



Розділ I

ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ В НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНОМУ ОБГРУНТУВАННІ Й ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ (концептуальні засади, результати і перспективи магістерського Проєкту "Інноваційні авторські освітньо-виховні системи")

Замало бути обізнаним у нових ідеях і захоплюватися ними, потрібно знати, де можна їх використати, вміти з ними працювати

Майкл Фуллан

"Нове розуміння реформ в освіті", 2006

Інноваційна діяльність - це добре організована, раціональна і систематична робота

Пітер Ф. Друкер

"Менеджмент. Виклики XXI століття", 2012

Актуалізація в освітньому просторі таких явищ і понять, як "нововведення в освіті", "інноваційний педагогічний досвід", "нові освітні технології", "інноваційне освітнє середовище", "інноваційні освітньо-виховні системи" та ін., формування їх змісту на інтегративній основі (ідеї теорії інновацій, філософії, культурології, соціології, педагогіки, психології, акмеології, креатології), затребуваний розвиток у контексті процесів інтернаціоналізації освіти зумовили виникнення нової галузі наукового знання – педагогічної (освітньої) інноватики – вчення про створення, обґрунтування освітніх нововведень, їх оцінювання та практичне освоєння. Зазначене вмотивовує системний аналіз цього феномену – з урахуванням методолого-історичних засад, визначених об'єкта і предмета, розмаїття підходів до класифікацій інноватики в освіті, критеріїв відбору та впровадження інноваційного досвіду, зорієнтованості на показник якості інноваційної діяльності.

Своїми витокami загальна теорія інновацій сягає другої половини ХІХ – початку ХХ ст. і узгоджується з концептуальними підходами німецьких філософів М. Вебера, Е. Фромма, О. Шпенглера. Зміни, пов'язані з виникненням теорії інновацій і розширенням масштабів інноваційної діяльності, обґрунтовувалися в зарубіжних наукових колах – Д. Беллом, Д. Бернхеймом, І. Валерстайном, Д. Гелбрейтом, П. Дракером, Д. Медоузом, Т. Парсонзом, А. Печеї, Е. Тоффлером. Перші дослідження зосереджувалися переважно на економічних проблемах. Визначення циклів інновацій (Й. Шумпетер) сприяло активізації процесів виробництва у 1920-х рр. З 1930-х рр. у макроекономіці з'явилися поняття “інноваційна політика”, “інноваційний процес” та ін., почав формуватися поняттєво-категоріальний апарат інноватики, що призвело до виокремлення науки про нововведення та подальших досліджень, результати яких відобразилися в працях І. Ансоффа, М. Барера, В. Брауна, К. Оппенлендера, К. Певітта, Е. Роджерса.

Первинно досліджуючи економічні, соціальні закономірності створення й розповсюдження науково-технічних новацій, згодом – інновації в організаціях і підприємствах, наприкінці 1950-х рр. інноватика стала галуззю міждисциплінарного вивчення нововведень. Приблизно від цього часу відбувається обґрунтування й *освітньої інноватики* в працях К. Ангеловськи, Х. Барнета, Дж. Бассета, Д. Гамільтона, Н. Гросса, У. Кінгстона, Н. Лагервея, М. Майлза, А. Хабермана, Р. Хейвлока. Їхніми дописами засвідчився початок інтернаціоналізації інноваційних освітніх процесів. Своєрідним поштовхом до цього послугувала, з нашої точки зору, ще реформаторська педагогіка початку ХХ ст. з її глибоким інтересом до особистості дитини, новими рішеннями проблем освіти і виховання. “Антитрадиціоналісти” (педагоги, які виступали проти традиційної теорії і практики виховання) шукали нові шляхи формування особистості протягом усього періоду дитинства. Серед основних напрямів: педагогіка позитивізму (Г. Спенсер), теорія “вільного виховання” (Е. Кей, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Г. Шаррельман, П. Лакомб, М. Монтессорі), експериментальна педагогіка (Е. Мейман, Е. Торндайк), педагогіка дії (В.-А. Лай), педагогіка прагматизму (Д. Дьюї), педагогіка культури (В. Дільтей), теорія “трудої школи” і “громадянського виховання” (Ж. Бетьє, Г. Гаудінг, Г. Кершенштейнер, К. Вудвурд), педологія (Е. Торндайк, С. Холл, А. Біне), теорія “нового виховання” і “нових шкіл” (С. Редді, Е. Демолен, А. Фер'єр,



П. Гехеєбом, Г. Літц) [14, с. 489]. Ідеологами нових освітньо-виховних систем і технологій відкривалися авторські заклади освіти. Цей досвід здійснив вагомий вплив на формування педагогічного новаторства у вітчизняній освіті 20-30-х рр. минулого століття, коли у відповідь на гострі потреби вдосконалення освітньої практики, затребуваність ідей соціального виховання в нашій країні з'явилися перші авторські школи – “навчально-виховні заклади, де реалізувалася нова педагогічна система, розроблена конкретним педагогом чи творчим педагогічним колективом” [33, с. 8]. Авторські школи ставали знаними за іменами своїх творців (учених або практиків), а особливою їхньою рисою було створення на основі заздалегідь розробленого оригінального концептуального проекту.

