної діяльності вчителя (Н. Фетіскін), діагностика рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (Л. Бережнова), діагностика рівня парціальної готовності до професійно-педагогічного саморозвитку, діагностика самоактуалізації особистості (А. Лазукін в адаптації Н. Калина) тощо.

Виокремлені групи критеріїв інноваційної культури майбутнього вчителя початкової школи охоплюють всі аспекти оволодіння майбутнім педагогом новими педагогічними цінностями, новими для нього інноваційними технологіями педагогічної діяльності, способами професійної взаємодії в нових умовах, новим рівнем участі в інформаційному обміні і новими можливостями професійно-творчої самореалізації.

У результаті підсумкової оцінки можна говорити про рівень сформованості інноваційної культури педагога.

Сукупність визначених критеріїв, на нашу думку, відображає сучасну систему вимог до педагога-новатора. Недооцінювання або недостатня сформованість будь-якого з критеріїв інноваційної культури неминуче позначається на інших умовах і в кінцевому підсумку знижує рівень інноваційної культури.

Педагогічний експеримент показав, що побудова моделі формування інноваційної культури майбутнього педагога дозволила глибше і всебічніше, зі змістовного та динамічного боку, проаналізувати цей феномен. Більше того, представити своєрідний еталон моделі, порівняння з яким дає можливість вирішувати й інші численні завдання з розвитку різних аспектів професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи.

Таким чином, модель формування інноваційної культури вчителя початкової школи в процесі професійної підготовки є інтеграційне науково-теоретичне структурування процесу професійної підготовки студентів, побудованого на основі цільового, методологічного, змістово-технологічного, результативно-оцінювального блоків, що включають мету, завдання, підходи, принципи, зміст, форми, технології, критерії, діагностичний інструментарій, результати ефективності цього процесу, що сприяють систематизації та узагальненню знань і вмінь, розвитку професійно важливих якостей і властивостей особистості вчителя, що визначають успішність професійної діяльності в інноваційному середовищі освітнього закладу, а також психологічної установки на виконання перетворювальних дій і компетентності з їх здійснення в процесі навчання молодших школярів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Антонова А. В. Формирование инновационной культуры молодежи в процессе профессиональной подготовки в вузе. *Проблемы формирования инновационного поведения молодежи : матер. междунаrod. науч. конфер.* 2009, Минск. С. 14–18.
2. Афанасьева Е. Д. Инновационная культура педагогов. Харьков. 2011. 121 с.

3. Бібік Н. Компетентність і компетенції в результатах початкової освіти. *Початкова школа*, 2010. № 8. С. 1–4.
4. Боголюбов В. И. Инновационные технологии в педагогике. *Школьные технологии*, 2005. №1. С. 39–58.
5. Болотова В. О. Соціологія культури : конспект лекцій для студентів спеціальності 054 «Соціологія». Харків : НТУ«ХП», 2017. 104 с.
6. Бондар В. Шапошнікова І. Адаптивне навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя. *Рідна школа*, 2013. № 11. С. 36–41.
7. Викторова Л. Г. Инновационные процессы в образовании. *Инновации в образовании*, 2002. № 2. С. 4–10.
8. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 3-тє вид., стер. Київ : Академвидав, 2009. 616 с.
9. Гавриленко Л. С. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности : монографія. Красноярск, 2008. 249 с.
10. Григорьева С. Г. Подготовка будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности : монографія. Чебоксары, 2003. 276 с.
11. Демчук М. И., Юркевич А. Т. Системная методология инновационной деятельности : учеб. пособие. Минск : РИВШ, 2007. 304 с.
12. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький, 2002. 396 с.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
14. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
15. Елизарова Л. Е. Формирование инновационной культуры обучающихся военного вуза: монографія. Санкт-Петербург, 2004. 223 с.

**16.** Закон України «Про пріоритетні напрямки інноваційної діяльності». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2012. № 27–28, ст. 2007. Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1354-19>

**17.** Зязюн І. А. Система сукупних компетенцій і компетентностей у структурі педагогічної діяльності й дії вчителя. Педагогіка і психологія. 2014. № 3 (84). С. 18–27.

**18.** Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 2000. С. 23–27.

**19.** Кармин А. С. Культурология. 5-е изд., стер. СПб : Лань : Планета музыки, 2009. 927 с

**20.** Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04. Харків.націон. пед. ун-т імені Григорія Сковороди. Харків, 2003. 210 с

**21.** Кваша В. П. Управление инновационными процессами в образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Белорус. пед. ун-т. Минск, 1994. 212 с.

**22.** Краевский В. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва : Изд. центр «Академия», 2007. 352 с.

**23.** Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навчальний. Київ, 2005. 486 с.

**24.** Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Академия, 2004. 352 с.

**25.** Мануйлов В., Федоров И. Модели формирования готовности к инновационной деятельности. *Высшее образование*, 2014. №7. С. 56–64.

**26.** Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів. Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 786 с.

**27.** Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів [теоретико-методологічний підхід] : монографія. Одеса, 2008. 339 с.

**28.** Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М. Д. К. : Педагогічна думка, 2004. С. 443.

- 29.** Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: інтерактивний підруч. для педагогів ринкової системи освіти / І. П. Підласий. Київ, 2004. 616 с.
- 30.** Племенюк М. Г. Аксиологічний підхід у формуванні змісту освіти у вищій школі. Київ, 2014. 116 с.
- 31.** Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ : СПД Кулінічев Б. М., 2007. 144 с.
- 32.** Савченко О. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*, 2011. № 8–9. С. 4–8.
- 33.** Сафарова Г. А. Инновационная культура современного педагога в контексте дополнительной профессиональной подготовки. *Научные проблемы гуманитарных исследований*, 2009. № 10. С. 63–67.
- 34.** Слободчиков В. И. Инновационное образование. *Школьные технологии*, 2005. №2. С. 4–11.
- 35.** Советова О. Г. Социальная психология инноваций (основания, исследования проблемы): монография. Санкт-Петербург, 1998. 459 с.
- 36.** Федоренко М. В. Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Луганський нац. ун-т імені Тараса Шевченка. Луганськ, 2010. 209 с.
- 37.** Хуторской А. В. Педагогическая инноватика. М. : Издательский центр «Академия», 2010. 256 с.
- 38.** Шинкарук В. І. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
- 39.** Юрій М. Соціологія культури : навч. посібник Ф. Юрій. Київ : Кондор, 2006. 302 с.

**Комар Ольга**

доктор педагогічних наук,  
професор, завідувач кафедри  
фахових методик та інноваційних  
технологій у початковій школі

**Роєнко Людмила**

кандидат педагогічних наук,  
доцент, доцент кафедри фахових  
методик та інноваційних технологій  
у початковій школі

### **РОЗДІЛ 3. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ**

#### **3.1. Сутність інтерактивного навчання як особливої моделі педагогічної взаємодії**

На думку І. Беха: «Цивілізаційний розвиток, зокрема новоєвропейської епохи, визначався суб'єкт–об'єктними відносинами в їх речовій формі. Вони виступили найголовнішою характеристикою новоєвропейської свідомості (у тому числі новоєвропейської науки і філософії), новоєвропейського раціоналізму та способу життя (індивідуальних і соціальних відносин). Така світоглядна тенденція безпосередньо детермінувала цільову стратегію світового історико-педагогічного процесу. У цьому плані раціоналізм як основний параметр діяльності, що вимагав її доцільності, тобто відповідності засобів для успішного досягнення практично-корисного результату, цілком узгоджувався з соціоцентризмом як педагогічним мисленням. Отож, історична педагогічна наука і практика були такими, що в основному задовольняли суспільні запити. Ці останні безпосередньо впливали на теоретичні уявлення про ідеал людини, а відтак і на пошук адекватних засобів його досягнення» [6, с 32].

Наприкінці ХХ ст. велика увага приділялась активним методам навчання. На цьому наголошувалось і в документах з питань прав на освіту, прийнятих у



90-тих роках: Всесвітня декларація про освіту для всіх (Джомтєн, 1990 р.); Декларація про право і розвиток (Генеральна Асамблея ООН у 1986 р.); Декларація принципів толерантності (1995 р.); Декларація про культуру миру (1999 р.) та ін.

Світовий форум руху «Освіта для всіх» у Даккарі остаточно підтвердив пріоритетність завдань індивідуального розвитку, зазначивши, що найважливішими умовами, які дозволяють досягти високої якості освіти та становлять її найважливішу сутність, є наявність: «...добре підготовлених учителів і активних методів навчання, а також навчального середовища, що є дружнім до учнів» [75, с. 11].

Нова хвиля зацікавленості активними методами припала на межу 80-90-х р.р., коли у дидактиці, зокрема українській, був представлений широкий спектр різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної діяльності. У той час було визначено поняття «активізація процесу навчання» як «удосконалення методів і організаційних форм навчально-пізнавальної роботи учнів, яка забезпечує активну й самостійну теоретичну і практичну діяльність школярів у всіх ланках навчального процесу» [1]. В літературі [63; 64; 65; 31; 73; 69] були представлені різні варіанти їх класифікації. В конкретних методиках учителями і методистами було напрацьовано значний арсенал конкретних прийомів і засобів активізації навчання, які складають підґрунтя ефективності сучасної шкільної і вузівської освіти. Сьогодні інтерес до активних методів навчання зберігається. Продовжує відчуватись і брак дидактичної та методичної літератури, що забезпечує таку модель навчання, якої гостро потребують вчителі, викладачі вищих навчальних закладів і студенти.

Проте, в українській дидактиці поняття «активні методи» не прижилося і практично не використовується. Навіть у педагогічних словниках останнього часу [17; 44] воно відсутнє. Не розглядається воно й у посібниках з педагогіки і дидактики.

Водночас термін зустрічається у працях російських та білоруських педагогів [74; 43; 24; 5; 67; 69], де підкреслюється умовність будь-якої класифікації методів і зазначається, що «більша частина методів активного

навчання має багатофункціональне значення у навчальному процесі» [69, с. 32]. Аналіз зазначених та інших праць показує, що в роботах 80-90-х років під терміном «активні методи», «активне навчання» автори розуміли такі методи, що стимулюють пізнавальну активність і самостійність учнів, спрямовані на залучення більшості учнів до активної діяльності на різних етапах процесу навчання (вивчення нового, закріплення, повторення, перевірка результатів). За таких обставин учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, вступає в діалог з учителем. Серед основних активних методів називались: самостійна робота, проблемні та творчі завдання (часто домашні), питання від учня до вчителя і навпаки, що розвивають творче мислення тощо.

Однак у другій половині – наприкінці 90-х рр. ХХ ст. термін «активні методи» все частіше починає застосовуватись по відношенню до принципово нових методів навчання, таких як дискусія, дебати, прес-конференція, інсценування, ділові ігри тощо [43; 24; 5; 69].

У цей же період вперше на пострадянському просторі почав використовуватись термін «інтерактивні методи», причому під це поняття підпадали саме названі вище методи. Така плутанина в поняттях, крім теоретичного непорозуміння між вченими-педагогами, сьогодні шкодить і практиці навчання, часто породжуючи у вчителів і методистів ілюзії щодо їхньої обізнаності й готовності до застосування інтерактивних методів.

Термін «інтерактивний», «інтеракція» використовується досить часто в контексті описання контактів людини і нових інформаційних систем: «інтерактивне голосування» на телебаченні, «інтерактивне спілкування» ведучого з аудиторією на радіо, «інтерактивні комп'ютерні ігри» тощо. Ми припускаємо думки про те, що таким чином підкреслюється можливість людини не пасивно сприймати інформацію, а брати участь у розв'язанні певних проблем, формуванні певної думки, для прийняття певних рішень тощо.

Слово «інтерактив», пояснюють О. Пометун та Л. Пироженко, прийшло до нас з англійської від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має передбачувану

мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [56, с. 9].

Під інтерактивністю передусім розуміють принцип побудови і функціонування педагогічного, психологічного, комп'ютерного спілкування в режимі діалогу. Реалізуючи технологічні принципи навчання, інтерактивна педагогічна технологія передбачає й інтерактивність комп'ютерних засобів навчання, й інтерактивність організації педагогічного процесу, коли базовим концептуальним положенням визначено навчання на основі інтерактивного спілкування. У нашому дослідженні ми розглядаємо інтерактивне навчання, маючи на увазі міжособистісне педагогічне спілкування у процесі навчання.

Отже, спробуємо визначити поняття «інтерактивне навчання», відокремлюючи його від поняття «активне навчання». Лінгвістичне тлумачення, представлене в іншомовних словниках, свідчить, що поняття «інтерактивність», «інтерактивний» прийшли до нас з англійської мови. «Interactive» – той, який взаємодіє, впливає один на одного.

Насамперед зазначимо, що термін «інтерактивна педагогіка» відносно новий: його ввів у 1975 р. німецький дослідник Ганс Фріц. У дослідженнях цього вченого мета інтерактивного процесу – зміна і покращення моделей поведінки його учасників. Аналізуючи власні реакції та реакції партнера, учасник змінює свою модель поведінки і свідомо засвоює її, що дозволяє говорити про інтерактивні методи як процес інтерактивного виховання.

Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування у режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно, у дослівному розумінні інтерактивним може бути названий метод, в якому той, хто навчається, є учасником, який здійснює щось: говорить, управляє, моделює, пише, малює тощо, тобто не виступає тільки слухачем, спостерігачем, а бере активну участь у тому, що відбувається, власне створюючи це [56, с. 9].

Аналіз психолого-дидактичної і методичної літератури показує, що автори більшості публікацій, присвячених інтерактивним методам навчання, обмежуються в основному описом методик проведення окремих уроків з різними видами діяльності учнів, називаючи це інтерактивними методами і

формами. У цілому автори дотримуються двох точок зору на визначення поняття «інтерактивне навчання».

До першої групи можна віднести, наприклад, російського дидакта Б. Бімбада, який розглядає інтерактивне навчання як таке, що побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, середовищем, що слугує простором засвоюваного досвіду. Автор підкреслює, що таке навчання змінює взаємодію педагога і учнів: активність педагога поступається місцем активності учнів, а завданням учителя стає створення умов для їх ініціативи. Педагог відмовляється і від ролі «фільтра», який пропускає через себе навчальну інформацію. Він виконує функції помічника в роботі, одного з джерел інформації [43].

Авторський колектив «Методичного посібника з інтерактивних методів викладання права у школі», виданого у 2002 році у Москві, дає подібне визначення поняття, виокремлюючи його основну ознаку – навчання через досвід. Автори виділяють відмінні риси інтерактивного навчання: переживання учасниками конкретного досвіду, його осмислення, рефлексія, застосування на практиці [13, с. 6–9]. Вони підкреслюють, що інтерактивні заняття дозволяють дітям самостійно розв'язувати складні проблеми, залишаючи звичну роль спостерігача і споживача у навчальному процесі.

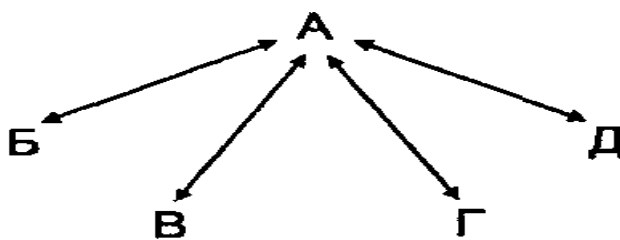
Думка іншої групи дослідників представлена Н. Суворовою, яка вважає, що інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія учителя і учнів. Автор підкреслює, що інтеракція виключає домінування як будь-якого учасника навчання, так і будь-якої думки, точки зору над іншими. У процесі діалогового навчання учні вчаться критично мислити, розв'язувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусії, спілкуватись з іншими людьми [71]. Подібною думки дотримується і дослідник Л. Зарецька, зауважуючи, що головне в інтерактивному навчанні – це взаємодія [23].

Провідний український фахівець з інтерактивного навчання О. Пометун у своїх працях [48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60] неодноразово

підкреслювала, що усі названі ознаки є характерними для інтерактивного навчання. Вважаємо, що інтерактивними можна вважати методи навчання, які здійснюються шляхом активної взаємодії учнів у процесі навчання. Вони дозволяють на основі внеску кожного з учасників процесу навчання у спільну справу отримати нові знання і організувати спільну діяльність від окремої взаємодії до широкої співпраці. В інтерактивному навчанні учні навчають один одного, його відмінністю є діалоговий, а радше «полілоговий» характер.

Ефективність будь-якого методу багато в чому залежить від того, наскільки правильно обрано спосіб взаємодії, форму комунікації учасників навчального процесу (учнів і учителя). Часто в існуючій системі освіти основною формою комунікації залишається монолог. Спочатку педагог у монологічній формі здійснює передачу знань учням, а потім останні повертають йому ці знання, знову ж шляхом монологічних відповідей. При цьому викладач виступає як своєрідний полюс, навколо якого концентрується вся комунікація учасників процесу навчання. Таким чином, на практиці реалізується модель однобічної комунікації (рис. 3.1.).