В історії зарубіжної і вітчизняної педагогіки відомі непересічні зразки авторських шкіл. Зокрема, “вільна шкільна община” Г. Літца, П. Гехеєбома (Німеччина) – школи-інтернати, які діяли на принципах вільного розвитку дитини і співробітництва громадян невеликого товариства. Навчання проходило на основі обов'язкової праці й вибору навчальних занять. “Трудова школа” Г. Кершенштейнера (Німеччина), школа де Рош (Франція), колонія Ф. Е. Держинського і комуна О. М. Горького під керівництвом А. С. Макаренка, школи С. Т. Шацького, П. П. Блонського, що забезпечували професійну підготовку школярів, орієнтували на працю як самоцінність, спиралися на самостійність учня і організацію самоуправління. Школа “вільного виховання” у Лейпцигу, яснополянська школа Л. М. Толстого, де недоцільним уважалося навчати конкретному предмету чи ремеслу. Визначальним був інтерес до розвитку учня, тому час його спілкування з педагогом не обмежувався. “Школа для життя, через життя” (О. Декролі, Бельгія), якою навчання і виховання здійснювалося в тісному зв'язку з природою, з оперттям на діяльність і свободу дитини (центри інтересів), тісний контакт із сім'ями учнів. “Школа дії” (Д. Дьюї, США) прагнула наблизити навчання до життя і досвіду дітей, стимулюючи їхній природний розвиток. У процесі навчання враховувалися основні імпульси природного росту дитини: соціальний (прагнення до спілкування), конструктивний (прагнення до руху у грі), дослідницький (тяга до пізнання і розуміння), експресивний (прагнення до самовираження). Спілкування дітей різного віку відбувалося переважно у позакласній діяльності. З цього напрямку виросли: “ігрова школа” (К. Пратт), що базувалася на принципі використання гри і методу драматизації в процесі навчання; “дитяча школа” (М. Наумберг),

яка керувалася девізом “лише живучи, ми вчимося” і надавала переваги індивідуальним заняттям; “органічна школа” (М. Джонсон), що орієнтувала на конструктивні заняття в групах. Для вищезазначених американських шкіл було характерним прагнення знайти нові методи навчання, увага до інтересів дітей, вивчення індивідуальних особливостей учнів, розвиток їхньої активності, а також тенденція до практицизму й утилітарності навчання і виховання [6, с. 125-127].

Донині актуальним є досвід Вальдорфської школи (педагогічна система Р. Штайнера, Німеччина), яка ґрунтувалася на антропологічному розумінні процесу розвитку дитини як цілісної взаємодії тілесних і духовних факторів, вирішувала завдання всебічного розвитку особистості шляхом інтенсивної духовної діяльності; школи М. Монтесорі (Італія) – педагогічної системи, якою передбачалася діяльність дітей у спеціально створеному середовищі (в різновікових групах відбувалися процеси самопізнання та освоєння навколишнього світу); “школи технологій” С. Френе (Франція), де обґрунтовувалися технології цілеспрямованої стимуляції інтелектуальної та емоційної активності учнів, відповідно впроваджувалися нові методи виховання, розвитку громадсько-корисної праці на всіх етапах навчання та ефективної системи шкільного самоврядування; освітніх закладів, організованих у відповідності з “методом проєктів” (У. Кілпатрік, США; Б. Рассел, Велика Британія), в яких навчальна програма структурувалася за сукупністю взаємопов’язаних дослідів, а учням надавалася повна свобода вибору занять; шкіл, що працювали за “дальтон-планом” (Е. Паркхерст, США) і керувалися принципами свободи дитини, орієнтувалися на індивідуальний ритм навчання, різновікове спілкування. Сьогодні ми віддаємо “найвищу шану славетним педагогам, мислителям, подвижникам освітньої справи, які у ході історичного розвитку сформуvalи спільну платформу цінностей, актуальну для всіх країн і народів європейського континенту і всього світу”, – наголошується в Педагогічній Конституції Європи (2013) [28, с. 10]. Їхня праця засвідчує - педагогічна інноватика забезпечує зв’язок традицій і проєктування майбутньої освіти. Погоджуємося з думкою А. Бойко, що головним є не час виникнення, а те, як новація служить практиці, підвищенню якості навчання чи виховання, соціальним цілям і цінностям. Нове нерідко переосмислює минуле і служить розвитку відомого, традиційного, вивіреного часом та обґрунтованого на новому рівні досягнень науки, у нових соціально-педагогічних реаліях і можливостях. Отже, відродження продуктивних наукових ідей,



розвиток їх на основі останніх досягнень науки, збагачення практикою, а також перевірка на більш високому рівні узагальнень – теж новаторство, і воно потребує значних творчих зусиль [5, с. 29]. Таким чином, до інновацій відносимо не лише те, що є хронологічно новим, але й ідеї та досвід видатних педагогів минулого. Не перестає бути актуальним і розвивається на нових творчих рівнях досвід авторських шкіл В. Сухомлинського (с. Павлиш Кіровоградської обл.), І. Ткаченка (с. Богданівка Кіровоградської обл.), “школи-родини” О. Захаренка (с. Сахнівка Черкаської обл.) та ін.