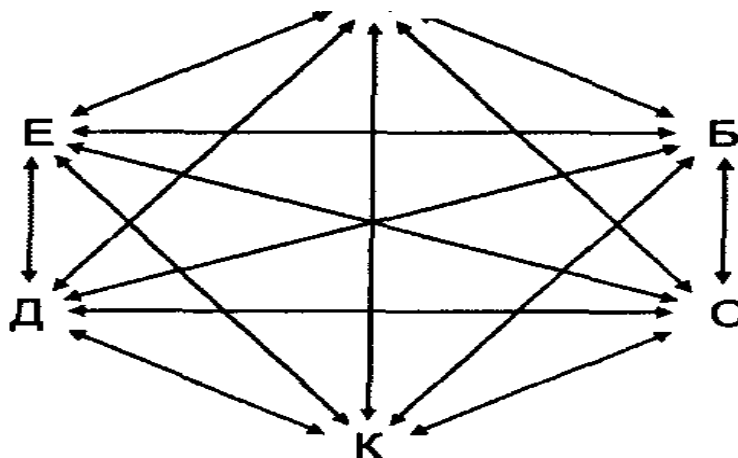
На відміну від активних методів навчання, які будуються на односторонній комунікації (її організує і постійно стимулює учитель), інтерактивні методи принципово змінюють схему комунікації у навчальному процесі.



**Рис. 3.1.** Модель однобічної комунікації:  
А – вчитель; Б, В, Г, Д – учні

Інтерактивні методи орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної комунікації, в якій учасники процесу взаємодії більш мобільні, більш відкриті і активні. Основою інтеракції є принцип багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності (див. рис. 3.2.) і

мінімальною сконцентрованою на точці зору вчителя. Організації процесу багатосторонньої комунікації сприяє використання відповідних методів навчання.



**Рис. 3.2.** Модель багатосторонньої комунікації:  
А – вчитель; Е, Д, Б, С, К – учні

Навчальний процес за умов інтерактивного навчання полягає в тому, що навчання здійснюється у процесі постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці. Той, хто вчить, і той, хто вчиться, є рівноправними суб'єктами навчання.

В результаті організації навчальної діяльності за таких умов в аудиторії створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером колективу. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемних ситуацій.

Не всяке навчання у змозі реалізувати специфічну потребу людини до об'єднання з собі подібними, в досягненні і розвитку такої спільноти – у спілкуванні. Будь-яке спілкування покликано забезпечити:

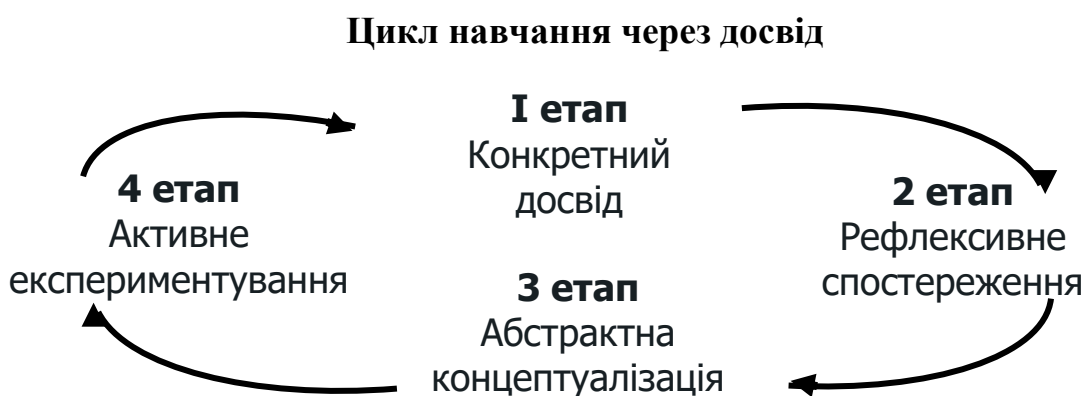
- спільну діяльність (пізнавальну, виробничу);
- приєднання до цінностей ініціатора спілкування (педагогічне спілкування) і заохочення ініціатора спілкування до цінностей іншої людини.

Адже педагогічне спілкування – специфічний вид спілкування, який спрямовується педагогом і в певній мірі асиметрично поєднує, наприклад,

діловий, ігровий, духовний елементи, формує ціннісну орієнтацію дитини. Виключення людини з педагогічного процесу значно знижує всі перераховані вище ознаки. У процесі педагогічного спілкування учителя з учнями відбувається вплив педагога на учнів, що переростає в особистісні стосунки, направлені на оптимізацію навчального процесу та його демократизацію. За словами О. Леонтєва, педагогічним спілкування «стає тоді, коли створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для правильного формування особистості школярів, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання, а також керування соціально-психологічними процесами в дитячому колективі й дозволяє максимально використати в навчальному процесі особистісні особливості учителя» [31, с. 39].

В інтерактивному навчанні учитель виступає як організатор, консультант, фасилітатор, який ніколи не «замикає» навчальний процес на собі. Головними у процесі навчання є зв'язки між учнями, їх взаємодія і співпраця. Результати навчання досягаються взаємними зусиллями учасників процесу навчання, учні беруть на себе взаємну відповідальність за результати навчання.

Однією з основних концепцій, що багато в чому пояснює суть процесів взаємодії на інтерактивних заняттях, є теорія навчання за допомогою досвіду, що належить американському досліднику Девіду Колбу. На думку Д. Колба, цикл навчання складається з чотирьох послідовних і взаємозалежних стадій: етапу конкретного досвіду, етапу рефлексивного спостереження, етапу абстрактної концептуалізації й етапу активного експериментування (рис.3.3.).



**Рис. 3.3.** Цикл навчання шляхом досвіду (за Д. Колбом)

На першій стадії циклу учні або використовують будь-який конкретний наявний особистий досвід, або, що буває набагато частіше, здобувають цей досвід за допомогою спеціально організованої взаємодії безпосередньо в ході освітньої діяльності. Іншими словами, відбувається пошук у життєвому досвіді, уявленнях, опорних знаннях, власній практиці, зокрема шляхом моделювання явища чи ситуації, того, з чим варто попрацювати в рамках теми або проблеми. В результаті обміну інформацією створюється змістове поле, в якому потім відбувається активна праця.

На другому етапі – етапі рефлексивного спостереження – створюються умови для критичного осмислення і рефлексії досвіду, обговорення учнями спостережень, пов'язаних з його набуттям.

Основні питання, що обговорюються на цьому етапі: «Що ми робимо? Що відбувається під час цього процесу? Що плануємо і чого реально досягаємо?». Ці питання породжують нові, характер яких вже не рефлексивний, а концептуалізуючий.

Результативність такого обговорення буде максимальною, якщо виконується «правило трикутника»: для кожного учня однаково важливими мають бути три компоненти – тема, група, в якій він працює, і він сам. Порушення цього правила спричинює зсув уваги на якийсь один аспект і негативно впливає на результативність обговорення.

Третя стадія циклу – абстрактна концептуалізація. Саме на цьому етапі виникає можливість конструювання, прирощення і привласнення знання. Учні шукають місточок для переходу від реальних ситуацій власної практики до узагальнених умовиводів і закономірностей. Ефективність цього процесу підвищується завдяки взаємодії учнів, тобто їх спільному просуванню в одному напрямі з метою реалізації своїх власних потреб. Результати взаємодії на цьому етапі відображаються у вигляді висновків, зроблених учнями завдяки спільній рефлексії.

Як результат такої рефлексії виникає унікальне знання, цінність якого полягає не в інформативності його змісту, а в його творчому характері.

Крім того, як один зі способів пояснення пережитого досвіду, учням



також можуть бути запропоновані теорії, теоретичні положення, що пояснюють обговорювані питання. Це в жодній мірі не означає підміну особистих висновків устояними концепціями, радше пропоновані теорії допомагають учням до кінця сформулювати й усвідомити власні умовиводи.

На заключному етапі циклу особливе значення має можливість перевірки сформульованих висновків, тобто повернення з області абстрактної теорії в область реальної практики. Це можливо, наприклад, шляхом виконання яких-небудь навчальних завдань на застосування вже нового знання або моделювання нових ситуацій. Найчастіше ця перевірка відбувається в процесі відповідної практики і зрештою призводить до набуття нового конкретного досвіду, що стає початком нового циклу навчання.

Іноді стадія активного експериментування може не бути присутньою безпосередньо в ході занять, а «відбутися» вже після їх закінчення, у наступній освітній чи іншій діяльності учнів [49].

Таким чином, суть інтерактивного навчання полягає у тім, що навчальний процес відбувається тільки шляхом постійної, активної взаємодії усіх учнів. Це – співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і учень, і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання та розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і умінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дозволяє педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Невипадково ініціаторами поширення інтерактивного навчання в Україні виступили вчені, викладачі і методисти, пов'язані з вивченням і викладанням суспільних дисциплін [35]: права, економіки, громадянської освіти, де традиційні методи навчання не можуть забезпечити реалізацію сучасних завдань освіти. Більшість з них є прибічниками навчання, яке засноване на зацікавленості та задоволеності усіх учасників педагогічного процесу. Про це

пише, наприклад, російський автор Г. Аствацатуров: «Навчання проходить у форматі суб'єкт – суб'єктної взаємодії. Суттєво змінюється роль учителя. Учні самі працюють над навчальним завданням, а учитель – координатор. Він спрямовує їхню діяльність, допомагає розробити стратегію пошуку, контролює при необхідності проміжні етапи роботи групи. Колективний розум здатний розв'язати багато проблем скоріше й ефективніше... Але справа не тільки в цьому. Розв'язуючи спільно поставлене завдання, група здійснює співробітництво, співтворчість. Тут кожен працює на кожного... Йде обмін знаннями, ідеями, змінюється психологічна атмосфера. У групі навіть «слабкі» учні не комплексують, теж починають брати активну участь в обговоренні і вирішенні поставлених завдань. У ході колективного обговорення діти вчаться чути один одного. З кожною навчальною задачею вони вдосконалюють свою тактику пізнавального пошуку. Вони самі створюють свою формулу успіху» [3].

Інтерактивне навчання відповідає вимогам особистісно орієнтованого підходу, оскільки воно, як і вимагає насамперед цей підхід, ставить у центр навчально-виховного процесу учня, прагнучи максимально задовольнити його освітні потреби і створити умови для його всебічного розвитку.

Згідно з принципами особистісно орієнтованого підходу, становлення особистості, яке відбувається у процесі інтерактивного навчання, вимагає дотримання таких умов:

- створення позитивної атмосфери у навчанні;
- рівноправність, партнерство вчителя і учнів, відчуття рівного серед рівних;
- забезпечення підтримки і сприяння в колективі учнів для досягнення спільних цілей;
- усвідомлення особистістю цінності колективної пізнавальної діяльності;
- можливість вільно висловити свою думку і вислухати свого товариша;
- перетворення учителя з контролера на консультанта, організатора, старшого товариша.

На наш погляд, в умовах інтерактивного навчання можлива послідовна та ефективна реалізація іншого важливого сучасного підходу до навчання – діяльнісного. Інтерація дозволяє уникнути одноманітності освітнього середовища і монотонності навчального процесу, створює умови для зміни видів роботи. Обов'язкове поєднання різних видів діяльності та їхня координація є необхідною умовою виникнення в учня здатності до реалізації різноманітних видів діяльності, а відповідно і нових пізнавальних потреб. Множинність видів діяльності, а головне – переходи між різними по типу регламентації і типу відповідальності видами діяльності, створюють умови для розвитку у дітей здатностей формулювати власну мету, співвідносити поставлену мету і умови її досягнення, будувати програму дій відповідно до власних можливостей; розрізняти види відповідальності всередині власної навчальної роботи, що є умовою формування навчальної самостійності учнів.

У цьому значенні інтерактивне навчання як продуктивна технологія постає, образно кажучи, «тренажером», де здійснюється не тільки вибір діяльності, але й створюється особиста система цінностей на основі рефлексії з приводу результатів діяльності, і де відбувається творче перетворення особистості учня на основі самостійно «здобутого» досвіду.

За умови запровадження ІТН якісно змінюється роль вчителя. Як образно зауважує Л. Виготській, «вчитель повинен бути рейками, по яких вільно і самостійно рухаються вагони, одержуючи від них тільки напрям власного руху» [16, с. 15].

Нагромаджений вже сьогодні в Україні та за кордоном сучасний досвід переконливо свідчить, що інтерактивне навчання сприяє інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Воно дозволяє учням:

- зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свою точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід шляхом включення в різні життєві ситуації і переживати їх;

- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу;
- знаходити спільне розв'язання проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт [49].

Крім того, використання інтеракції методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на уроці, створює доброзичливу атмосферу.

Проте, ми маємо бути абсолютно свідомими того, що моментальному швидкому та ефективному застосуванню інтерактивних методів усіма вчителями заважають певні труднощі, насамперед пов'язані з відсутністю спеціальної підготовки до їх реалізації у педагогічних ЗВО.

Так, наприклад, інтерактивна взаємодія учнів у парах та групах змінного складу дає разючі результати. Однак, важко налагодити взаємонавчання як постійно діючий механізм, складно контролювати процес взаємонавчання тощо. Інтерактивна взаємодія потребує певної зміни всього життя класу, а також значної кількості часу для підготовки, як учням, так і педагогу. Деяким викладачам буває складно розкривати себе перед школярами, висловлювати своє особисте ставлення до матеріалу, показувати певну некомпетентність у деяких питаннях.

Більшість учителів сьогодні недостатньо обізнана в тому, які є методи інтерактивного навчання, до того ж кожен з методів потребує від учителя чіткої покрокової, поетапної реалізації з обов'язковим прогнозуванням результатів навчання. Важливість технологічного підходу до реалізації інтерактивного навчання, складна структура кожного з таких методів дозволяє, на нашу думку, говорити про інтерактивну технологію навчання, що буде розглянута у наступному параграфі.

### 3.2. Інтерактивне навчання як педагогічна технологія

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод, який ставить своїм завданням конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом врахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти [65, с. 76].

У вітчизняній літературі термін «педагогічна технологія» вживається дуже широко. Він може означати напрям дидактики, далі – певну навчальну систему, систему методів і прийомів діяльності учителя і учнів, інколи – певну методику навчання.

Проте, на думку дослідників (наприклад, О. Пометун, Л. Пироженко, С. Сисоєвої та ін.), технологію від методики відрізняють «два принципові моменти: гарантія кінцевого результату й проектування майбутнього навчального процесу. Педагогічна технологія – набір процедур, які поновлюють професійну діяльність учителя і гарантують кінцевий запланований результат» [45, с. 42]. Крім того, за технологічного навчання відсутні безліч «якщо»: якщо талановитий вчитель, талановиті діти, багата школа. «Методика виникає в результаті узагальнення досвіду або впровадження нових засобів. Технологія ж проектується, виходячи з конкретних умов, та орієнтується на заданий, а не на передбачуваний результат» [45, с. 43]. Технологія, на відміну від методик, не допускає варіативності, з неї не можна викинути якісь елементи. Технологічний підхід не допускає пошукової діяльності, проб, тут не може бути помилок. Для технологічного навчання обов'язковим є постійний зворотній зв'язок, внесення виправлення та змін у подальшу діяльність [61].

Головна проблема, яка підлягає розв'язанню за допомогою технології, – керування процесом навчання. Традиційні, «нетехнологічні» методики навчання мають недолік – значну «розмитість», невизначеність, нечітку цільову направленість і мало керовані процедури навчання, суб'єктивну та епізодичну перевірку засвоєного. Будь-який процес навчання реалізується в рамках педагогічної (дидактичної) системи, структура, склад і зв'язки компонентів якої

повинні усвідомлюватись вченими і вчителями. Відповідно до запропонованої В. Беспалько схеми, маються на увазі учні, цілі навчання, зміст навчання, дидактичні процеси, вчителі або ТЗН, організаційні форми і випускники (ті, кого навчили). Завдання педагогічної технології полягає у вивченні всіх елементів навчаючої системи і в проектуванні процесів навчання, щоб завдяки цьому навчально-виховна робота школи (учителя), ВНЗ (викладача) перетворилась з мало керованої сукупності дій у цілеспрямований процес.

У традиційному підході викладач ставить цілі «не інструментально»: вивчити переставний закон додавання, дати аналіз тексту, визначити будову внутрішніх органів ссавців, орієнтуватись у розв'язанні різних типів складених задач тощо. Технологія навчання виходить з того, що мета навчання – зміна стану того, хто навчається: його знань, думок, здібностей, почуттів, поведінки.

Технологія навчання орієнтується на гарантоване досягнення цілей та ідею повного засвоєння навчального матеріалу. Досягнення цілей навчання гарантується розробкою викладачем всього процесу навчання при опануванні тими, хто навчається, певного предмету, а також характером навчального процесу, навчаючих процедур (методів). Отже, для певного змісту (предмету) по кожному його розділу ставляться цілі навчання. Далі, відповідно до цілей навчання, весь навчальний зміст кожного розділу розбивається на фрагменти (певні навчальні елементи), які підлягають засвоєнню. Разом з тим розробляються перевірочні роботи (контрольне письмове опитування, тестування тощо) для здійснення майбутнього поточного контролю; далі організується навчання, перевірка (поточний контроль), корекція і повторення, застосування теоретичних знань на практиці. Таким чином, відбувається навчання. Цикл навчання має такі складові:

- встановлення цілей навчання;
- попередня оцінка рівня навченості;
- навчання, сукупність навчальних процедур (форм і методів) і коректування відповідно до результатів оберненого зв'язку;
- підсумкова оцінка результатів і постановка нових цілей.

Таким чином, навчальний процес набуває модульного характеру –

складається з блоків, які наповнюються відповідно різним змістом. Обернений зв'язок, об'єктивний контроль знань – суттєва ознака педагогічної технології.

На думку О. Пехоти, будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами) [48, с. 21].

Як і інші дослідники (В. Сластенін, С. Сисоєва, О. Філатов, Д. Чернилевський та ін.), О. Пехота концентрує увагу на системному підході до процесу навчання як головній ознаці технологізації. Проте, більшість учених продовжує розглядати організацію процесу навчання насамперед як діяльність викладача, учителя. Той, хто навчається, як і раніше посідає в їхніх схемах місце підлеглого, керованого, тому представлена в такому вигляді технологія навчання («педагогічна технологія») виявляється досить уразливою. Так, відомий російський дослідник М. Кларін зазначає: «якщо технологія розуміється таким чином, то вона орієнтується на навчання репродуктивного типу, зобумовлене загальним тяжінням до відтворюваності навчального процесу. Вона також пов'язана (і породжує) нерозробленість мотивації навчальної діяльності, що зумовлює загальний і, ймовірно, найбільший недолік педагогічної технології – ігнорування особистості» [29, с. 36].

Однак він справедливо зауважує, що сильною стороною педагогічної технології є те, що «у ній конструюється й здійснюється такий навчальний процес, що повинен гарантувати досягнення поставлених цілей». При цьому обов'язковими є постановка цілей і їх максимальне уточнення; жорстка орієнтація всього процесу навчання на висунуті цілі; орієнтація навчальних цілей, а разом з ними й усього ходу навчання на гарантоване досягнення результатів; оцінка поточних результатів; корекція навчання, спрямована на досягнення поставлених цілей; заключна оцінка результатів [29, с. 41].

Загалом педагогічна технологія по суті означає таку організацію процесу навчання, яка передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, але насамперед активних елементів навчального процесу (його учасників). При цьому важливо підкреслити два моменти. По-перше, вона детально «розписує» систему дій не тільки вчителя, викладача, але й насамперед того, хто навчається, – учня, студента. По-друге, вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні, досягнення певного результату. Дослідження свідчать, що структура технології навчання, або технологічна структура процесу навчання, є системою певних операцій, технічних дій і функцій вчителів і учнів, згрупованих за основними етапами процесу навчання.

Їхня ефективність залежить від багатьох чинників: індивідуальних і статево-вікових особливостей учнів і вчителя, професійної майстерності педагога, змісту педагогічного процесу, психофізичного стану учасників навчання тощо. Тому можна передбачити, що застосування у педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує вирішення педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів. А оскільки всі педагогічні завдання пов'язані з розвитком особистості, правомірно говорити про створення умов для розвитку учнів.

Таким чином, педагогічна технологія є сукупністю способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат.

Визначаючи поняття «педагогічна технологія», ми оперуємо термінами «методика», «метод», «прийом», «засіб», тому бажано встановити їх співвідношення. Методика є галуззю педагогіки, вченням про методи – способи педагогічної взаємодії. Кожен метод складається з прийомів, які у свою чергу є сукупністю операцій, дій. Співвідносячи між собою поняття «метод» і «прийом», зазначимо, що межі між ними часто умовні і дуже мінливі. Кожен метод є певною системою прийомів, а кожен прийом і, відповідно, фрагмент діяльності складається з системи раціональних дій. За допомогою прийому не розв'язується завдання в цілому, а лише його частина. Отже, метод і прийом



співвідносяться як частина і ціле.

Такі міркування говорять на користь синонімічності понять методика і педагогічна технологія. Водночас, як вже зауважувалось вище, між ними є і відмінності. Так, методика є сукупністю різноманітних методів навчання і не вибудовує їх у певній логіці під час реалізації у навчальному процесі. Технологія ж завжди передбачає визначену логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів, спільних дій вчителя і учнів, що мають забезпечити конкретний результат їхнього розвитку. Інакше кажучи, технологія відрізняється від методики своєю алгоритмічністю.

Алгоритмом є точний однозначний припис про виконання у визначеній послідовності операцій (дій), що ведуть до розв'язання задачі. Проте, якщо алгоритм передбачає точну репродукцію дій, то педагогічна технологія враховує і припускає творчість як вчителя, так і учнів.

Щодо співвідношення понять «технологія» і «засіб», то педагогічні засоби ми визначаємо як знаряддя, інструментарій педагогічної діяльності, сукупність матеріальних і духовних об'єктів і явищ, що використовуються для розв'язання педагогічних завдань. Педагогічні технології є одним з провідних засобів у діяльності вчителя. Зауважимо на особливій функції педагогічних технологій як інтегрованого педагогічного засобу, через який відбувається використання, застосування у педагогічному процесі інших педагогічних засобів (діяльності, педагогічного спілкування, змісту, методів і прийомів, організаційних форм тощо).

Розмаїття педагогічних технологій викликає необхідність їхньої класифікації. Найбільш доцільною нам здається класифікація їх за ступенем прояву учнями суб'єктності, активності, самостійності у створенні умов для свого саморозвитку, запропонована О. Пометун [54].

У відповідності до цього, нею виділено дві основні групи педагогічних технологій: репродуктивні (особистісно відчужені) та продуктивні (особистісно орієнтовані). Порівняємо ці групи за провідними характеристиками, скориставшись для цього таблицею (див. таблицю 3.1.).

## Основні групи педагогічних технологій

Характеристика технології	Репродуктивні	Продуктивні
Мета	Повідомлення учням готової системи знань, формування на їх основі умінь, навичок	Створення комплексу оптимальних умов для розвитку особистості учня
Характер відносин вчителя і учнів	Суб'єкт – об'єктні (вчитель завжди суб'єкт діяльності, учні – об'єкт впливу вчителя)	Міжсуб'єктні рівноправні відносини
Провідна функція учнів	Сприйняття і запам'ятовування інформації вчителя, діяльність за зразком	Самостійне надбання знань, створення умов для свого розвитку у взаємодії з вчителем. Суб'єкт діяльності, дослідник проблем
Провідна функція вчителя	Організація впливу на учнів, трансляція у свідомість учнів інформації у вигляді сформульованих положень, доказів, відібраних фактів, де зафіксовані погляди вчителя, авторів підручника	Організація взаємодії з учнями, створення умов розвитку їхньої суб'єктності, самостійності у діяльності учнів
Головні пріоритети	Виконання обов'язкової навчальної програми	Діяльність, спілкування, діалог, полілог, можливості самовираження, самореалізації учнів і вчителя, процесуальність,

		розвиток, рефлексія учнями власного досвіду творчої діяльності
Домінуючі методи	Пояснювально-ілюстративні	Проблемно-пошукові, інтерактивні
Об'єкт головної уваги вчителя	Організація власної діяльності	Організація діяльності учнів, педагогічної взаємодії

Все вищевикладене дозволяє нам перейти до характеристики однієї з інноваційних педагогічних технологій, яка за своїми базовими характеристиками відноситься до продуктивних, – педагогічної технології інтерактивного навчання.

Якщо з цих позицій спробувати дати визначення поняття педагогічна технологія інтерактивного навчання, то це така організація навчального процесу, за якої кожен учень бере участь у колективному взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії та спілкуванні всіх його учасників процесі навчального пізнання. Форми такої участі можуть бути різними: або кожен учень має конкретне завдання, за яке він повинен публічно прозвітуватись, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою та перед усім класом завдання. Інтерактивна технологія навчання як система містить такі головні компоненти:

- чітко сплановані цілі навчання – зрозумілий якісний та кількісний очікуваний результат процесу у вигляді навчальних досягнень учнів, а саме передбачуваного рівня засвоєння навчального змісту;
- спеціально відібраний та структурований зміст навчання;
- інтерактивні форми, методи і прийоми, за допомогою яких організоване навчання і стимулюється активна діяльність учнів;
- адекватні цілям, формам і методам засоби навчання;

– розумові і навчальні дії та процедури, за допомогою яких учні можуть досягти запланованих результатів, представлені у вигляді системи пізнавальних завдань;

– організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати та реалізувати інтерактивне навчання.

На відміну від методики, інтерактивні навчальні технології не вибираються для виконання певних навчальних завдань, а самою своєю структурою визначають кінцевий результат.

Визначення сутності педагогічної технології інтерактивного навчання багато в чому пов'язано із ключовим поняттям «інтерактивний метод». Метод у педагогіці визначається як спосіб цілеспрямованої взаємодії вчителя і учнів для розв'язання педагогічних завдань, тобто для розвитку. Таким чином, інтерактивні методи можемо трактувати як способи цілеспрямованої міжсуб'єктної взаємодії вчителя і учнів зі створення оптимальних умов для свого розвитку.

Категорією, що визначає сутність інтерактивних методів, є «взаємодія». Взаємодія, розуміється як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливішою особливістю якої визнається здатність людини «приймати роль іншого», уявляти, як її сприймає партнер по спілкуванню або група, і відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії. Педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між педагогом і учнями, в якому діяльність одного зумовлює діяльність іншого (інших). Вона є процесом спільної діяльності педагога і учнів, атрибутами якого є:

– присутність учасників в єдиному часі і просторі, що створює можливість особистого контакту між ними;

– наявність спільної мети, очікуваного результату діяльності, який відповідає інтересам всіх і сприяє реалізації потреб кожного;

– планування, контроль, корекція і координація дій;

– розподіл єдиного процесу співпраці, спільної діяльності між учасниками;

– виникнення міжособистісних відносин [54].

Отже, інтерактивні методи – це посилена педагогічна взаємодія, взаємовплив учасників педагогічного процесу крізь призму власної індивідуальності, особистого досвіду життєдіяльності. Це процес інтенсивної, міжсуб'єктної комунікації вчителя і учнів, де педагог – суб'єкт власної професійної діяльності – ставить в позицію суб'єкта освітньої діяльності учня. Інтерактивна педагогічна взаємодія характеризується високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, їх комунікації, обміну діяльностями, зміною і різноманітністю її видів, форм і прийомів, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності і взаємодії, що відбулася. Інтерактивна педагогічна взаємодія, реалізація інтерактивних педагогічних методів спрямовані на зміну, вдосконалення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу.

Інтерактивні методи дають найбільший простір для самореалізації учня у навчанні і найбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу. Вони орієнтовані на реалізацію пізнавальних інтересів і потреб особистості, тому особлива увага приділяється організації процесу ефективної багатосторонньої комунікації, яка характеризується відсутністю полярності і мінімальною сконцентрованістю на поглядах учителя. Учасники такої комунікації більш мобільні, відкриті і активні.

Організації процесу такої взаємодії сприяє використання відповідних методів навчання. О. Пометун та Л. Пироженко виділяють такі методи: груповий (взаємодія між учасниками процесу навчання реалізується через співпрацю у малих групах); колективний (багатостороння взаємодія є полілогом, в якому бере участь кожен учень класу); колективно-груповий (робота малих груп поєднується з роботою всього класу). Груповий (кооперативний) метод передбачає навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. Вчитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Цей метод відкриває для учнів можливості співпраці зі своїми ровесниками, дозволяє реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями більш високих результатів засвоєння знань та

формування вмінь. Він легко і ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання. Колективний (фронтальний) метод передбачає організацію однією людиною, здебільшого вчителем, діяльності цілого класу. Всі учні працюють індивідуально над одним і тим самим завданням із наступним контролем результатів у всіх чи більшості школярів. За умов використання колективно-групового методу робота малих груп поєднується з фронтальною, зберігаючи основний принци інтеракції: постійну взаємодію учнів між собою, їх співпрацю, спілкування, співробітництво [25].

Однак не слід плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, яким притаманні всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; всі учні групи працюють над одним завданням разом. Результати їх роботи контролює учитель. Інтерактивні методи передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи.

Кооперативна (групова) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання учитель керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми ровесниками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами та методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [61, с. 22].

До групового (кооперативного) та колективно-групового навчання можна віднести, наприклад, такі методи, як: робота учнів у парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

Під час роботи учнів у парах вони можуть виконувати такі вправи:

обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю один в одного, визначити ставлення (думку) партнера до даного питання, твердження тощо; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок виучуваної теми тощо.

До колективних методів інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це і обговорення проблеми у загальному колі (її застосовують разом з іншими прийомами), і «Мікрофон» (надається можливість кожному сказати щось швидко, по черзі, висловити свою думку чи позицію), і незакінчені речення (поєднується з вправою «Мікрофон»), і «Мозковий штурм» (відома інтерактивна технологія колективного обговорення, широко використовується для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми), і «Навчаючи-вчуся», і «Ажурна пилка», і «Case-метод», і «Дерево рішень».

До колективно-групових методів навчання відносяться й імітації, рольові ігри, драматизація.

Учасники навчального процесу, за ігровою моделлю, перебувають в інших умовах, ніж у традиційному навчанні. Учням надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі, висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її розв'язання, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Учитель в ігровій моделі виступає як: інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення).

Як правило ігрова модель навчання має 4 етапи:

- орієнтація (введення учнів у тему, ознайомлення з правилами гри, загальний огляд її перебігу);
- підготовка до проведення гри (ознайомлення зі сценарієм гри, визначення ігрових завдань, ролей, орієнтовних шляхів розв'язання проблеми);
- основна частина – проведення гри;

– обговорення [61, с. 42].

Коллективні методи навчання у дискусії є важливими засобами активізації пізнавальної діяльності учнів, оскільки дискусія – широке публічне обговорення спірного питання. Досвід використання дискусії у навчанні дає змогу сформулювати деякі головні організаційно-педагогічні підвалини, які є спільними для будь-яких різновидів дискусії:

– проведення дискусії необхідно починати з висування конкретного дискусійного питання (тобто такого, що не має однозначної відповіді і передбачає різні варіанти розв’язання, зокрема протилежні);

– не слід висувати питання на кшталт: хто правий, а хто помиляється в тому чи іншому питанні;

– у центрі уваги має бути ймовірний перебіг дискусії (Що було б можливим за того чи того збігу обставин? Що могло статися, якби? Чи були інші можливості, способи, дії?);

– усі вислови учнів мають стосуватися обговорюваної теми;

– учитель має виправляти помилки і неточності, яких припускаються учні, та спонукати учнів робити те саме;

– усі твердження учнів мають супроводжуватись аргументацією, обґрунтуванням, для чого учитель ставить питання на зразок: «Які факти свідчать на користь твоєї думки?», «Як ти міркував, щоб дійти такого висновку?»;

– дискусія може вирішуватись як консенсусом (прийняттям узгодженого рішення), так і збереженням існуючих розбіжностей між її учасниками [61, с.48].

Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї особистої думки, поглиблює знання з даної проблеми. До цієї групи інтерактивних колективних методів відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думок», «Дискусія в колі», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати» та ін.

Застосування технології інтерактивного навчання передбачає і особливе



розуміння уроку як форми навчання, що теж ґрунтується на технологічному підході. Як правило, структура інтерактивного уроку складається з п'яти елементів: а) мотивація – фокусування уваги учнів на проблемі уроку, стимулювання інтересу до обговорюваної теми (не більше 5% часу заняття); б) оголошення, представлення теми та очікуваних навчальних результатів – забезпечення розуміння учнями змісту їхньої діяльності: чого вони повинні досягти в результаті уроку і чого від них чекає вчитель (не більше 5% часу заняття); в) надання учням необхідної інформації за мінімально короткий час, для аби на її основі виконувати практичні завдання шляхом інтерактивної взаємодії, Це може бути міні-лекція, читання роздаткового матеріалу, перевірка домашнього завдання, опанування інформацією за допомогою технічних засобів навчання або наочності тощо (10-15 % часу уроку); г) інтерактивні вправи – центральна частина заняття, що передбачає застосування вчителем 1-3 інтерактивних технологій, що відбираються в залежності від очікуваних результатів (45-60% часу на уроці); д) підбиття підсумків, оцінювання результатів уроку – процес, зворотний інструктажу, що називають «рефлексією». Його завдання – прояснити зміст опрацьованого; співвіднести реальні результати з очікуваними; проаналізувати, чому відбулося так чи інакше; зробити висновки; закріпити чи відкоригувати засвоєння; намітити нові теми для обміркування; встановити зв'язок між тим, що вже відомо і тим, що знадобиться засвоїти, навчитись у майбутньому; скласти план подальших дій (до 20% часу) [61].

О. Пометун також визначені обов'язкові умови реалізації технології інтерактивного навчання (далі будемо вживати термін «інтерактивна технологія»), без яких інтеракція або зовсім неможлива, або є не ефективною. Серед них насамперед створення сприятливої, позитивної психологічної атмосфери в класі під час уроку. Вона необхідна, щоб забезпечити мотивацію учнів до саморозкриття, відкритої позиції і прагнення до співпраці між собою і з учителем. Це потребує від учителя застосування спеціального інструментарію (прийомів, методів) створення і підтримання такого клімату протягом усього навчального часу.