З другої половини 1970-х – початку 1980-х рр. на теренах колишнього Радянського Союзу починають діяти перші дослідницькі групи з питань інноваційної політики. До цього періоду відноситься й поява праць з проблем вивчення і впровадження передового педагогічного досвіду [34; 39]. Вихід на поняття “педагогічна інноватика” відбувається у другій половині 1980-х рр., коли феномен передового досвіду набув ознак новаторського руху в освіті, терміни “авторська школа”, “авторська технологія навчання” почали вживатися офіційно [27], поширилися публікації педагогів-новаторів. Основою стали перебудовні процеси в країні, які викликали до життя тенденцію подолання одноманітності освітніх установ. Концепції і практика таких шкіл зазвичай відрізнялися від традиційних і часто будувалися на протиставленні наявній системі, її критиці й доказовості переваг нових підходів перед відомими [8, с. 36-40]. І. Прокопенко і В. Євдокимов відмічають характерну для того часу значну варіативність організації освітнього процесу, розмаїття педагогічних технологій, де кожен автор і виконавець вносили щось своє, індивідуальне, у зв’язку з чим і виникли підстави говорити про авторські технології навчання (Ш. Амонашвілі, Л. Занков, П. Гальперін, О. Дусавицький, В. Шаталов та ін.). Звідси й визначення: “Педагогічна технологія – не механічний, раз і назавжди заданий процес із незмінним виходом, а організаційно-змістова структура, що визначає напрямок взаємодії педагога і учнів при нескінченній багатоманітності підходів і відносин” [32, с. 8, 10, 15]. “Системою процедур, яка оновлює професійну діяльність вчителя...” вважає педагогічну технологію С. Гончаренко [9]. В. Беспалько називає її “проектом нової педагогічної системи, яка реалізується практично” [4, с. 11]. У розробленні Проекту ми притримувалися трактування поняття “педагогічна технологія” як “законовідповідної педагогічної діяльності, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має



більш високий ступінь ефективності, надійності й гарантованості результату, ніж традиційне навчання” [32, с. 8].

У 1980-х рр. визнана подвижницька новаторська педагогічна праця починає пропагуватися на державному рівні. Вже 1981 року було підготовлено збірку художньо-документальних нарисів “Народний учитель СРСР”, присвячену першим семи вчителям, яким було присвоєно це звання. Наступна книга, з аналізом досвіду вже 21 народного вчителя, була видана у 1985 р. Наприкінці 1988 р. з’явилася збірка “Педагогічний пошук” – своєрідна антологія передового досвіду педагогів, де були представлені уривки з опублікованих на той час праць Ш. Амонашвілі, І. Волкова, Т. Гончарової, А. Дубровського, І. Іванова, Є. Ільїна, С. Лисенкової, А. Резніка, Є. Сазонова, В. Шаталова [26].

Узагальнення новаторського педагогічного досвіду на рівні виокремлення самостійного наукового напрямку засвідчилося працями відомих науковців-педагогів (Ю. Бабанський, Л. Гордін, В. Загвязинський, В. Лазарєв, М. Поташник, В. Сластьонін, А. Хуторської, Н. Юсуфбекова та ін.). Зокрема, Ю. Бабанський відмічав, що “передовий досвід ніби здійснює природний педагогічний експеримент, виконує важливі функції у плані розвитку педагогічної науки: конкретизацію гіпотези, прогностичну та оптимізацію науково-практичних рекомендацій. Водночас ставить певні завдання перед педагогічною наукою, адже педагогіка покликана пояснити причини високої ефективності того чи іншого нового підходу, створити концепції навчально-виховного процесу, які враховують якісно нові явища у практичній діяльності...” [3, с. 25]. А. Хуторської [38, с. 21] назвав педагогічну інноватику наукою, що вивчає природу, закономірності виникнення і розвитку педагогічних інновацій, їх зв’язок із традиціями минулого і майбутнього відносно суб’єктів освіти. За його баченням, педагогічна інноватика досліджує трирівневий процес – створення, засвоєння і застосування нововведень. Н. Юсуфбекова трактувала педагогічну інноватику як самостійну галузь педагогічної науки, вчення про створення педагогічних нововведень, їх оцінку, освоєння педагогічною спільнотою та застосування на практиці [40, с. 12]. Н. Бордовська і А. Реан головним показником педагогічної інноватики означили прогресивне начало в розвитку закладу освіти у порівнянні з традиціями і масовою практикою. За їхнім баченням, інновації в системі освіти пов’язані з унесенням змін: до мети, змісту, методів і технологій, форм організації і системи управління; у стилі педагогічної діяльності й організацію навчально-пізнавального процесу; в систему контролю і оцінювання рівня



освіти; в систему фінансування; до навчально-методичного забезпечення; в систему виховної роботи; в навчальний план і навчальні програми; в діяльність учителя і учня [6, с. 123].

Розвиток досліджень з педагогічної інноватики як наукового напрямку зумовив пошуки у визначенні її об'єкта і предмета. В. Лазарєв, наприклад, об'єктом педагогічної інноватики назвав інноваційний процес, умови, способи і результати його здійснення, предметом – залежність між ефективністю інноваційних процесів і чинниками, що її визначають, а також способи впливу на ці чинники з метою підвищення ефективності змін [20, с. 16]. А. Хуторської висловив думку, що об'єкт педагогічної інноватики не може обмежуватися тільки інноваційним процесом, оскільки охоплює й інші характерні для інноватики процеси і явища [38, с. 33], а отже, об'єктом педагогічної інноватики є процес виникнення, розвитку й освоєння інновацій в освіті учнів, студентів, що сприяють прогресивним змінам якості їхньої освіти, предметом – сукупність педагогічних умов, засобів і закономірностей, пов'язаних із розробленням, запровадженням та освоєнням педагогічних інновацій в освітній практиці. До предмету педагогічної інноватики А. Хуторської уперше ввів систему взаємин, які виникають в інноваційній освітній діяльності, спрямованій на становлення особистості суб'єктів освіти – учнів, педагогів, адміністраторів [38, с. 14-15]. Точка зору науковця була сприйнята за висхідну в обґрунтуванні Проекту й розробленні освітніх курсів, змістовно пов'язаних із педагогічною інноватикою та реалізованих в освітньо-професійних програмах педагогічної магістратури НПУ імені М. П. Драгоманова.