Другою умовою є оптимальне облаштування навчального простору, зокрема спеціальні способи розташування меблів (для роботи малих груп, для спілкування і дискусії у загальному колі тощо), наявність в класі різноманітних матеріалів: текстів, словників, просто чистого паперу і маркерів тощо. Це необхідно, оскільки інтеракція передбачає постійну пошукову активність і творчість всіх учнів класу, продукти цієї активності мають бути зафіксовані на певних носіях.

Третьою умовою ефективного застосування інтеракції є запровадження в класі спеціальних правил, норм спільної праці, які є загальнообов'язковими для всіх. Визначення таких правил, норм роботи відбувається в процесі спільної діяльності педагога і учнів. Якщо правила будуть прийняті і усвідомлені учнями як свої особисті, це гарантує їх дотримання у навчальній аудиторії незалежно від того, присутній там педагог чи ні. Крім того, під час визначення вчитель має можливість запропонувати класу норми і ті пункти, виконання яких він вважає обов'язковим.

Нарешті вже сьогодні зрозуміло, що вчитель не може оптимально використовувати інтерактивну технологію без спеціального навчання [61].

Сукупність цих ознак і умов дозволяє говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання у порівнянні з традиційними варіантами організації навчального процесу. Тому широке її застосування у сучасній школі передбачає серйозну увагу до цього явища з боку системи працівників педагогічних ВНЗ, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання майбутніх вчителів дійсно допоможе їм опанувати цією педагогічною технологією.

Протягом віків людство йшло до розуміння колективного, групового навчання, коли ті, хто вчать, обмінюються інформацією, збагачують свій досвід у спілкуванні з однолітками тощо. Протягом певного часу педагогічна наука підсумовувала і збагачувала цей досвід. В результаті чого людство дійшло висновку про те, що людство розвивається у процесі суспільних контактів його членів. Навіть епоха інформатизації не тільки не перешкодила цим процесам, а, можна сказати, захопила до комунікативних форм навчання,

що у свою чергу сприяють соціалізації особистості.

Таким чином, до навчання за інтерактивною технологією осіб молодого віку світове суспільство прийшло через організацію групової, колективної роботи; навчання старшими молодших учнів; бригадним методом тощо. Інтерактивне навчання (за різних форм організації) виховує в особистості позитивні поведінкові якості: повага до колег, толерантність тощо; навчає виживати без конфліктів у суспільстві собі подібних; формує стійкі певні позитивні поведінкові якості, що потрібні особистості протягом життя.

### **3.3. Формування готовності майбутніх учителів до запровадження інтерактивної технології**

При визначенні специфічної педагогічної діяльності дослідники виділяють сутнісні характеристики і структуру підготовки до цього виду діяльності (В. Бондар, Н. Кузьміна, Ф. Гоноболін, В. Сластьонін, Г. Костюк, В. Кукушин, Г. Селевко та ін.). Однією з умов забезпечення ефективності професійно-педагогічної підготовки студентів виступає формування готовності до професійно-педагогічної діяльності, в якій, на наш погляд, повинна бути присутньою і готовність майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології у початковій школі. Тому готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі ми розглядаємо як підсистему системи готовності до професійно-педагогічної діяльності, яка відображає структуру цієї системи.

Дослідження І. Бежа доводять, що «нове педагогічне мислення, що яскраво проявляє себе в інноваційній навчально-виховній діяльності, як свідчить реальна освітня практика, не є психологічно безболісним процесом для педагогічного співтовариства. У ньому спостерігається явище дії антиінноваційних бар'єрів, які гальмують нову педагогічну орієнтацію і подолання яких виступає професійно важливою задачею. Так, за даними спеціально проведених досліджень, лише 40 % молодих учителів мають високий рівень розвитку здатності долати антиінноваційні бар'єри, а 57% нечітко виявили таку здатність. Як свідчать дослідницькі результати, 37%

молодих учителів відчують страх перед можливими труднощами нововведень у своїй професійній діяльності» [12, с. 87–88]. Дієвим способом подолання таких антиінноваційних міркувань є система підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності при навчанні у ВНЗ. Важливою ланкою у підготовці студентів є запроваджені за ступеневою системою підготовки предмети «Інноваційні технології навчання» та «Теорія і технології освітньої галузі... (мова, математика, природознавство)» тощо.

Освітній процес у ВНЗ здійснюється через навчання у групах. Як відомо, кожна студентська група, як і будь-яка інша, створює свої певні закони, правила, яких повинні дотримуватися всі її члени. Невідповідність цим правилам і канонам веде до зневаги, ігнорування колективом певного члена групи. Дуже гострою в контексті професійно-особистісного становлення проблема стає тоді, коли група обирає за еталонний стиль навчання із середньою (або низькою) успішністю, не прагне підвищити успішність і регулярно відвідувати заняття. Студентам, які не є конформними, які не мають бажання дотримуватися думок та вимог інших, досить важко звикнути до перебування у такій групі. Деякі першокурсники бояться виявляти активність на заняттях через побоювання виділитися з колективу, їх лякає невдоволення, яке проявляють деякі члени групи. У деяких випадках таке ставлення спричиняє виникнення латентного конфлікту, який стосується взаємовідносин у групі. Така ситуація ставить юнака чи дівчину перед вибором: бути й надалі активним і відчувати невдоволення групи чи стати таким як більшість, тобто прийняти «правила гри» інших. Ці обставини можуть викликати внутрішній конфлікт особистості, адже перед нею постає важка проблема вибору. Саме від того, яким чином організовано навчання у ВНЗ, залежить готовність студента до оволодіння професійними якостями.

Особистість студента та його особистісні якості, ставлення до своєї навчальної діяльності і реалізація в ній визначається професійною направленістю, сформованістю ставлення, мотивації до майбутньої професії. Тому студенти першого та третього курсів відрізняються один від одного саме ставленням до засвоєння знань, умінь і навичок, яке фактично впливає з їхніх

відчуттів правильно обраного напрямку професійної підготовки.

Студенти-старшокурсники в більшості вже визначились у тому, що вибір майбутньої професії відповідає їхнім здібностям та інтересам, зазначає М. Овчиннікова [80]. Вплив випадкових факторів на вибір професії зведено до мінімуму. Вже отримавши певний досвід навчання у ВНЗ, студенти третього курсу розв'язують для себе питання самореалізації і самоосвіти, їм властиві прагнення до нових знань і досвіду. Стає достатньо адекватним рівень уявлень про професію, що безпосередньо впливає на ставлення старшокурсників до навчання: чим більше студент-педагог дізнається про різні підходи до навчання учнів, інноваційні технології навчання, тим більша зацікавленість виникає у нього в оволодінні цими технологіями з метою успішної реалізації у майбутній професійній діяльності.

Потрібно також враховувати відмінності між студентами вищих навчальних закладів I-II та III-IV рівнів акредитації (відповідно 14-17 і 17-22 річні). Можна говорити про стандартний (студенти віком 17-22 років) та нестандартний (молодші або старші за цей вік студенти) періоди студентського віку.

Аналізуючи етапи підготовки студентів у ВНЗ (IV рівень акредитації), зокрема підготовки майбутніх учителів початкової школи, можна означити формування особистості студентів як майбутніх фахівців певним чином.

Бакалавр:

1-ий курс – відбувається прилучення вчорашнього абітурієнта до студентських форм життя, адаптація до умов навчання, перші ази пізнання професії (пасивна психологічна практика);

2-ий курс – період напруженої навчальної діяльності. Студенти отримують загальноосвітню, загально-педагогічну підготовку, починають вивчати деякі фахові методики (методика виховної роботи, методика викладання української мови);

3-ій курс – фактично початок спеціалізації, широке вивчення фахових методик, педагогічна практика «Виховні години» – реальне знайомство з професією. Починається становлення особистості майбутнього вчителя;

4-ий курс – через різні форми професійної підготовки відбувається суттєва трансформація системи ціннісних орієнтацій особистості. Проявляються перші фахові самостійні орієнтації і умовиводи через обрання тем та написання курсових робіт з фахових методик початкової школи.

Спеціаліст:

5-ий курс – перспектива близького закінчення ВНЗ формує у студентів практичні настанови на майбутню професійну діяльність. Виявляються нові, актуальніші цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним становищем. Показником успішності розвитку студента на цьому етапі є професійна ідентифікація, розвиток здібностей до професійної самопрезентації, конкурентоспроможності на ринку праці, а також професійно-особистісне ставлення до роботи.

Визначення з правильним вибором професії, усвідомлення себе у ролі вчителя у майбутніх педагогів з'являється, на нашу думку, після відвідання уроків у школі під час проведення лабораторних занять (спостережень) з теоретичних предметів педагогічного і психологічного змісту. «Остаточне визначення і бачення себе в ролі вчителя відчувається під час проходження студентами педагогічної практики під час тісного контакту з учнями у процесі навчання. Різні вчені-дослідники такий стан студентства визначають як «готовність» [80]. Готовність студентів до професійної педагогічної діяльності формується поступово.

Ці думки корелюють з дослідженнями О. Мороза, який вважає, що зростання рівня готовності студента до педагогічної діяльності відбувається відповідно до чотирьох фаз його підготовки: засвоєння навчальної інформації з підготовки спеціаліста; формування професійних умінь і навичок у штучно створених умовах; формування професійних умінь і навичок у реальних умовах; формування власного професійного стилю в умовах самостійної трудової діяльності. Навчання у ВНЗ, як базове, обіймає перші три етапи, останній етап – післядипломне навчання [79].

Готовність студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі як складова загальної готовності до професійно-педагогічної

діяльності містить три основні компоненти: мотиваційно-ціннісний (ставлення і особистісні цілі), когнітивний (знання), операційний (уміння й навички).

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає направленість особистості майбутнього вчителя на розв'язання проблем, пов'язаних із засвоєнням та відображенням інтерактивної технології у своїй педагогічній діяльності. Ефективність підготовки студентів до організації навчального процесу за інтерактивною технологією неможлива без усвідомлення ними важливості даної проблеми; прагнення навчати дітей по-новому, сучасно; мотивів і переконання в можливості подолання складностей у запровадженні технології у повсякденну вчительську практику. Мотиваційна складова є провідною, системоутворюючою, навколо якої концентруються когнітивна і операційна складові досліджуваної готовності.

Когнітивний компонент готовності майбутніх вчителів початкових класів до застосування інтерактивного навчання передбачає наявність у студентів знань про сутність та особливості інтерактивної технології, інтерактивні форми і методи, умови, за яких відбуватиметься навчально-пізнавальна діяльність молодших школярів, про можливі варіанти організації взаємодії учитель – учень, учень – вчитель, учень – учень, вчитель – учень – учень – вчитель, про стиль інтерактивного спілкування, про способи врахування індивідуальних особливостей молодших школярів, їхніх здібностей та методика роботи з кожного предмета початкової школи за інтерактивною технологією тощо.

Зауважимо, що зміст когнітивного компонента представлено не тільки знаннями теоретичних питань інтерактивного навчання молодших школярів, але й методичними знаннями про практичну реалізацію їх на практиці у навчальному процесі.

Засвоєння студентами змісту технології інтерактивного навчання має бути основою для формування змісту того, чим опановують студенти у процесі занять з психолого-педагогічних та інших дисциплін, а також того, що в них повинно бути сформовано та розвинуто, до чого вони повинні бути підготовлені як інтерактивні вчителі.

Засвоєння студентами змісту інтерактивної технології відбувається у

процесі навчання їх психолого-педагогічних та методичних дисциплін. Крім цього, з ними дуже тісно пов'язані всі ті фундаментальні та інші дисципліни, що стосуються пізнання людини, колективу, суспільства, а також проблем керівництва ними. Саме вони сприяють опануванню студентами необхідними знаннями, формуванню в них навичок і вмінь взаємодії з учнями та впливу на них.

Наприклад, основою для формування цього аспекту готовності студентів до застосування технології інтерактивного навчання можуть бути:

- окремі цикли дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі;
- окремі предмети, які спрямовуються на досягнення цієї мети;
- визначені розділи й теми різних навчальних дисциплін;
- види навчальних занять (лекції, семінарські, практичні заняття) тощо.

Спроектвана на міжпредметній, міждисциплінарній основі, така підготовка може забезпечити реальне засвоєння студентами змісту і методології інтерактивного навчання і додати підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності нових якостей, визначеності та цілеспрямованості.

Урахування цього компоненту змісту підготовки майбутніх вчителів до застосування технології інтерактивного навчання має важливе значення у процесі визначення ефективності діяльності науково-педагогічного та студентського складу педагогічного ВНЗ.

Зміст операційного компоненту визначається наявністю у майбутнього вчителя початкових класів умінь застосовувати у своїй професійній діяльності інтерактивні форми і методи навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів, послідовно і ефективно запроваджувати всі елементи технології. Він відображає визначені нами раніше проєктивно-конструктивні, комунікативні та дидактично-організаційні вимоги до підготовки студентів. Наявність цього компонента в структурі готовності студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі дозволяє підвищити загальний інноваційний професійний потенціал майбутнього вчителя початкових класів, оскільки



необхідні уміння і навички застосування інтерактивних форм і методів роботи дозволяють ефективніше розв'язувати задачі використання й інших складових інноваційного навчання, виховання і розвитку молодших школярів.

В організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів майбутнім учителям необхідно враховувати особливості змісту навчальних предметів початкової школи, особливості методики навчання дітей 6-10-річного віку. Також їм необхідно добре володіти методикою проведення інтерактивних технологій та інтерактивних вправ зокрема. Крім того, застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі вищої школи, навчання ним студентів дозволяє в майбутньому вже вчителю, а не студенту, спираючись на принцип оптимальної взаємодії, поєднувати різні вправи інтерактивної технології (індивідуальну, колективну роботу, навчання у грі, участь у дискусії) і працювати в напрямку формування учнівського колективу та розвитку індивідуальності кожного учня. Це, у свою чергу, підвищує ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів, підвищує якість знань, сприяє успішній соціалізації молодших школярів.

Оскільки підготовка студентів педагогічного ВНЗ до професійно-педагогічної діяльності складається з процесів навчання, виховання, розвитку, психологічної підготовки і самовдосконалення, у кожному з яких виділяються свої методи, способи, форми та засоби, то вони можуть бути властивими і відносно самостійному цілісному феномену – процесу підготовки до застосування технології інтерактивного навчання. Проте, не лише зміст, але й методика їх використання в системі підготовки майбутніх вчителів є специфічними. Ця методика зумовлена основними концептуальними положеннями, цілями та завданнями процесу підготовки до запровадження інтеракції у навчання молодших школярів. Постійна рефлексія їх студентами, засвоєння у вигляді знань, умінь та навичок сприяють опануванню майбутніми вчителями всією сукупністю методів, прийомів та форм організації інтерактивного навчання. Оскільки без забезпечення такого опанування майбутні вчителі не зможуть здійснювати інтерактивне навчання на практиці, воно має розглядатись як ще одна складова змісту підготовки до такої

діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз дав можливість визначити й обґрунтувати поняття готовності студентів до здійснення інтерактивного навчання у початковій школі. В якості компонентів структури готовності студентів були визначені мотиваційний, когнітивний, операційний компоненти. Кожному з них відповідають визначені характеристики. У сукупності вони характеризують підготовку майбутніх вчителів до здійснення інтерактивного навчання як педагогічний процес, який можна і необхідно цілеспрямовано організувати, керувати, досягаючи при цьому необхідних результатів.

### **3.4. Готовність студентів до інноваційного навчання української мови у початковій школі**

Зміни в системі початкової освіти вимагають від вчителя початкової школи принципово нового, а саме – комунікативно-діяльнісного підходу до вивчення освітньої галузі «Мова й література», що породжує необхідність переорієнтування системи методична підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасну мету шкільної мовної освіти. За таких умов школі потрібний творчий учитель, який не тільки здатний давати знання з української мови, а й працювати за різними методиками, творчо використовувати свої знання, швидко адаптуватися в умовах оновлення початкової школи.

Аналіз наукових джерел у руслі проблеми дослідження дозволив констатувати наявність наукового інтересу щодо питання методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до навчання мови. На лінгводидактичні аспекти підготовки майбутніх учителів до навчання української мови спрямовували свої наукові розробки М. Вашуленко, Л. Варзацька, Г. Каптур, О. Копусь, Н. Остапенко, М. Пентиліук, О. Семенов, І. Хижняк. Підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи розглядали О. Фенцик, О. Хома; окремі питання професійно-методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови вивчали М. Греб, А. Жаровська, Т. Зенченко, Л. Мамчур; проблему самостійної роботи в системі підготовки майбутніх учителів до

навчання української мови досліджено І. Нагрибельною. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до використання інноваційних технологій досліджено в працях Л. Березовська, Т. Гладиш, Т. Котик, Л. Федчук.

Узагальнення досліджуваних матеріалів з питань готовності майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови, проаналізувавши структурні компоненти зазначеного феномена, стверджуємо, що єдиного підходу до трактування цього питання немає.