Феномен педагогічної інноватики досліджувався і продовжує розроблятися провідними українськими вченими, серед яких М. Антонєць, А. Бойко, Л. Бондар, І. Дичківська, Н. Дічек, О. Ігнатович, В. Курило, В. Паламарчук, О. Попова, О. Савченко, О. Сухомлинська та ін. У контексті поняття “інновація” (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) як “уведення нового, модернізованого” [24, с. 261; 36, с. 121], “цілеспрямованого запровадження в існуючу практику того або іншого нововведення, завдяки якому відбуваються позитивні зміни й досягається необхідний ефект” [37, с. 255] науковцями обґрунтовуються поняття: “новаторський”, “новація”, “педагог-новатор”, “педагогічна інновація”, “інноваційна педагогічна діяльність”, “педагогічна технологія”, “передовий (взірцевий) педагогічний досвід”, “упровадження педагогічного досвіду” [10, с. 19-26; 11, с. 66-75; 16, с. 94-104].

Так, аналізуючи процеси педагогічної інноватики, В. Паламарчук розводить поняття “новація” й “інновація”. Новацію називає результатом (продуктом) творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці й практиці, інновацію - результатом породження, формування і втілення нових ідей. Утілення нових ідей вважає ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практиці – інноватор. За підходами В. Паламарчук, “педагогічні інновації – результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різних педагогічних проблем” [25, с. 59].

О. Сухомлинська коментує поняття “новаторський” з позицій історичного розвитку системи освіти, трактуючи його, по-перше, як “процес упровадження чогось нового, такого, чого не було в діяльності інших навчальних закладів, що може стосуватися й змісту освіти, й особливо форм, засобів та методів навчання й виховання” [23, с. 7]. Таке новаторство вона пропонує відносити до передового педагогічного досвіду і згадує в цьому контексті Київську гімназію О. Дучинської, недільну жіночу школу Х. Алчевської, Богданівську середню школу І. Ткаченка, діяльність В. Шаталова тощо. По-друге, називає новаторство “принципово новим підходом до визначення загальних педагогічних умов діяльності закладів на основі нової ідеї, яка докорінним чином змінює саму філософію діяльності цього закладу або започатковує нову філософію освіти, формує новий тип його організації, змісту, напрямку й форм діяльності, що реалізуються в системних і комплексних інноваційних програмах” [23, с. 7]. До цього типу новаторських закладів О. Сухомлинська відносить: училище П. Христиановича, гімназію В. Дурдуківського, авторські школи В. Сухомлинського і О. Захаренка та ін.

У свою чергу І. Зайченко під “інноваціями” в педагогічній інтерпретації має на увазі нововведення в педагогічній системі, поліпшення, удосконалення ходу й результату педагогічного процесу. При цьому “педагогічна система” трактується ним як певна сукупність взаємопов’язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й керованого педагогічного впливу на формування особистості з певними прогнозованими якостями [15, с. 77].

На думку Н. Дічек, “якщо тлумачити педагогічне нововведення як процес запровадження новації в навчально-виховну практику, то педагогічна інновація – це процес виникнення, розвитку, і що найістотніше, широкого впровадження в освітню галузь педагогічних



новацій і нововведень”. “Педагог-новатор” у її інтерпретації – “автор нових педагогічних систем, розробник і реалізатор навчально-виховних новацій і нововведень” [12, с. 64].

У обґрунтуванні Проекту орієнтуємося на точку зору А. Бойко. “Інноваційну педагогічну діяльність” вона розглядає як вид педагогічної діяльності, спрямований на конструювання, створення, апробацію, впровадження чи розповсюдження досягнень педагогічної науки, технологій, вірцевого досвіду. Зазначає, що інноваційна діяльність може мати теоретичне і практичне значення, виховний і дидактичний характер. Виходячи з її авторського бачення, “педагогічна діяльність” є родовим поняттям по відношенню до поняття “інноваційна діяльність”, що як видове виступає засобом її вдосконалення й успішного здійснення в сучасних умовах. При цьому “педагогічна інноватика”, за визначенням А. Бойко, розуміється у вузькому і широкому значенні. У вузькому – це окремі досягнення педагогічної науки, дидактичні й виховні технології, передовий досвід, що відповідають на потреби практики. Широкий погляд на цей феномен дозволяє розглядати його як науку про нововведення в галузі педагогічних знань. У цьому сенсі нововведення виступають результатом педагогічних досягнень (науки чи практики), системою, процесом, технологією, методикою, засобами навчання і виховання тощо [5, с. 26, 29].

Багатоманітність наукових поглядів у визначенні сутності педагогічної інноватики при спорідненому їх науковому спрямуванні призводить до співіснування різноманітних підходів у типологізації і класифікації педагогічних нововведень, що засвідчує необхідність подальшого всебічного дослідження цього складного явища і вироблення системно-узгодженого бачення його розвитку.

Н. Юсуфбекова пропонує класифікувати нововведення за такими параметрами: місцем появи (в науці або практиці); часом появи (історичні або сучасні); ступенем очікуваності, прогнозування і планування (очікувані й несподівані, плановані й незаплановані); можливістю впровадження (сучасні й несучасні, легко- і важковпроваджувані); галуззю педагогічного знання (дидактичні, історико-педагогічні); рівнем новизни (абсолютна й відносна); мірою перетворення педагогічних процесів (докорінні або часткові зміни); належністю до педагогічної системи (системні й несистемні); оригінальністю (оригінальні й неоригінальні) [40, с. 84-87].

В. Лізінський виділяє три типи інновацій: випадкові (надумані, привнесені ззовні, часто декларовані згори і, як правило, приречені на

поразку), корисні (відповідні місії освітньої установи, не підготовлені, з невизначеною метою і критеріями, які не складають єдиного цілого зі шкільною системою) та системні (виведені з проблемного поля з чітко означеними метою і завданнями, підготовлені, забезпечені необхідними засобами) [21, с. 80-83]. І. Зайченко визначає низький (інновації, що пропонують зміну у вигляді незвичних назв і формулювань); середній (передбачають зміну форм, які не торкаються суті) й високий (змінюється вся система або її компоненти) рівні сучасного процесу нововведень. Найважливішими напрямками інноваційних перетворень в освіті він бачить: 1) педагогічну систему в цілому; 2) навчальні заклади; 3) педагогічну теорію, 4) вчителя; 5) тих, хто навчається; 6) педагогічну технологію; 7) зміст освіти; 8) форми, методи, засоби; 9) управління; 10) мету, завдання, результати [15, с. 80].

І. Дичківська вважає, що педагогічна інноватика, відповідно до особливостей інноваційних процесів, охоплює такі теоретичні блоки понять і принципів: створення нового в системі освіти і педагогічної науки; сприйняття нового соціально-педагогічним співтовариством; застосування педагогічних новацій, а також систему рекомендацій для теоретиків і практиків щодо пізнання інноваційних освітніх процесів та управління ними. Результати педагогічної інноваційної діяльності, на її погляд, поділяються на педагогічні відкриття, педагогічні винаходи, педагогічні вдосконалення, які можуть раціонально поєднуватися [13, с. 23-25].

Чотири основні класифікації типів нововведень у загальноосвітній і вищій школі виводить А. Реан. Перша класифікація ґрунтується на співвіднесеності нового з педагогічним процесом певного закладу освіти. Відповідно, виділяються такі типи нововведень: у меті й змісті освіти; у методиках, засобах, прийомах, технологіях педагогічного процесу; у формах і способах організації навчання і виховання; в діяльності адміністрації, педагогів і учнів. Друга класифікація нововведень в системі освіти базується на застосуванні ознаки масштабності. Тут виокремлюються наступні перевтілення: локальні й поодинокі, не пов'язані між собою; комплексні, взаємопов'язані; системні, що охоплюють всю школу чи заклад вищої освіти. Третя класифікація здійснюється за ознакою інноваційного потенціалу. Це – модифікації відомого і прийнятого, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною (освітньої програми, навчального плану, структури); комбінаторні нововведення; радикальні перевтілення. Четверта класифікація нововведень заснована на групуванні ознак по відношенню до попередника. За останнього підходу нововведення



відносять до тих, які заміщують або відмінюють попередні, здійснюють відкриття чи до ретровведень [6, с. 129-130].

Зважаючи на полігранність феномену педагогічної інноватики, А. Субетто ставить питання про багатомірну класифікацію нововведень. Він виділяє педагогічні інновації парадигмально-довготривалого характеру (породжені педагогічною наукою), середньо- і короткотермінові. До парадигмальних відносить, наприклад, проблемне або розвивальне навчання; педагогічні системи В. Сухомлинського – “школа радості”, А. Макаренка – “школа-комуна”, М. Пирогова – “соціальна педагогіка життя” [35, с. 121-123].

На сьогодні фундаментальною педагогічною наукою пропонуються й досить складні розгалужені схеми систематизації педагогічних нововведень. Наприклад, А. Хуторським систематизацію здійснено за десятьма основними блоками. Кожний із них формується з урахуванням певних параметрів педагогічних нововведень (відношення до структури науки, суб’єктів освіти, умов реалізації, характеристик нововведень) і диференціюється за власним набором підтипів: 1) щодо структурних елементів освітніх систем: нововведення в цілепокладанні, у завданнях, у змісті освіти й виховання, у формах, методах, прийомах, технологіях навчання, засобах навчання і освіти, системі діагностики, контролі, оцінці результатів тощо; 2) по відношенню до особистісного становлення суб’єктів освіти: в галузі розвитку певних здібностей учнів і педагогів, у сфері розвитку їхніх знань, умінь, навичок, способів діяльності, компетентностей та ін.; 3) стосовно педагогічного застосування: в навчальному процесі, в навчальному курсі, в освітній галузі, на рівні системи навчання, системи освіти, в управлінні освітою; 4) за типом взаємодії учасників педагогічного процесу: у колективному навчанні, в груповому навчанні, в тьюторстві, репетиторстві, сімейному навчанні тощо; 5) за функціональними можливостями: нововведення-умови (забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов тощо), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології й т. ін.), управлінські нововведення (нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування); 6) за способами здійснення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові; 7) у відповідності з масштабністю розповсюдження: в діяльності одного педагога, в школі, групі шкіл, у регіоні, на державному, міжнародному рівні тощо; 8) за соціально-педагогічною значущістю: в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп

педагогів; 9) за обсягом новаторських заходів: локальні, масові, глобальні й т.ін.; 10) за рівнем передбачуваних перевтілень: корегувальні, модифікаційні, модернізувальні, радикальні, революційні. Загалом у цій систематиці одна й та сама інновація може мати декілька характеристик і займати певне місце в різних блоках [17, с. 27-38].