Під готовністю майбутнього вчителя початкової школи до навчання української мови розуміють: здатність на основі набутих знань і початкового досвіду продуктивно вирішувати професійні методичні проблеми в галузі початкової мовної освіти молодших школярів [40; 66]; результат методичної підготовки, що характеризується певним рівнем розвитку особистості, сформованості методичних знань, умінь і навичок; педагогічна система, що має певний зміст і структуру; пізнавальна діяльність, пов'язана із засвоєнням методичних знань і активним включенням у практичну методичну діяльність [22].

Ми поділяємо думку І. Нагрибельної, яка зазначає, що готовність вчителя до навчання української мови у початковій школі є інтегрованою особистісною якістю, що характеризується емоційно-ціннісним ставленням учителя до реалізації комплексу завдань предмета «Українська мова» і власної підготовки до методичної діяльності, стійкою професійною спрямованістю на оволодіння нею, наявністю необхідних психолого-педагогічних, лінгвістичних, літературознавчих та методичних знань і здатністю до їх самостійного поповнення, а також сформованістю загально- і частково-методичних умінь [37].

Отже, готовність вчителя початкової школи до навчання української мови – це системне особистісне утворення, що відображає інтеграцію теоретичних, практико зорієнтованих, дослідницьких знань та умінь з української мови та методики її навчання, ціннісного ставлення до методичного вдосконалення результатів своєї професійної діяльності шляхом самоосвіти, самореалізації,

соціалізації та особистісного розвитку.

На стан готовність студентів – майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови молодших школярів впливає рівень сформованості лінгвістичної і методичної компетенцій. На це вказують Н. Світловська, М. Соловейчик і пропонують визнати базисною методичну підготовку, а цикл філологічних навчальних дисциплін сприймати як цикл прикладний.

Методична підготовка до викладання рідної мови, більшістю вчених, визначається як: а) процес засвоєння теоретичних знань з методики навчання української мови в 1-4 класах і формування спеціальних методичних знань, умінь і навичок, необхідних для викладання цього предмета; б) педагогічна система, що має певний зміст і структуру; г) пізнавальна діяльність, пов'язана із засвоєнням методичних знань і активним включенням у практичну методичну діяльність [22; 37].

Проаналізувавши низку наукових джерел, доходимо висновку, що показниками методичної готовності студентів до навчання молодших школярів української мови є: знання змісту і принципів побудови шкільного курсу української мови у початковій школі; знання шкільної програми з кожного з розділів та зміст навчального матеріалу у шкільних підручниках з української мови для 1-4 класів; вміння планувати свою діяльність; володіння студентами методикою формування в учнів системи початкових уявлень і понять з фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису, прийомами ознайомлення школярів з найважливішими нормами української літературної вимови та правопису і формування їхньої мовленнєвої культури, вміння добирати вправи при вивченні певних мовних і мовленнєвих явищ і доцільно їх застосовувати на певному етапі засвоєння знань; вміння оптимального вибору форм та методів навчання; володіння різноманітними способами активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови; вміння використовувати новітні технології навчання у навчальному процесі; вміння здійснювати контроль за навчальними досягненнями учнів відповідно до сучасних вимог; креативність – здатність до творчої діяльності; вміння забезпечувати диференційований підхід до учнів на уроках української мови та

в позаурочний час; здатність забезпечувати формування позитивної мотивації учнів до вивчення української мови; сформованість навичок самоосвіти; рефлексія результатів власної діяльності; вивчення передового педагогічного досвіду.

З метою виявлення стану готовності майбутніх студентів до навчання молодших школярів української мови ми вдалися до анкетування, в якому взяли участь студенти 3 і 4 курсів факультету початкової освіти. Ми запропонували студентам оцінити свою готовність до навчання молодших школярів української мови за чотирьохбальною шкалою (1 – поверхово; 2 – вибірково; 3 – достатньо; 4 – ґрунтовно):

1. Наявність теоретичних знань з сучасної української мови.
2. Теоретичні знання з методики навчання української мови.
3. Знання передової педагогічної практики в галузі методики навчання української мови.
4. Практичне володіння методикою навчання української мови.
5. Вміння використовувати новітні технології навчання у навчальному процесі.
6. Вміння забезпечувати диференційований підхід до учнів на уроках української мови.

Опитування показало, що на початковому етапі навчання студенти виявляли лише елементи готовності до навчання мови пов'язані насамперед із знаннями з сучасної української мови. Значні утруднення виникають при вивченні фонетики, будови слова, частин мови, синтаксису.

Переважає більшість студентів усвідомлюють важливість теоретичних знань з курсу методики мови для підготовки до професійної діяльності, оволодінні вміннями розроблення й проведення уроків, оцінювання знань, умінь і навичок учнів з української мови. Наведемо питати з анкет: «визначення курсу дасть змогу навчитися правильно написати конспект уроку української мови й провести його так, щоб було цікаво учнями» (Олена М.), «ми вивчили педагогіку, а методика навчить, як ці знання реалізувати на уроках української мови» (Тетяна Г.).

У ході констатувального етапу педагогічного експерименту з'ясовано, що переважна більшість студентів (54,4%) не мають необхідного багажу знань для навчання молодших школярів української мови (утруднення викликані недоліками у знаннях з сучасної української мови). Частина опитаних студентів (45,6%) зазначили, що маючи теоретичні знання, не знають, як реалізувати їх на практиці. Такі знання не забезпечують високого рівня сформованості готовності майбутніх студентів до навчання молодших школярів української мови. Саме тому в останні роки зроблено чимало спроб переосмислення структури, змісту та організації процесу лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Так, Нагрибельна І. А. вважає, що методична підготовка студентів має бути побудована так, щоб основи знань про закономірності процесу оволодіння молодшими школярами рідною мовою засвоювались майбутніми педагогами під час спеціально організованої діяльності, спрямованої на розв'язання методичних задач. За такої умови у студентів формуватиметься евристичний стиль мислення, розвиватимуться творчі здібності, необхідні для самостійного дослідження методичних явищ [37].

Провідна роль у становленні методичної готовності майбутнього вчителя до навчання рідної мови у початковій школі належить дисципліні «Методика навчання української мови», що вивчається на III – IV курсах. Цей період характеризується накопиченням теоретичних знань із методики, відпрацюванням практичних умінь і навичок студента, розвитком його пізнавальних інтересів і підвищенням професійної мотивації, що втілюється в прагненні професійного зростання і самовдосконалення.

Система методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи складається з лекційних, практичних і лабораторних занять, самостійної роботи, низки педагогічних практик, написання курсових і дипломних робіт

Лекційні заняття є основним шляхом надання студентом декларативних знань із питань методики навчання української мови, які в подальшому сформуєть науково-теоретичну базу його майбутньої педагогічної діяльності. Вільний доступ до навчальної інформації не дозволяє читати і диктувати

навчальну інформацію. Тобто, виникли об'єктивні причини для організації нової форми лекції, при якій потреба у конспектуванні відходить на другий план. Враховуючи це, необхідно переходити на нові сучасні форми читання лекцій. Схарактеризуємо такі лекції відносно програмового матеріалу.

Лекція-візуалізація, де забезпечується перетворення усної інформації у візуальну форму технічними засобами навчання, дозволяє широко використовувати різні форми наочності (слайди, плівки, планшети, креслення, малюнки, схеми і т. д.). В умовах оновлення школи, коли підручники і посібники для 1 класу відсутні, такі лекції доречними будуть при вивчанні змістового модуля «Навчання грамоти».

Бінарна лекція, де навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою – теоретиком і практиком. Наприклад, такі теми, як «Засвоєння елементів фонетики у тісному зв'язку з орфоепією та графікою», «Система вивчення морфемної будови слова» варто подати у формі бінарної лекції, оскільки це допоможе студентам краще його засвоїти.

Інтерактивна лекція дозволяє поєднати керуючу роль викладача з високою активністю студентів на основі використання методів інтерактивної технології. На такій лекції викладач відповідає за загальну спрямованість навчального процесу, за підготовку навчального матеріалу, за організацію роботи тощо. Інтерактивна лекція має здебільшого проблемний і пошуковий характер, де лектор ставить проблему перед студентами і особисто допомагає їм самостійно працювати в напрямку її розв'язання, консультує в поетапному пошуку рішення. Переваги інтерактивної лекції є можливість використати при вивченні таких тем: «Текст, його структура. Побудова текстів, їх аналіз, редагування», «Методика роботи над словом», «Методика вивчення частин мови».

З лекцією нерозривно пов'язані практичні й лабораторні заняття, на яких відбувається обговорення попередньо визначених викладачем тем, які продовжують і поглиблюють основні наукові положення, викладені в лекційному курсі. Окрім систематизації, узагальнення й контролю знань з

методики, під час практичних і лабораторних занять студенти отримують первинний лінгвометодичний досвід: складають плани-конспекти фрагментів уроків, моделюють фрагменти уроків.

Важливим компонентом фахової підготовки майбутнього вчителя є практичне оволодіння інноваційними технологіями, формування на основі знань практичних умінь їх застосовувати. Тому на практичних заняттях, крім традиційних форм організації навчального процесу, визначальне місце займають методи інтерактивної технології (діалоги, ділові ігри, дискусії), методи технології критичного мислення та ТРВЗ-технології. Це допомагає студентам в опрацюванні необхідних дій, в їх використанні на матеріалі шкільної програмової тематики з української мови. Створення навчальних груп дає можливість кожному студентові активно працювати, виступити з повідомленням, доповненням, аотацією.

Введення інтерактивних технологій у навчальний процес студентів вимагає переосмислення практичних і лабораторних занять, організації самостійної роботи, системи контролю і оцінювання знань студентів.

Розроблена нами система практичних занять, яка включає ряд методичних завдань і вправ, дозволяє поглибити підготовку студентів до впровадження інтерактивних технологій, сформувати у них необхідні уміння та навички. Так, опрацьовуючи на практичному занятті тему «Аналіз програми з навчання грамоти та чинних букварів», студенти за допомогою інтерактивних технік – «мозкового штурму», дискусії, обговорення проблеми в загальному колі – узагальнили й розширили знання про принципи побудови програми з навчання грамоти, букварів, роль і значення державного стандарту.

Щоб виховати навички спілкування і співробітництва викладач має докорінно змінити зміст своєї діяльності. Тепер головне завдання не «пояснити», «донести», а організувати спільний пошук розв'язання завдання. Нові умови потребують вміння вислухати всіх бажаючих з кожного питання, стати на позицію кожного студента, щоб зрозуміти логіку його міркування, аналізувати відповідні, пропозиції і непомітно підвести їх до вирішення проблем.



Важливою проблемою для викладача є організувати спільну роботу студентів, щоб їхня дискусія не переросла в суперечку. Тому свої дії допомагає їм узгодити введення правил «етикету» – правил дискусії, культури введення дискусії.

Значну увагу приділяємо роботі в парах. Студенти спільно виконують одне завдання, при цьому активно обговорюють, його перевіряють знання один одного. Цю технологію ми використовуємо при рецензуванні, вдосконаленні конспектів уроків, розроблених студентами попереднього курсу або вчителями початкових класів, перевірки самостійної роботи студентів.

Технологія роботи в малих групах дає можливість учасникам виконувати багато ролей (лідер, слухач, коментатор). Студенти самовизначаються за допомогою різнокольорових карток або за інтересами. Найчастіше ця технологія використовується тоді, коли йде обговорення якоїсь проблеми за шкільною програмою або розробка завдання для молодших школярів з відповідної теми.

Робота в групі формує у студентів здатність довільно регулювати свої дії, обґрунтовувати свою позицію і приймати думку іншого, якщо вона більше обґрунтована. Найважливіша умова успішної роботи групи – повне взаєморозуміння. Кожен член групи повинен виявляти дружнє ставлення до іншого, пишатися своїм партнером.

Особливе місце в системі підготовки майбутніх учителів до займає рольова гра. Така діяльність імітує реальність призначення ролей кожного з учасників і надає їм можливість діяти «наче справді». Кожен учасник рольової гри повинен чітко знати зміст своєї роботи, мету і завдання рольової гри. Технологія рольової гри використовується тоді, коли студенти розробляють плани-конспекти уроків з визначених тем з мови і читання і представляють їх групі («розігрують у ролях»). Перед початком гри визначаються ролі – «учитель», «учні», «директор», «завуч», експерти. Визначається завдання кожної дійової особи на уроці, після чого «учитель» веде урок. Після його завершення проводиться обговорення. «Директор» і «завуч» висловлюють свої думки щодо розв'язання проблем, над якими вони спостерігали, експерти

проводять детальний аналіз уроку. Рольова гра дає можливість набути конкретних навичок, зокрема безпосередньої поведінки на робочому місці вчителя: вміння організовувати роботу дітей, ставити запитання, слідкувати за логікою відповідей учнів, зрештою – триматися перед класом.

Розглянемо приклад практичного заняття за проведеного за інтерактивною технологією навчання на тему: *Аналіз програми з навчання грамоти та чинних букварів.*

### ***Очікувані результати.***

Після цього заняття студенти зможуть:

- проаналізувати програму навчання грамоти, виділивши найважливіший матеріал, необхідний для засвоєння першокласниками;
- проаналізувати підручник з навчання грамоти;
- відібрати найбільш оптимальний для навчання 6-літніх дітей.

**Обладнання:** Букварі, програми для середньої загальноосвітньої школи 1-2 класи.

## ***Хід уроку***

### **I. Мотивація навчальної діяльності з використанням технології «Мозковий штурм».**

Студентам ставляться запитання.

1. Що таке перша навчальна книга?
2. Яким має бути буквар? (Відповіді студентів записуються на дошці).
3. Який буквар виберете для навчання? (Показ букварів). Щоб відповісти на це запитання потрібно проаналізувати підручники.

### **II. Оголошення теми та очікуваних результатів заняття.**

— Сьогодні ми навчимося аналізувати програму і букварі після чого дамо відповідь на запитання:

— Який буквар я виберу для навчання грамоти?

### **III. Надання необхідної інформації.**

Індивідуальна робота.

1. Студенти знайомляться з пояснювальною запискою до програми з навчання грамоти та змістом матеріалу з навчання грамоти.

2. Ознайомлення із схемою аналізу букварів.

#### **IV. Інтерактивна частина.**

Етапи проведення.

1. Інструктування – пояснення мети вправи, послідовність виконання дій і кількість часу на виконання.

2. Об'єднання в групи (4 групи – видавці, продавці, рецензенти, вчителі) за розрахунком; розподіл ролей у групах.

3. Виконання завдання в групах.

Звернути увагу на 2 останні критерії аналізу з метою:

**I група – «видавці»** – щоб підручник знайшов свого адресата;

**II група – «продавці»** – щоб підручник знайшов покупця;

**III група – рецензенти** – об'єктивної оцінки;

**IV група – «вчителі»** – враховують психологічні особливості та рівень підготовки учнів до навчання.

Студенти доповідають про результати роботи. В процесі висловлення думки групи заповнюється таблиця.

Назва підручника	Видавці	Продавці	Рецензенти	Вчителі

#### **V. Підсумок уроку.**

— Чи співпадають висновки груп?

— Якщо ні, то в чому і чому?

— Що робити?

— Для чого це треба знати вчителю?

— За допомогою інтерактивної технології «Мікрофон» закінчіть речення: «Для навчання першокласників я б обрала буквар (назва авторів) тому, що ....».

Великого значення у підготовці студентів ми надаємо вивченню передового педагогічного досвіду. На лабораторних заняттях, відвідуючи уроки вчителів шкіл м. Умані та району, студенти знайомляться з досвідом впровадження новітніх технологій, нестандартних форм і видів навчальної

роботи.

Формування готовності майбутнього фахівця до навчання мови можливе лише за умови належної лінгвістичної та методичної підготовки. Володіння фаховою термінологією – показник ґрунтовності підготовки спеціаліста, його конкурентоздатності на сучасному ринку праці, тому її засвоєння є однією з важливих проблем сучасної педагогічної освіти, яка пов'язана з формуванням та вдосконаленням у майбутніх учителів навчально-пізнавальних умінь і навичок оперування науковими термінами, підвищенням пізнавальних здібностей студентів під час вивчення фахових та спеціальних дисциплін. Зважаючи на виняткову роль лінгвістичної термінології у професійній діяльності вчителя початкової школи, важливим є пошук нових методів та організаційних форм навчання з означеної проблематики.

Однак, на шляху вирішення загальних питань фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи в контексті формування складу професійної лексики виникають певні труднощі, що пов'язані з недооцінкою студентами та викладачами важливості вдосконалення термінологічної підготовки.

Необхідною умовою формування професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів є вміння й навички доцільного користування в усному і писемному мовленні професійною лексикою, пов'язаною з обраним фахом. Говорячи про підготовку вчителя початкових класів, необхідно зауважити, що термінологічний словник такого фахівця не може обмежуватися вивченням однієї-двох дисциплін, а є узагальненням усієї міжпредметної термінологічної системи, з якою доведеться зіткнутися вчителю початкових класів у своїй професійній діяльності.