Враховуючи наведені класифікації, перевагу у виконанні Проекту надаємо поділу освітніх нововведень, запропонованому Н. Посталюк: 1) в залежності від функціональних можливостей: нововведення-умови, що забезпечують ефективний освітній процес (новий зміст освіти, інноваційні освітні середовища, соціокультурні умови тощо); нововведення-продукти (педагогічні засоби, технологічні освітні проекти); управлінські нововведення (якісно нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування); 2) в залежності від галузі реалізації або впровадження: у змісті освіти; технологіях навчання, сфері виховних функцій освітньої системи; в структурі взаємодії учасників педагогічного процесу, в системі педагогічних засобів; 3) за масштабністю і соціально-педагогічною значущістю: державні, регіональні й субрегіональні або локальні, призначені для освітніх установ певного типу і для конкретних професійно-типологічних груп педагогів; 4) за ознакою інтенсивності інноваційної зміни чи рівня інноваційності. Останній критерій дозволяє виділити вісім рангів або порядків інновацій: нульового порядку (регенерування первинних якостей системи або її елемента); першого порядку (кількісні зміни в системі за незмінної її якості); другого порядку (перегрупування елементів системи і організаційні зміни); третього порядку (адаптаційні зміни освітньої системи в нових умовах без виходу за межі старої моделі освіти); четвертого порядку (новий варіант рішення або найпростіші якісні зміни в окремих компонентах освітньої системи); п'ятого порядку (створення освітніх систем "нового покоління" зі зміною всіх або більшості первинних якостей системи); шостого порядку (створення освітніх систем "нового виду" з якісною зміною функціональних ознак та збереженням системотвірного функціонального принципу системи); сьомого порядку (докорінна зміна освітніх систем зі зміною основного функціонального принципу системи); восьмого порядку (поява "нового роду" освітніх (педагогічних) систем) [30, с. 41-50]. Три останні ранги в освітній практиці зустрічаються надзвичайно рідко. Саме вони характеризуються дійсно системними нововведеннями і можуть



претендувати на статус інноваційних освітніх систем. При цьому вищий ранг інновацій висуває відповідні вимоги до наукового обґрунтування управління інноваційним процесом.

Закономірно, що одним із найважливіших у групуванні новацій визнається показник новизни. Так, В. Полонський наводить градацію (рівні) новизни, які показують якісну відмінність об'єкта від попередніх: 1) побудова відомого в іншому вигляді, тобто фактична відсутність нового – формальна новизна; 2) повторення відомого з неістотними змінами; 3) уточнення, конкретизація вже відомого; 4) доповнення вже відомого істотними елементами; 5) створення якісно нового об'єкта [29, с. 4-12]. На думку Н. Бордовської, в процесі розвитку освітньої системи слід урахувувати: абсолютну новизну (відсутність аналогів і прототипів), відносну новизну і псевдоновизну або так звані винахідницькі дрібниці [6, с. 124]. З точки зору рівня новизни розглядає інноваційні проекти і Н. Боритко, виділяючи такі зміни: 1) окремих елементів, часткові уточнення, вдосконалення, нові деталі, розроблення нових правил використання традиційних засобів; 2) на рівні груп елементів, поєднання відомих педагогічних засобів, їх комбінації, уточнення послідовності їхнього застосування; 3) на рівні всієї системи педагогічних засобів, доповнення цієї системи новими засобами, розроблення правил і технологій їх використання, поява нових функціональних можливостей системи; 4) докорінне перевтілення всієї педагогічної системи на новій парадигмальній основі. Відповідно до її авторського обґрунтування, програми і проекти за рівнями новизни можуть поділятися на раціоналізаторські, винахідницькі, евристичні й новаторські [7, с. 105-111].

Системний аналіз наведеного матеріалу дозволив спиратися у виконанні Проекту на такі ознаки новацій: сфера застосування (зміст освіти, методики, технології, форми, методи, засоби, управління освітою тощо); інноваційний потенціал (модифікаційні; комбінаторні; радикальні); масштаб перетворень (локальні; модульні; системні) [41, с. 31-37].

Основним принципом в обґрунтуванні робочих критеріїв відбору досягнень взірцевого досвіду для їх подальшого упровадження розробниками Проекту було обрано співвідношення інноватики і педагогічної практики. Серед критеріїв виділено: 1) актуальність – вдосконалення практики освітньо-виховної роботи; 2) відповідність часові – значущість для сьогодення; 3) гуманність і спрямованість на особистість – розкриття умов формування гуманістичних цінностей, виконання освітою виховної, культурологічної місії, сприяння прояву

творчих здібностей та самоствердження; 4) готовність інноватики і методична підготовленість педагога до впровадження (програми, підручники, плани, методичні листи, рекомендації, інструктивні матеріали, статті тощо); 5) наступність із раніше досягнутим досвідом і відповідність загальним тенденціям розвитку національної системи освіти; 6) цілісність – поєднання діалектики цілого і частини; 7) гармонізація – конкретизація роботи з упровадження новацій у відповідності до професійних і особистісних якостей кожного педагога, удосконалення його компетентності; 8) ефективність у сучасних умовах і перспективність результату – усвідомлення сутності нового в конкретній, взятій для впровадження інноватиці (у порівнянні з наявними технологіями) [5, с. 160-170].

Наукові висновки А. Бойко, М. Бургіна, А. Копитова, Н. Коломінського, В. Краєвського, М. Скаткіна, В. Чепелева слугували орієнтиром у структуруванні процесу впровадження педагогічного досвіду, що дозволило виділити такі його етапи: 1) фундаментальні, прикладні дослідження і розробки; 2) постановка проблеми на констатувальному рівні; 3) відбір і оцінка нового; 4) психологічна, теоретична і практична підготовка; 5) інформування про результати дослідження; 6) розроблення і забезпечення методичними матеріалами; 7) роз'яснення нових задач і демонстрація зразків; 8) озброєння знаннями і вміннями; 9) створення взірцевого досвіду; 10) контроль за впровадженням; 11) виявлення і заохочення досвіду; 12) оперативний, узагальнювальний етап; 13) підсумковий, узагальнювальний етап; 14) масове впровадження [5, с. 179]. Це дало можливість усвідомити цілісність і послідовність елементів системи операцій: 1) вивчення завдань, передбачених нормативними документами; 2) аналіз практики і зіставлення отриманих даних із соціальними вимогами; 3) моделювання еталонних результатів, очікуваних унаслідок перетворення педагогічної практики; 4) пошук ідей, рекомендацій для впровадження; 5) розроблення комплексної програми впровадження нового; 6) відбір дидактичних, матеріальних, інформаційних, організаторських засобів тощо; 7) теоретична, методична, психологічна підготовка учасників впровадження нового; 8) встановлення зв'язку з авторами рекомендацій [2, с. 32-36; 34, с. 91-97].

Проект підтвердив два основні шляхи упровадження досліджень у практику: а) безпосередній, коли отримані висновки, способи, рекомендації прямо адресуються педагогові та можуть бути ним використані у відповідних умовах; б) опосередкований, відповідно до



якого результати дослідження вводяться в тому чи іншому вигляді у теорію, певною мірою збагачують і навіть перебудовують її і, ставши складовою теорії, разом із нею впливають на практику. Обґрунтування можливості їх органічного поєднання обумовило розроблення робочої схеми впровадження наукових розробок у практику: 1) теоретична робота з педагогами; 2) практичний показ засобів, методів і прийомів діяльності; 3) аналіз і узагальнення педагогом власного досвіду; 4) пропагування його серед колег [41; 42].

Опитування авторів взірцевого педагогічного досвіду, педагогічних колективів закладів освіти дозволило виявити перешкоди на шляху поширення інноваційної освітньої діяльності, серед яких: байдужість до упровадження новацій, навіть за усвідомлення їхньої корисності; імітування інноваційної активності; невідповідність результатів упровадження очікуванням; відмова на етапі упровадження або від подальшого використання впровадженої новації тощо. Тому продовження Проекту вбачаємо в дослідженні проблеми “якості інноваційної діяльності” – співвідношення між необхідним, потенційно можливим і змінами, що фактично реалізуються в педагогічній системі освітньої установи. Орієнтуючись на наявні наукові розвідки [19, с. 120; 20, с. 15-16], виділяємо три основні параметри якості інноваційної діяльності: 1) чуттєвість до об’єктивних потреб у змінах, тобто здатність закладу освіти своєчасно виявляти проблеми; 2) чуттєвість до можливостей розвитку (впроваджувальний потенціал), що розуміється як спроможність ефективно використовувати виявлені можливості для покращення певної освітньої системи; 3) креативність як здатність освітньої установи створювати новації для покращення діяльності. “Оцінка якості інноваційної діяльності” як інтегроване поняття має включати: аналіз стану педагогічної системи і виявлення її актуальних проблем (проблематизацію); пошук можливостей (способів) вирішення проблем; планування нововведень; мотивацію виконавців; здійснення змін (реалізацію); контроль і регулювання процесів змін. Відповідно у розв’язанні проблеми має застосовуватися етапно-категоріальний науковий апарат: 1) “якість проблематизації” – характеристика інноваційної діяльності закладу освіти, яка відображає його здатність виявляти об’єктивні актуальні проблеми освітньо-виховної діяльності й адекватно оцінювати їх значущість; 2) “якість пошуку можливостей розвитку” – характеристика здатності закладу освіти знаходити новації, розроблені в науці чи практиці інших освітніх установ, і адекватно оцінювати корисність і можливість їх застосування у власній діяльності;

3) “якість планування нововведень” – характеристика здатності закладу освіти ставити мету свого розвитку, відповідну об’єктивним потребам і наявним можливостям, і розробляти систему скоординованих дій педагогічного колективу, які забезпечують ефективне досягнення цієї мети; 4) “якість мотивації” – характеристика наявних у закладі освіти умов з точки зору їх здатності спонукати членів педагогічного колективу до активної і продуктивної діяльності; 5) “якість виконання (реалізації планів)” – характеристика здатності колективу закладу освіти узгоджувати, координувати дії в процесі здійснення змін, продуктивно долати напругу перетворень і відповідально ставитися до виконання завдань [22, с. 25-32]. З нашої точки зору, всі зазначені складові “якості інноваційної діяльності” сукупно визначають здатність закладу освіти до розвитку, що і вмотивовує дослідницький інтерес.