З огляду на значний обсяг наукової та професійної термінології, яку мають засвоїти майбутні фахівці; розпорошеність термінологічних знань за дисциплінами як природничо-гуманітарного, так і блоку фахових та спеціальних дисциплін; недостатню методичну базу та недостатню кількість годин, відведених на опанування професійною лексикою – постає питання про систему вивчення можливих шляхів удосконалення якості термінологічної (як

складової поняття «комунікативна компетенція») компетенції студентів.

Засвоєння лінгвістичних термінів пов'язане з вивченням трьох дисциплін: «Методика навчання української мови в початковій школі», «Методика навчання літературного читання» та «Сучасної української мови».

В основу поділу лінгводидактичних термінів на групи за джерелами виникнення покладено класифікацію М. Львова [12] і виділено такі групи:

*Загальнодидактичні* терміни. Виражають поняття, спільні для різних галузей дидактики (урок, метод навчання тощо). Такі поняття мають власний зміст. Засвоєні методикою педагогічні поняття стають вужчими, поділяючись на види й підвиди [67], наприклад, поняття «уміння учнів» поділяється на поняття «мовні вміння», «нормативні вміння», «комунікативні вміння» тощо. Так складається система понять, у якій ступінь узагальненості лінгводидактичних понять значно нижчий, ніж у родових дидактичних понять.

*Методично-лінгвістичні* терміни. Запозичені методикою з лінгвістики, а також із суміжних з лінгвістикою наук: психолінгвістики, літературознавства тощо (*етапи вивчення синтаксису, вивчення орфографії в школі* тощо). Ці поняття й терміни на їх позначення, у свою чергу, поділено на: 1) назви об'єктів вивчення, тобто розділів, тем і підтем шкільного курсу мови. Так, до цієї підгрупи входить не поняття «дієслово» (предмет лінгвістики), а лінгвометодичне поняття «дієслово в курсі української мови» (*предмет вивчення в школі, елемент змісту навчання*); 2) назви лінгвістичних, текстознавчих та інших понять, явищ, які не вивчають у школі, але вони входять до фахового словника (*етимологічний аналіз, принципи української орфографії, фонема, дискурс* тощо); 3) мовленнєвознавчі (психолінгвістичні) терміни увійшли в лінгводидактику з комунікативної лінгвістики та психолінгвістики (*комунікативна компетенція, аудіювання, говоріння, ситуація спілкування, адресат мовлення, мовленнєва дія* тощо). Вони розкривають зміст методики формування комунікативної компетенції учнів, психологію мовлення, формування навичок мовленнєвої діяльності.

Розмежування понять і термінів перших двох груп є дещо умовним, але все ж різниця між ними є: терміни першої групи є загальнодидактичними,

торкаються методики викладання будь-якого предмета шкільного циклу, загальних питань дидактики, психології, виховання тощо, а терміни другої групи є специфічними, вживаються тільки в лінгводидактиці.

Навчання мови неможливе без урахування психологічних особливостей учнів та психологічних умов засвоєння лінгводидактичного поняття, тому Н. С. Бородіна окремо виділяє групу психолого-дидактичних термінів, які застосовують у методиці викладання мови (*проблемне вивчення мовних явищ, абстрактне мислення, сприймання лінгвістичних понять* тощо). Виділення етнолінгводидактичних термінів зумовлене впливом народної педагогіки на лінгводидактику (*рідна мова, етнічно зорієнтована мовна особистість, українознавчий підхід до навчання мови* тощо) [4].

Власне лінгводидактичні поняття й терміни (їх більшість). Ці терміни виникали поступово, паралельно з розвитком методики (*диктант – зоровий, слуховий, орфографічне правило, творчий переказ, переказ-переклад, коментоване письмо, граматичний розбір, орфограма, пунктограма* тощо). Деякі з них виникли історично в процесі розвитку методичної практики (*диктант, переказ*), деякі запозичені з журналістики (*редагування, рецензія*), інші взято з лінгвістичних теорій (*лінгвістичний експеримент, артикулювання звуків, опис, розповідь, роздум – терміни, які називають типи мовлення, своєю чергою, були запозичені лінгвістикою з філософії*).

Отже, до власне методичних Н. С. Бородіна відносить терміни, що є назвами специфічних методів і прийомів, характерних тільки для вивчення української мови, назви засобів навчання мови, помилок і недоліків учнів, поняття з історії методики викладання української мови [4].

Для надійного довготривалого запам'ятовування лінгводидактичних термінів необхідно спиратися на різні види відчуття й сприйняття: слухові, зорові, рухомоторні. Пригадування, відтворення лінгводидактичних термінів залежить від таких чинників: частотності вживання їх студентом у власному мовленні; наявності асоціативних зв'язків лінгводидактичного поняття з поняттями суміжних наук або життєвим досвідом студента; приналежності терміна до певної тематичної групи (мовленневознавчі, загальнодидактичні

тощо); від когнітивного змісту терміна, міцності його зв'язків із контекстом, мовленнєвою ситуацією.

Для оволодіння термінологією в усіх її особливостях і виявах вирішальну роль, як зазначає В. Я. Мельничайко, відіграє «добре продумана система навчально-тренувальних вправ, у процесі виконання яких формуються і вдосконалюються всі мовленнєві вміння й навички» [14]. На думку провідних методистів (О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, Л. В. Скуратівський, М. Г. Стельмахович, В. О. Онищук, О. В. Текучов та ін.), мовні вправи – це своєрідний, несхожий на інші метод навчання, ефективність якого доведена практикою.

На початковому етапі ознайомлення з термінами доцільним є застосування вправ *репродуктивного типу*, що забезпечують усвідомлення визначення термінів. Це насамперед завдання, пов'язані з ознайомленням із терміном, аналізом і засвоєнням його орфоепічних, словотвірних та правописних особливостей, з'ясуванням дефініції, упорядкуванням термінологічного словника. Серед великої кількості цього типу вправ ефективними, на нашу думку, є такі: розкрити змістовий аспект фахового терміна; дібрати терміни до запропонованих визначень; скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, розкривши змістовий аспект терміна; переказати матеріал попередньої лекції, звертаючи увагу вживання фахової термінології.

Розглянемо приклади вправ.

*Тема: Основні напрями роботи з розвитку мовлення.*

А. Продовжте речення:

1. Мовлення – це ... .
2. Зв'язне мовлення – це ... .
3. Розвивати мовлення означає – ... .
4. Діалогічне мовлення – це ... .
5. Діалог – це ... .

Б. До якого виду мовлення належить визначення:

1. «... – це мовлення в думках, яке відбувається без участі органів

мовлення».

2. «... один із видів мовленнєвої діяльності, у процесі якого відбувається перекодування графічно зафіксованого тексту в звукове мовлення, чи безпосередньо у смислові одиниці, без звукового оформлення».

3. «... один з видів мовленнєвої діяльності, спрямований на сприйняття мовлення на слух та його осмислення».

Тема: *Методика роботи над переказами і творам.*

З яким видом переказу співвідноситься таке визначення:

– «...логічно послідовний виклад матеріалу лише з одного питання, яке розкривається в тексті, чи переказування одного епізоду»?

– «...це такий вид усного чи письмового викладу, який не тільки передає зміст відтвореного тексту, але й включає дописування можливого кінця чи початку, які вчитель пропускає при читанні, введення додаткових епізодів або опису осіб, предметів, явищ тощо»?

– «...передбачає дослівне відтворення прослуханого чи прочитаного тексту на основі активного використання лексики оригіналу»?

Тема: *Методи і методичні прийоми навчання української мови в початкових класах:*

Продовжте речення:

1. «Граматичне поняття – результат ...».

2. «Формування граматичних понять складається з таких компонентів: ...».

3. «У початкових класах починається робота над формуванням таких граматичних понять: ...».

Вправи на укладання термінологічного словник до теми, яка засвоюється, пропонуються до кожного практичного заняття. Наприклад, проаналізуємо вивчення розділу «Методика навчання грамоти».

Тема 1: Основи навчання грамоти. Форми виявлення готовності першокласників до навчання.

Практичні завдання:



– використовуючи тлумачний словник та словники лінгвістичних, психологічних термінів, дайте визначення поняттям: *навчання грамоти, методика навчання грамоти, складові методики навчання грамоти, читання, письмо, мовленнєва діяльність, склад, звук, буква;*

– з'ясувати сутність термінів і понять: *буквені методи навчання грамоти, буквоскладальний метод навчання грамоти, звукові методи навчання грамоти, аналіз, синтез, метод цілих слів, (ведення термінологічного словника);*

– поясніть сутність термінів і понять: *аудіювання, говоріння, імітаційний метод навчання мови, мовленнєвий (фонематичний) слух, прийом моделювання, словник учня, слухова пам'ять (ведення термінологічного словника).*

Тема 2: Періоди навчання грамоти.

Практичні завдання:

– встановіть сутність термінів і понять: *абак буквений, азбука рухома, артикуляція звуків, букварний період навчання грамоти, гігієна читання, набірне полотно, урок навчання грамоти, частотний принцип відбору мовних одиниць;*

– з'ясуйте сутність термінів і понять: *буквений етап навчання письма, гігієна письма, прописи.*

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчутти специфіку виучуваних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим. Вправи цього типу дозволяють проаналізувати особливості понять, які вивчаються, на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів професійно-науковою термінологією, ми одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на:

– особливості вимови та правопису терміна в українській мові;

– доречність використання термінів та професіоналізмів у різних мовленнєвих ситуаціях;

– нюанси вживання термінів-синонімів у фахових текстах.

Наприклад, тема: *Основні напрями роботи з розвитку мовлення.*

1. Вкажіть на неправильну відповідь щодо визначення поняття «зв'язне мовлення»:

- а) група речень, тематично об'єднаних між собою;
- б) діяльність того, хто говорить, процес висловлювання думки;
- в) текст, висловлювання, продукт мовленнєвої діяльності;
- г) назва розділу методики розвитку мовлення.

2. Серед передумов успішного розвитку мовлення школярів вкажіть неправильну відповідь:

- а) удосконалення звуковимови і культури мовлення;
- б) засвоєння норм орфоепії та орфографії;
- в) розширення, уточнення та активізація словникового запасу;
- г) створення учнями навчально-мовленнєвих ситуацій;
- г) ознайомлення з деякими елементами знань зі стилістики та літературознавства;
- д) вироблення якісних навичок читання і письма;
- е) вміння сприймати своє і чуже мовлення, передавати зміст прослуханого і прочитаного.

3. Форма мовлення, за якої говорить лише одна особа, а решта тільки сприймають її мову, називається:

- а) внутрішнім мовленням;
- б) діалогічним мовленням;
- в) монологічним мовленням;
- г) зовнішнім мовленням.

4. Серед рівнів розвитку мовлення учнів вкажіть неправильну відповідь.

- а) орфоепічний рівень;
- б) словниковий;
- в) морфологічний;

- г) синтаксичний;
- д) орфографічний;
- е) рівень тексту.

5. Мовлення, оформлене звуками чи графічними знаками, звернене до інших, це:

- а) ситуативне;
- б) контекстне;
- в) зовнішнє;
- г) внутрішнє;
- д) усне;
- е) писемне.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникати сліпого заучування термінів при читанні фахової літератури, написанні рефератів, курсових та дипломних робіт, що є надзвичайно вагомим для фахової підготовки.

На наступному етапі доцільним є також застосування вправ творчого спрямування. Ці вправи повинні бути складнішими і передбачати більшу самостійність студента при їх виконанні, наприклад:

- за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть з них пари, введіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень;
- проаналізуйте чинні підручники для початкової школи щодо правильності вживання термінів;
- складіть доповідь для методоб'єднання, використовуючи професійну термінологію;
- складіть діалог виробничої тематики, насичений вашою фаховою термінологією;
- прочитайте текст доповіді методоб'єднання, виправте терміни, що вжиті у невластивому для них значенні.

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомлюючу функцію, так і творчих, що сприяють активному самостійному використанню термінологічної лексики відповідно до виробничої

ситуації.

Безперечно, найдоцільнішим для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів зі спеціальності: невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для мови спеціальності. Тільки на рівні тексту виучувані професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях, а не як сукупність розпорошених лексем та синтагм. Викладачеві потрібно знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані.

Важливою також є самостійна робота, зокрема така її форма, як термінологічний практикум, передбачає укладання студентами невеликих фахових словничків (5–70 термінів). У такий спосіб відбувається одночасно і знайомство з термінологією, і набуття навичок користування лексикографічними джерелами.

Вдале поєднання різних видів вправ і форм тестових завдань забезпечить належне засвоєння студентами фахової лінгводидактичної термінології.

### **3.5. Поетапне вирішення основних завдань підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології**

Підготовка майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології у подальшій педагогічній діяльності засвідчила значну складність цього завдання і необхідність комплексного підходу до його розв'язання, зокрема визначення певних етапів роботи.

Уже в першому семестрі навчання студентів було розпочато програму педагогічного забезпечення їхньої підготовки до застосування інтерактивної технології. За характером і змістом діяльності об'єктів та суб'єктів виховного процесу цей етап одержав назву «орієнтовний».

Мета роботи викладачів університету з першокурсниками на даному етапі полягала в створенні у студентів початкового інтересу до інноваційної педагогічної діяльності, формуванні в першокурсників позитивної установки на

необхідність спеціальної до неї підготовки. Досягнення даної мети є важливим, оскільки «інтерес породжує схильність або переходить у неї» [47, с. 63], а схильність як виборча спрямованість індивіда на певну діяльність, спонукаючи нею займатися, розвивається в поєднанні з відповідними здібностями, у нашому випадку – педагогічними [28].

Для реалізації зазначеної мети викладачі кафедр педагогіки та психології на своїх заняттях знайомили студентів з елементами теорії і практики інноваційної діяльності вчителів. Вони докладно роз'ясняли зміст загальних кваліфікаційних вимог (характеристик) до випускників, особливо тієї частини, яка стосується підготовки студентів до запровадження інновацій у подальшій професійній педагогічній діяльності, про необхідність творчого ставлення до неї. Студентів знайомили з основними видами діяльності вчителів при виконанні ними професійних функцій, з педагогічними навичками і вміннями, з типовими педагогічними завданнями, які вирішує вчитель початкової школи у своїй повсякденній роботі.

Одночасно з цим розглядалися ключові питання педагогічної підготовки студентів-педагогів у ВНЗ, її мета і завдання, зміст і особливості, методи, форми і засоби, критерії та показники оцінки, очікувані результати.

Крім проведення аудиторних навчальних занять студенти протягом шести годин знайомились з педагогічною діяльністю вчителів у школах, проводячи педагогічні спостереження та отримуючи досвід аналізу професійно-педагогічної діяльності. Першокурсники відвідують заняття з різних предметів у початковій школі, причому переважно у вчителів, які застосовують інтерактивну технологію навчання. Після занять вчителі ознайомлюють їх з власним досвідом інтеракції та розповідають про зміст своєї роботи з навчання молодших школярів.

Крім ознайомлення студентів з діяльністю вчителів з навчання та виховання молодших школярів, на перших же заняттях зі «Вступу до спеціальності» та з інших дисциплін для них визначаються конкретні навчальні завдання з підготовки до педагогічної діяльності: список психолого-педагогічної літератури для самостійного вивчення; створення та ведення

особистого словника-довідника основних термінів і понять із загальної та педагогічної психології і педагогіки; створення та ведення щоденників (зошитів) психолого-педагогічних і методичних спостережень, в які рекомендувалося записувати найбільш яскраві педагогічні ситуації, ефективні методичні прийоми навчання та виховання, що використовуються викладачами та вчителями відвідуваних шкіл.

Робота щодо орієнтації студентів у педагогічній діяльності вчителів початкової школи, стимулювання в них інтересу до її опанування продовжуються і на початку другого семестру навчання. Цикл знайомства студентів з навчально-виховною діяльністю вчителів та процесом підготовки до неї знову повторюється на лекційному (2 години) і практичному (4 години) заняттях. На практичні заняття в навчальні групи студентів запрошуються вчителі – випускники ВНЗ, зокрема ті, хто працюють з інноваційними методами та технологіями.

Повторне відвідування шкіл передбачає більш поглиблене роз'яснення та розуміння теоретичних основ вчительської діяльності на базі тих знань, що з'явилися в студентів за час навчання у вищому навчальному закладі. Домагаючись закріплення існуючих знань про педагогічну діяльність, викладачі орієнтуються на розвиток педагогічного мислення студентів, закріплення інтересу до навчання і виховання дітей, на активність студентів у підготовці до професійно-педагогічної діяльності. Крім цього, вони надають індивідуальну допомогу студентам, залучають їх до наукової роботи, контролюють виконання ними навчальних завдань, визначають нові.

Як показали спостереження, опитування викладачів і студентів, проведені після перших занять, заходи щодо ознайомлення першокурсників з майбутньою педагогічною діяльністю випускників уже на початковому етапі навчання мали важливе значення. Багато студентів відзначили, що мають ще недостатнє уявлення про обрану професію вчителя і його професійну діяльність. Тому для них було дуже цікаво та повчально дізнатися від викладачів і вчителів про майбутню педагогічну діяльність.

Первинне ознайомлення студентів з теорією та практикою педагогічної

діяльності вчителів у період їх адаптації до умов життєдіяльності у ВНЗ вважається важливим, оскільки дозволяє уникнути багатьох помилок у формуванні особистості студента в якості педагога. Одна з них пов'язана з тим, що, як доведено вченими-психологами, становлення світогляду особистості, яке відбувається на неповній орієнтованій основі, має в багатьох випадках емпіричний характер, веде до створення повсякденних переконань без їх відповідного теоретичного осмислення [27].

Отже, на орієнтовному етапі педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології студенти знайомилися з педагогічною діяльністю вчителя і, зокрема, випускника ВНЗ, а також зі змістом та організацією підготовки до неї в стінах навчального закладу. Початкові відомості про майбутню педагогічну діяльність, як показали спостереження, почали формувати в студентів інтерес до вивчення психології та педагогіки, до навчання і виховання дітей, бажання цілеспрямовано готуватися до педагогічної роботи з ними.

Основною метою програми педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування інтерактивної технології на другому і в першій половині третього курсів навчання є діагностування існуючих у студентів психолого-педагогічних знань, наявності навичок і вмінь, педагогічних здібностей, спрямованості до педагогічної діяльності.

Як відомо, процес та результат будь-якої праці, у тому числі і педагогічної, можна побачити й оцінити, запропонувавши тим, хто навчається, здійснення хоча б елементарних педагогічних дій. Тому студентам під час планового навчального процесу, а також при організації різних заходів навчально-виховного характеру на факультеті пропонувалося виконувати багато чого з того, що вони повинні будуть робити в школі як вчителі та вихователі.

Студенти II-III курсів відвідували школу під час проходження «пасивної» практики і практики «пробних уроків». Вони отримували хоч і невеликий, але досвід проведення уроків та спілкування з молодшими школярами. У студентів, які більш наочно познайомились зі своєю майбутньою професією, відчули себе

в деякій мірі у ролі вчителів під час проведення пробних уроків, почали формуватись такі педагогічні якості як зрілість в розумовому і моральному відношенні, здатність до обмірковування і критичне ставлення до набутого досвіду. Разом з тим, у них розвинулось тяжіння до нового, інноваційного прагнення реалізувати і показати себе у новому досвіді, отримати нові відчуття, бажання бути близькими по духу своїм учням, сміливими і рішучими у питаннях свого професійного вдосконалення.

Студенти пробували свої сили в підготовці та проведенні різних видів інформування, бесід, інструктажів, складанні конспектів навчальних занять з деяких навчальних предметів, оформленні наочних приладів, аналізі й огляді літератури тощо.

Вони намагались контролювати та оцінювати усні і письмові відповіді учнів, виконання ними вправ, завдань тощо. Вони готували та проводили виховні години, збори класів, культпоходи, лінійки, спортивні заходи та заходи культури і дозвілля.

Очевидно, що за характером діяльності студентів і педагогічного колективу ВНЗ даний етап можна назвати пробно-діагностичним, оскільки перші пробують свої сили та здібності в педагогічній праці, а другі, допомагаючи і контролюючи, діагностують рівень розвитку студентів як вчителів. Не зупиняючись докладно на змісті та методиці педагогічного діагностування, досить детально описаних у науковій літературі [8; 9; 19; 20; 26; 27], підкреслимо важливе значення фіксації викладачами й самими студентами існуючого рівня їх педагогічних здібностей, навичок і вмінь, якостей особистості. У подальшому цей рівень був вихідним моментом у складному та тривалому процесі розвитку кожного студента як вчителя початкової школи.

На 3–4 курсах навчання студенти вивчають цикл важливих педагогічних дисциплін, зокрема методики викладання навчальних предметів початкової школи. Планові навчальні заняття за цими курсами складають наступний етап програми педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх вчителів до використання інтерактивної технології. Враховуючи важливість опанування



фундаментальних психолого-педагогічних та методичних знань як основи майбутньої педагогічної діяльності вчителя, даний етап одержав назву «основний».

Його мета полягала в тому, аби сформувати систему психолого-педагогічних знань, на базі яких здійснювати подальший розвиток педагогічних навичок і вмінь, педагогічної спрямованості особистості кожного студента.

Відповідно до навчального плану студенти опановували дисципліни психолого-педагогічного циклу. Викладачі знайомили студентів з теоретичними положеннями про педагогічну діяльність, підготовку до її здійснення вже на більш високому рівні науковості, складності і новизни. На лекційних заняттях теоретичні проблеми психології та педагогіки розглядалися в тісному зв'язку з педагогічною практикою, у методиці викладання використовувалися проблемні питання (ситуації), відео-матеріали, матеріали про діяльність вчителів у сучасних умовах. Основна частина навчального часу, відведеного на семінарські та практичні заняття, була використана для формування і розвитку в студентів педагогічних навичок та вмінь вирішення різних (дидактичних і виховних, індивідуальних та колективних, діагностичних і прогностичних тощо) педагогічних задач.

Саме під час проведення занять зі студентами з фахових методик на старших курсах вирішувались основні спеціальні завдання підготовки студентів до застосування інтерактивної технології у початковій школі. Цих студентів вже відрізняє достатньо високий освітній рівень, найбільш активне споживання культури і високий рівень пізнавальної мотивації. Особливістю цієї вікової студентської групи є гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості, що дозволяє викладачу ставитись до кожного студента як до партнера у педагогічному спілкуванні, тобто здійснювати суб'єкт-суб'єктні стосунки. Тому заняття з педагогіки і фахових методик організовувались викладачами вузів із застосуванням інтерактивних технологій. Таким чином, студенти самі на собі відчули ефективність навчання в колективі, в групах, парах, яке засноване на партнерських стосунках. В такому разі, відповідно до особливостей людської психіки, студент усвідомлено переносить вищевказані

стосунки в особисту педагогічну діяльність. Це є дуже важливим фактором в оволодінні ними інтерактивними технологіями і умінні працювати за даними технологіями в майбутній професійній діяльності.

Підкреслимо, що, спираючись на існуючі психолого-педагогічні та інші людинознавчі знання, досвід навчальної і педагогічної діяльності, зі студентами розв'язувались як типові, так і нестандартні творчі педагогічні задачі. Особлива увага зверталася на навчання студентів таким евристичним прийомом розв'язання як узагальнення або конкретизація задачі, формулювання оберненої задачі, критика очевидних рішень, прямування від кінця до початку, зближення даних і мети, розгляд умов задачі з різних сторін, висування будь-яких ідей, переструктурування умов тощо. При цьому викладачі спиралися на висновки спеціальних досліджень, які доводять, що опанування евристичних прийомів розв'язання задач більше сприяє успішному навчанню їх вирішення, ніж просто тренування у вирішенні задач при проблемному навчанні [29].

Форми підсумкової атестації студентів за психолого-педагогічними та методичними дисциплінами обов'язково пов'язувались з практикою, зокрема й інтерактивного навчання. Це досягалось за допомогою використання під час заліків та іспитів спеціальних педагогічних завдань. Такі завдання мали якісну своєрідність, оскільки були логічним продовженням безперервного розв'язання різних педагогічних задач у навчальному процесі та повсякденній життєдіяльності студентів. По-перше, вони відрізнялися достатньою для студентів складністю; по-друге, їх зміст передбачав декілька варіантів рішень; по-третє, вони мали комплексний характер, що дозволяє перевірити й оцінити сформованість у студентів відразу декількох педагогічних навичок і вмінь. У науковій літературі такі задачі одержали назву «критеріальні». «Підставою для застосування терміна «критеріальна задача» є те, що успішне вирішення таких задач виступає як критерій досягнення цілей навчання» [8].

Оцінюючи прийоми та засоби, результати розв'язання таких задач студентами, викладачі робили висновки про сформованість і розвиненість у студентів тих чи інших педагогічних навичок та вмінь на базі психолого-педагогічних знань, про ступінь опанування ними педагогічних дій, основ

педагогічної діяльності. Але це – зовнішня, очевидна сторона результату навчання і педагогічної підготовки в цілому. Викладачі помічали та фіксували те, що прийнято називати змінами внутрішнього плану людини: інтерес студентів до психолого-педагогічних знань, їх мотивація і спрямованість на професійну педагогічну діяльність, наявність та ступінь розвитку педагогічних якостей особистості тощо. Усе це в сукупності давало можливість оцінювати рівень підготовки студентів до здійснення навчально-виховної діяльності в початковій школі на конкретному етапі навчання у ВНЗ. Проте, викладачі враховували і те, що дані оцінки виступають у вигляді прогнозованого результату. Їх обґрунтованість та правильність перевірялася під час педагогічної практики студентів.

Цей етап програми процесу підготовки майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології займав ключове місце в підготовці студентів і може вважатись основним у силу декількох обставин.

По-перше, на цьому етапі студенти серйозно і системно опановували систему психолого-педагогічного знання – основу їх майбутньої професійної діяльності.

По-друге, розв'язання ними педагогічних завдань на основі знань ставало більш осмисленим, обґрунтованим і всебічним.

По-третє, під керівництвом викладачів у студентів під час навчально-виховного процесу ВНЗ формувалися та розвивалися різні навички і вміння виховної діяльності.

По-четверте, на заліках і іспитах у результаті розв'язання критеріальних задач студенти вперше одержували оцінку своєї підготовленості до роботи з навчання та виховання молодших школярів, що певним чином впливало на їх ставлення до подальшого навчання, професійно-педагогічної підготовки і педагогічного самовдосконалення.

У програмі поетапного вирішення основних завдань підготовки майбутнього вчителя до застосування інтерактивної технології педагогічна практика студентів є важливим етапом їх професійної педагогічної діяльності.

Головна мета її полягала в тому, щоб закріпити знання та вдосконалити

педагогічні вміння, які засвоєні в період навчання у ВНЗ. Для її якісного проведення на факультеті проводилася велика підготовча робота: розробка загального завдання на практику й індивідуальні завдання кожному студенту; методичні заняття та інструктажі студентів щодо проведення навчальних інтерактивних уроків та виховних годин з молодшими школярами; наради з керівниками практики тощо.

Після прибуття в школи на місця проведення практики, з урахуванням їхньої індивідуальної підготовленості, а також завдань практики, студентів направляли до вчителів, які є найбільш досвідченими, зокрема такими, що володіють інтерактивними методами. Найбільш підготовленим студентам доручалося не тільки проведення власних занять, а й підготовка методичних розробок інтерактивних уроків для інших студентів. При цьому зверталася увага на те, щоб студентам у здійсненні програми практики надавали всебічну допомогу досвідчені вчителі.

Як показав досвід організації педагогічної практики, таке додаткове навантаження кращих студентів, проведення ними певної системи інтерактивних уроків (не менше 10), виконання ними всього комплексу обов'язків учителя, а не окремих доручень і виховних заходів, закріплює в свідомості та поведінці студентів теоретичні положення психології і педагогіки про зміст професійної діяльності вчителя. Педагогічна практика підтвердила, що в світлі діяльнісної теорії засвоєння, або теорії поетапного формування розумових дій і понять [18; 75], педагогічна праця студентів на даному етапі стає їх основною метою, набуває особистісного змісту, свідомо освоюється і має виховний ефект.

Одним із засобів закріплення та корекції сформованих у студентів під час практики внутрішньо-особистісних психологічних і педагогічних новоутворень є незвичне проведення звіту про здійснену роботу. Студенти двічі звітували про практику. Перший раз – у вигляді розбору та підведення результатів педагогічної діяльності на зборах академічної групи тими вчителями, у класах яких вони знаходились. При цьому аналізувалися сильні і слабкі сторони педагогічної майстерності кожного студента, його навички та вміння навчати і

виховувати школярів, проводити інтерактивні заняття, спілкуватися з учнями і колегами, а також психологічна готовність до педагогічної діяльності. Думки вчителів з цих та інших питань оформлялися у вигляді відзиву про роботу студента з виставлянням оцінки. Цінність «вчительської» оцінки полягає в тому, що вони ніби «зі сторони», як практики, з більшою часткою об'єктивності, ніж вузівські педагоги, визначають існуючий у студентів рівень підготовки до педагогічної діяльності в школах.

Вдруге звіт про результати практики студентів проводився безпосередньо у ВНЗ на зборах всього курсу. Основною особливістю цієї частини звіту стало те, що він ґрунтувався на педагогічній рефлексії студентів про здійснену ними у школах педагогічну діяльність, про себе як педагогів, про власну готовність до інтерактивного навчання і складності в цій роботі, про педагогічну роботу інших студентів та вчителів у сучасних умовах. Таке тренування в рефлексійному мисленні розвиває у студентів педагогічний інтелект, психолого-педагогічну ерудицію, а аналіз сильних і слабких сторін своєї особистості та діяльності впливає на хід подальшого самовдосконалення і підготовку до професійно-педагогічної діяльності.

Крім цього, педагогічна практика входить у комплексний державний екзамен. Процедура оцінювання педагогічної практики багатоступенева. По закінченню практики студенти у п'ятиденний строк здають матеріали практики груповому керівнику. Груповим керівником складається «Таблиця успішності студентів», у яку свої оцінки за уроки виставляють методисти зі шкільних навчальних предметів. Студент, документація якого перевірена і оцінена методистами, допускається до публічного захисту педагогічної практики (дотримується процедура державного екзамену). Остаточну оцінку за результати практики студентам виставляє державна екзаменаційна комісія.

В інтересах накопичення на кафедрах педагогіки і психології педагогічних завдань (проблемних ситуацій), що реально мали місце у вчительській практиці, кожному студенту після закінчення практики пропонувалося описати декілька найбільш цікавих педагогічних ситуацій, а також педагогічні прийоми та засоби їх розв'язання. Такі ситуації

зосереджувалися в банку інформації про педагогічні завдання, який створено на кафедрі, і в подальшому використовувалися в процесі підготовки студентів.

Практика у навчальному закладі надає студентам певні можливості в повному обсязі або частково вирішувати педагогічні завдання з навчання, виховання, розвитку дітей, власної психологічної підготовки, самовдосконалення. Студенти відзначають, що у школах вони не відчували умовності й імітації, яка властива педагогічній підготовці у стінах ВНЗ. Керівники практики відзначили, що в студентів за цей час помітно підвищилася самостійність, ініціатива, зросли навички інтерактивного навчання, поступово почав формуватися індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Особливість діяльності студентів на четвертому курсі навчання полягала в тому, що вони вже на основі певної системи психолого-педагогічного знання, теоретико-практичного уявлення про педагогічну діяльність у школах, апробуючи на практиці свої педагогічні навички та вміння, самостійно виконували роботу з навчання і виховання учнів. Але досягнуте на цей момент не є остаточно сформованим, воно рухоме та мінливе, тому метою чергового етапу підготовки було нарощування і закріплення психолого-педагогічних знань, навичок та вмінь, подальший розвиток педагогічних якостей і здібностей студентів.

Крім поглиблення та закріплення знань, необхідних для педагогічної діяльності, а також знань про саму діяльність, на етапі закріплення студенти продовжували здійснювати педагогічну практику.

У виконаному дослідженні важливою складовою і формою функціонування розробленої системи стала академічна група студентів-старшокурсників, яка забезпечувала досягнення загальної мети. В академічних групах безпосередньо здійснюється процес виховання кожного члена цієї групи, але на більш високому рівні у порівнянні з індивідуальним, оскільки формується позитивне ставлення до однокурсників, їх планів діяльності, вимог. Сама організація виховної роботи в групі вимагає загальногрупових виховних заходів, але з урахуванням індивідуальних здібностей, можливостей, особливостей кожного. Тому відбір змісту, форм, методів діяльності

здійснюється з урахуванням особливостей групи. Вплив на особистість студента передбачає створення умов для самореалізації кожного індивіда, а також допомоги однокурсників, викладачів у досягненні успіху, бо саме успіх у будь-якій діяльності викликає емоційне задоволення, створює основу для формування позитивних мотивів, що є однією з умов самоствердження особистості, її морального, естетичного, інтелектуального розвитку. Позитивне ставлення до педагогічної діяльності формується, передусім, у цій діяльності і визначається її змістом, організацією, технологією.

Зазначимо, що особливий вплив на формування особистості майбутнього педагога та вироблення у нього вмінь застосовувати інтерактивну технологію, в нашому випадку, зіграла організація проведення навчального процесу таким чином, що лабораторні заняття на молодших курсах (III і IV курси – бакалаври) ми проводили у школі під час проходження п'ятикурсниками (спеціалістами) державної педагогічної практики. Студенти-практиканти проводили уроки, які відвідували і аналізували (вже під час проведення аудиторних занять) студенти молодших курсів. Така організація навчання сприяла відповідальності старших студентів, заохочувала їх до найкращих результатів. У свою чергу, молодші студенти бачили переваги і слабкі сторони у роботі вчителя-практиканта, що змушувало їх співпереживати під час режисури уроку і більш відповідально ставитись до навчання і майбутнього проходження випускної педагогічної практики.

На п'ятому курсі проводиться заключний етап процесу підготовки майбутніх вчителів до запровадження інноваційного навчання, зокрема інтерактивного. Однією з важливих цілей тут є підвищення рівня готовності студентів до виконання реальної педагогічної діяльності, причому вже не тільки у школі, але й в інших типах навчальних закладів. Особливістю підготовки студентів на даному етапі є те, що він має переважно самостійний та практичний характер.

На заключному етапі педагогічного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів до запровадження інтерактивної технології варто проводити підсумкову атестацію, метою якої є визначення результатів педагогічної

підготовки студентів, на предмет їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Комісія з викладачів, які беруть безпосередню участь у педагогічній підготовці студентів на різних курсах навчання (психологи, педагоги, методисти), аналізує проміжні результати підготовки майбутніх вчителів до запровадження інноваційного навчання й оцінює кожного випускника. Насамперед, до уваги беруться такі показники, як практична діяльність студентів на практиці, успішність за основними предметами навчання, думки провідних викладачів, тощо. У результаті здійснення заключного етапу у комісії складається чітке уявлення про сильні та слабкі сторони педагогічної підготовки, а також про реальну готовність випускників. Під час атестування використовувались різні засоби морального і матеріального стимулювання випускників, які досягали кращих результатів.

Спираючись на інтереси, можливості студентів, необхідно розвивати у них нові, більш значущі інтереси. Вирішується це шляхом послідовного висунення нових цілей з урахуванням їх нових інтересів, планів. У процесі реалізації поставлених групою завдань діяльність здійснюється в основному у трьох формах:

- індивідуальні дії, коли поряд є однокурсник;
- дії групи, що створюють найбільш сприятливі умови для включення всіх студентів у вирішення визначених завдань;
- фронтальна форма, у процесі якої вирішується завдання всією групою, створюється за певних умов атмосфера доброзичливості, поваги до думок інших. Основна вимога до організації виховної роботи у групі – забезпечити її єдність з метою, завданнями, які вирішує вищий навчальний заклад, органічний взаємозв'язок студентів і викладачів, професійну спрямованість їх спільної діяльності.

Таким чином, включення студентів у виховну діяльність на основі їхніх потреб дає можливість забезпечити їх соціально-професійний та індивідуальний розвиток, формування мотивів, інтересу і відповідальності в єдності, а також мотивів, що безпосередньо стимулюють діяльність.



Незначущість виховної діяльності для її учасників призводить до авторитарності в діях викладачів, кураторів.

Академічна група в системі підготовки студентів сприяє не лише формуванню особистості вчителя, а й становленню почуття поваги, гордості, відповідальності не лише особисто за себе, а і за всю групу, коли ця група вступає у взаємозв'язок з іншими підсистемами – факультетом, вищим навчальним закладом тощо. Розвиток відповідальності студента відбувається у двох напрямках: шляхом розширення змісту справ, за які відповідає суб'єкт, та шляхом формування відповідальності за дії групи. Перший напрям відображає певні соціально-педагогічні залежності, в яких задіяна окрема особистість у процесі діяльності. Другий шлях має широку соціальну основу та передбачає переживання особистістю не лише своїх потреб, а й загально-групових, усвідомлення органічного зв'язку між ними, що значно розширює сферу виявлення самостійності індивіда, його самореалізації. Розвиток цих мотивів здійснюється в певній єдності: відповідальність за доручену справу не може бути вихована як стійкий мотив, якщо не організовано її перехід у відповідальність студента за життя групи в цілому, останнє не може бути, у свою чергу, сформовано, якщо не виховується відповідальність за свою поведінку, свої дії у виконанні доручення. Організація групової діяльності, групових справ, групового спілкування є найважливішою сферою у підготовці студентів до майбутньої організації взаємодії учнів класу в інтерактивному режимі.

Цілеспрямована організація виховної роботи зі студентами передбачала передусім забезпечення участі кожного з них у конкретній діяльності в групі. З цією метою в університеті введено професійну годину, яка виконує дві основні функції: освітньо-формуючу та професійно орієнтовану. Перша сприяє розширенню знань студентів з питань етики, естетики, екології, права, психології, педагогіки, що впливає на формування їхньої особистості. Професійно-орієнтована функція спрямована на опанування не лише знань, необхідних для майбутнього вчителя, а й різних форм групової діяльності, що викликає інтерес до тих виховних заходів, які проводяться в групі, і забезпечує

готовність до професійної діяльності. Технологія підготовки та проведення професійної години містить:

- перспективне планування змісту і форм виховної роботи в студентській групі;
- визначення серед студентів організаторів та виконавців кожного конкретного виховного заходу;
- конкретні дії, пов'язані з підготовкою заходу (ознайомлення з певною літературою, проведення бесід, зустрічей);
- проведення професійної години, аналіз, визначення її виховної цінності.

На професійних годинах кожний студент виступає: як організатор діяльності, як виконавець виховних заходів, як аналітик-професіонал. За 4 (5) років навчання студенти мають можливість опанувати різними формами виховної роботи.

На користь застосованого нами навчання виступає той факт, що ми організували підготовку студентів за інтегрованим принципом, організовуючи навчання студентів системно, послідовно: а) ознайомлення їх з процесом інтерактивного навчання – навчання за інтерактивною технологією (набуття особистого досвіду); б) вивчення теорії та методики інтерактивного навчання у процесі засвоєння спецкурсу та фахових методик бакалаврами (набуття знань та елементарних умінь застосовувати інтерактивні технології); в) вивчення курсів «Теорія та технології освітньої галузі «Математика»», «Теорія та технології освітньої галузі «Мова та література»», «Природознавство» спеціалістами (закріплення знань та набуття професійних умінь у застосуванні інтерактивної технології у навчальному процесі початкової школи).

Ми визначили і специфіку процесу підготовки майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології, що полягає у застосуванні у навчальному процесі різних, в тому числі й тренінгових, форм навчання; засвоєнні студентами інтерактивного уроку та його змістових складових як особливої форми організації інтерактивного навчання молодших

школярів.

Визначення важливої ролі педагогічної практики при формуванні знань і умінь у майбутніх вчителів початкової школи застосовувати інтерактивну технологію у навчанні молодших школярів мало велике значення при фаховій підготовці у ВНЗ.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Андрієвський Б. М. Професійно-наукова підготовка майбутнього вчителя початкових класів : Монографія. Херсон: Айлант, 2006. 176 с
3. Аствацатуров Г. Интерактивное обучение на уроках обществознания. *Современные технологии обществоведческого и правового образования*. Москва : АПК : ПРО, 2001. С. 18.
4. Бадер В. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів як засіб їх соціалізації. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Вип. LIX. Слов'янськ, 2012. С. 237–244.
5. Балаев А. А. Активные методы обучения. Москва : Профиздат, 1986. 96 с.
6. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ: Либідь. 2003. 344 с.
7. Бех И. Д. Нравственность личности : стратегия становления. Ровно : Редакционно-издательский отдел управления по печати, 1991. 146 с.
8. Біда О. А. Роль уроків на природі в естетичному розвитку молодших школярів. *Мистецтво та освіта*, 1999. № 1. С. 51–53.
9. Біда О. А. Спрямування змісту посібника «Лабораторний практикум з зоології з основами екології» для студентів педагогічного факультету на майбутню професію вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини* / ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) [та ін.]. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 16. С. 6–10.

10. Бірюк Л. Я. Комуникативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів : теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови) : монографія. Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2009. 317 с.
11. Бородіна Н. С. Засвоєння студентами-філологами мовленнєвознавчої термінології. *Педагогічні науки : Зб. наук. пр.* Херсон : Вид-во ХДУ, 2004. Вип. 37. С. 215–219.
12. Бородіна Н. С. Теоретичні основи професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологами. *Україна наукова : Матеріали першої всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції.* Київ : ТОВ «ТК Меганом», 2005. Ч. I. С.35–36.
13. Вакуленко В. А. Методическое пособие по интерактивным методам преподавания права в школе. Москва : Новый учебник, 2002. С. 6–9.
14. Вашуленко М. С. Вимоги до фахової мовленнєвої підготовки студентів –майбутніх учителів початкових класів. *Науково-дослідна робота майбутніх педагогів з проблем культури української мови та методики її викладання в закладах освіти* / за ред. М. С. Вашуленка. Житомир : Видавництво ЖДУ імені І. Франка, 2010. С. 5–15.
15. Вашуленко М. С. Методичне підґрунтя професійної мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Сучасна початкова освіта: вектори розвитку: зб. наук. праць.* Бердянськ : БДПУ, 2012. С. 42–53.
16. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1996. С. 15.
17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
18. Даккарские рамки действий. Образование для всех: выполнение наших общих обязательств : текст, принятый Всемирным форумом по образованию, 2000.

19. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. А. Дубасенюк ; Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України. Київ, 1996. 398 с.
20. Дубасенюк О. А. Методи формування професійної умілості майбутніх учителів. *Шлях освіти*, 1998. № 3. С. 37–40.
21. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Житомир, 2003. 192 с.
22. Жаровська А. В. Формування лексико-народознавчої компетенції майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія : Педагогічні науки, 2015. № 2. С. 38–41.  
URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup\\_2015\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_2_10)
23. Зарецкая Л. В. Воспитание толерантности через интерактивные методы обучения. URL : <http://www.education.ru/>
24. Инновационные методы в гражданском образовании / В. Величко, Д.Карпиевич, Л. Кирилук [и др.]. Минск : Медисонт, 2001. 169 с.
25. Інтерактивні методи навчання : Енциклопедія освіти. АПН України. / гол. ред. В. Г. Кремінь. Київ : Юрінком Інтер, 2009. С. 357–358.
26. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели : анализ зарубежного опыта. Москва : Наука, 1997. 223 с.
27. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках : пособие к спецкурсу. Москва : Арена, 1994. 222 с.
28. Кларин М. В. Корпоративный тренинг от А до Я : науч.-практ. пособие. Москва : ДЕЛЮ, 2000. 224 с.
29. Кларин М. В. Педагогічна технологія в навчальному процесі. Москва, 1989. С. 36.
30. Каптур Г. А. Професійна лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. Луцьк: Педагогічні науки, 2009. № 21. С. 79–83.
31. Левченко М. Підготовка вчителів початкової ланки в Канаді. *Початкова школа*, 1997. № 4. С. 42–45.

32. Львов М. Словарь-справочник по методике русского языка : Учеб. пос. для студ. пед. ин-тов. Москва : Просвещение, 1988. 240 с.
33. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови. Конструювання. Редагування. Переклад : Посібник для вчителів / В. Я. Мельничайко. Київ : Рад. школа, 1984. 223 с.
34. Метрология, стандартизация и сертификация / А. И. Аристов, Л.И.Карпов, В. М. Приходько, Т. М. Раковщик. Москва : Академия, 2008. 384 с.
35. О. Пометун, І. Ігнатова, І. Костюк, П. Кендзьор Ми – громадяни України : метод. посіб. з курсу громадянської освіти 9 (10) кл. / за ред. О. І. Пометун. Київ : АПН, 2003. 264 с.
36. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя. Київ : Либідь, 1998. 233 с.
37. Нагрибельна І. Професійно-методична підготовка майбутнього вчителя початкової школи до викладання рідної мови (в контексті болонського процесу). *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. Випуск 20, 2011. С. 88–89.
38. Овчинникова М. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к вариативной организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроках математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. В. Овчинникова ; Крымский государственный гуманитарный институт. Ялта, 2003. 255 с.
39. Омельчук С. Основні аспекти мовленнєво-методичної компетентності сучасного вчителя-словесника. *Дивослово (Українська мова й література в навчальних закладах)*, 2012. № 5. С. 13–18.
40. Онищенко І. Модель формування фахової компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Навчання і виховання обдарованої особистості : теорія та практика*. 2012. № 8. С. 94–101.
41. Онуфрієнко Г. С. До проблеми формування мовно-риторичної компетентності як невід'ємної ознаки освіченості і чинника професіоналізму. *Дошкільна освіта*, 2008. № 2 (20). С. 62–68.
42. Панько Т. І. Українське термінознавство. Львів : Світ, 1994 215 с.

43. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим – Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.]. Москва : Большая Российская энциклопедия, 2002. С. 191.
44. Педагогічна технологія : педагогічний словник / за ред. Ярмаченка М. Д. Київ : Педагогічна думка, 2001. 359 с.
45. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті / під ред. Сисоєвої С. О. Київ, 2001. С. 42.
46. Пентилюк М. І. Рідномовний аспект підготовки майбутніх учителів-словесників. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка, 2014. Вип. 29. С. 86–89.
47. Пенькова Р. И. Технология управления процессом воспитания молодежи : учеб. Пособие. Самарский педагогический ун-т, Самарское областное отделение педагогического общества России. Самара, 1994. 144 с.
48. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. М. Пехота. Київ, 1997. 430 с.
49. Пометун О. І. Активні й інтерактивні методи навчання : до питання про диференціацію понять. *Шлях освіти*, 2004. № 3. С.10–15.
50. Пометун О. І. Інтерактивні методи навчання. Енциклопедія освіти АПН України / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 357 с.
51. Пометун О. І. Компетентністний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*, 2005. № 1. С.65–69.
52. Пометун О. І. Як оцінити діяльність учнів на інтерактивному уроці. *Доба*, 2002. № 2. С. 2–6.
53. Пометун О. І. Інтерактивне навчання як сукупність технологій. *Сільська школа України*, 2004. № 16–17. С. 24–32.
54. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання. Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.
55. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання. *Відкритий урок*. 2003. № 3. С. 19–31.
56. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. Київ : А. П. Н., 2002. 136 с.

57. Пометун О. І. Практичне право: методичний посібник з курсу 8(9) класу / за ред. О. І. Пометун. Інститут громадянського суспільства. Київ, 2001. 136 с.
58. Пометун О. І. Управління школою, що змінюється. *Порадник сучасного директора*, 2008. № 3. С. 16.
59. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ. Умань : Софія, 2007. 65 с.
60. Пометун О. І. Методика викладання етики : 5 кл. : метод посіб. Київ : А.С.К., 2006. 144 с.
61. Пометун О. І. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
62. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
63. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*, 2003. № 3. С.2–6.
64. Савченко О. Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти. *Школа першого ступеня: теорія і практика : збірник наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди*. Переяслав-Хмельницький, 2004. Вип.10. С. 109–117.
65. Сарьян В. К. Сетевая технология «ТВ-ИНФОРМ». *Педагогическая информатика*, 1998. № 2. С. 74–84.
66. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія – 1» ТОВ, 2005. 404 с.
67. Слостенин В. А. Педагогика : (инновационная деятельность). Москва : Магистр, 2003. 308 с.
68. Смирнов С. А. Педагогика. Москва , 2001. 204 с.
69. Смолкин А. Методы активного обучения. Москва : Высшая школа, 1991. 176 с.



70. Сосновская О. В. Теория литературы и практика читательской деятельности: учебник для студ. высш. учеб. Заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2008. С. 96–97.

71. Суворова Н. Интерактивное обучение : новые подходы. URL: <http://www.education.ru/>

72. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів. *Дивослово*, 2003. №1. С. 62–65.

73. Традиції та інновації викладання гуманітарних дисциплін у вищій школі : *матеріали міжнар. наук.-практ. Конф.* Національний гірничий ун-т, Інститут гуманітарних проблем / редкол.: Ю. В. Пушкін. Донецьк : Донецький НГУ, 2004. 124 с.

74. Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению : сборник рефератов статей по дидактике высшей школы / Белорусский гос. ун-т, Центр проблем развития образования. Минск, 2001. 268 с.

75. Уткин С. М. Интерактивная педагогическая технология как фактор повышения уровня обученности учащихся : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. М. Уткин. СПб, 2000. 161 с.

76. Федчук Л. І. Інтерактивні методи в практиці викладання методики навчання української мови студентам педагогічного коледжу. *Сучасні педагогічні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців у коледжах і технікумах: досвід, проблеми, перспективи* : зб. наук. пр. Випуск № 3. Вінниця : ФОП Рогальська І., 2016. С. 149–156.

77. Фенцик О. Підвищення якості методичної підготовки майбутнього вчителя початкових КЛАСІВ. *Проблеми та перспективи розвитку української науки на початку третього тисячоліття* : зб. наук. пр.. Переяслав-Хмельницький, 2011. С. 103–106.

78. Хижняк І. А. Лінгводидактична підготовка вчителя початкових класів у руслі соціокультурних тенденцій сучасності. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2014. № 3. С. 421–430.

79. Хижняк І. А. Особливості лінгводидактичної компетентності сучасного вчителя початкових класів та шляхи її формування. *Науковий Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Педагогічні науки*, 2012. № 14 (239). С.198–200

80. Хома О. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах університету. *Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету: традиції, проблеми, перспективи : Збірник наукових праць / За ред. Євтуха М., Герцюка Д., Шмидта К. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. Т.1 : Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін. С. 288–295.*

81. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням: Підручник. 3-є вид.. Київ : Алерта, 2012. 696 с.

82. Януш Я. Роль термінології у формуванні мовно-професійної компетентності фахівців економічного профілю. *Українська термінологія і сучасність: зб. наук. пр.* Київ : КНЕУ, 2001. Вип. 4. С. 15–19.

83. Lawton D. The University of London B Ed Degree: A Case Study. *Higher Education in Europe*. UNESCO, CEPES, 1982. Vol.7. №2. P. 9–15.