На основі досліджених науково-теоретичних матеріалів, виявленого і узагальненого взірцевого досвіду 15-ти педагогів – авторів інноваційного педагогічного досвіду професорсько-викладацьким складом кафедри педагогіки і психології вищої школи розроблено (частину – вдосконалено) навчальні курси, спрямовані на підготовку майбутніх педагогів до впровадження педагогічної інноватики: “Освітньо-виховні системи” (загальноуніверситетський), “Педагогічні інновації у закладі вищої освіти”, “Наукова школа і персоніфікований досвід у світовому освітньому вимірі”, “Партнерська комунікація в освіті”, “Тренінг продуктивної взаємодії в освітньому процесі” та ін., які або входять у магістерські освітньо-професійні програми “Педагогіка вищої школи” і “Андрагогіка. Освіта дорослих” спеціальності 011 Освітні педагогічні науки. У процесі професійно-педагогічної підготовки магістрів формується не лише алгоритм, але й розуміння умов успішного впровадження інноватики в практику: 1) соціально-педагогічних (висока компетентність, соціальна спрямованість діяльності педагога, відповідальність і виразне усвідомлення професійних функцій, освіта впродовж життя); 2) теретико-практичних (поєднання добросовісної праці з інноваційними ідеями вчених, співробітництво учених і практиків, розроблення системи підвищення теоретичного рівня учасників упровадження відповідно до впроваджуваного об’єкта); 3) науково-методичних (забезпеченість суб’єктів упровадження комплексом інструктивно-методичних матеріалів, відповідність методичних розробок можливостям певного педколективу і окремого педагога, планомірно організована допомога суб’єктам упровадження з боку управлінських і методичних органів); 4) морально-психологічних



(спрямованість педагогів-практиків на особистість, розвиток почуття нового, творчої ініціативи, креативності, моральна підтримка й участь у педагогічному пошуку, розумне поєднання в процесі впровадження вимогливості із заохоченням, досягнення “саморуку” і самотворення особистості) [5, с. 201-202; 42, с. 22-27].

Результати Проєкту засвідчили, що узагальнення, конструювання і впровадження інноваційного педагогічного досвіду не простий і безконфліктний процес, тут незмінно доводиться виявляти і долати природні суперечності між новим і невідповідним сучасному розвитку освіти, шукати оптимальні шляхи упровадження нових підходів до вирішення освітньо-виховних завдань. Звідси актуалізується проблема систематичного інформування майбутніх педагогів про знахідки й досягнення в усіх напрямках організації освітньо-виховного процесу з урахуванням місцевих умов і потреб. Майбутній фахівець педагогічної справи має бути готовим до сприйняття інновацій. Особлива місія тут відводиться закладам педагогічної освіти, які мають не лише знайомити студентів зі зразками педагогічної інноватики, діяльністю авторських шкіл, але й формувати в них уміння аналізувати, узагальнювати, відбирати провідний педагогічний досвід, готувати до його цілеспрямованого впровадження в практику сучасної середньої і вищої шкіл.

***Андрущенко В. П.,**
ректор Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України, академік НАПН України*

***Дем'яненко Н. М.,**
завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова,
доктор педагогічних наук, професор*



Література до обґрунтування Проєкту “Інноваційні авторські освітньо-виховні системи”

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи. Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Амосова Р. Г. Опыт внедрения результатов педагогического исследования в практику / Р. Г. Амосова // Советская педагогика. – 1976. – № 9. – С. 30-38.
3. Бабанский Ю. К. Роль передового опыта учителей и педагогическая наука / Ю. К. Бабанский // Методологические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта. – Москва : Педагогика, 1978. – С. 22-31.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.
5. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко ; Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.
6. Бордовская Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2007. – 304 с.
7. Борытко Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.
8. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике / М. С. Бургин // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36-40.
9. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
10. Дем'яненко Н. М. Педагогічна інноватика: від термінологічного обґрунтування до критеріїв упровадження / Н. М. Дем'яненко // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2014. – Вип. № 78, ч. 1. – С. 19-26.
11. Дем'яненко Н. М. Теоретичні засади впровадження педагогічних інновацій у контекстну підготовку магістрів / Н. М. Дем'яненко // Педагогічні науки : збірник наукових праць ; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. – 2014. – Вип. 60. – С. 66-75.
12. Дічек Н. П. Поняттєво-термінологічні особливості вивчення педагогічного новаторства / Н. П. Дічек // Освітологія: Польсько-український / українсько-польський журнал ; за ред. В. Огнев'юка,



- Т. Левовицького, С. Сисоєвої. – Варшава-Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна; Вища педагогічна школа Спілки польських учителів, м. Варшава, Республіка Польща, 2012. – Вип. 1. – С. 62-68.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
 14. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Кн. 1. Історія зарубіжної педагогіки: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Київ: Видавничий Дім “Слово”, 2010. – 624 с.
 15. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Київ: “Освіта України”, 2006. – 528 с.
 16. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основи педагогічної *інноватики* / О. Ігнатович // Навчання і виховання обдарованої дитини. – 2013. – Вип. 2. – С. 94-104.
 17. Инновации в образовании: человекообразный ракурс: сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – Москва: ЦДО “Эйдос”, 2009. – 220 с.
 18. Копытов А. Д. Внедрение адаптированных зарубежных образцов реализации профильного обучения / А. Д. Копытов, М. П. Пальянов, А. Р. Демченко // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 98-105.
 19. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе / В. С. Лазарев. – Москва: Центр Педагогического образования, 2008. – 352 с.
 20. Лазарев В. С. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11-21.
 21. Лизинский В. М. Модернизация школы или новая школа / В. М. Лизинский. – Москва: Изд-во “Педагогический поиск”, 2011. – 160 с.
 22. Мартиросян Б. П. Повышение качества инновационной деятельности в образовательных учреждениях / Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 25-32.
 23. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець ХІХ – ХХ ст.): навч.-метод. 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. Антонєць, Л. С. Бондар, Т. В. Філімонова, М. Я. Антонєць, Т. І. Куліш, О. М. Шевчук. – Луганськ: Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 444 с.



24. Нечволод Л. І. Сучасний словник іншомовних слів / Л. І. Нечволод. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2009. – 768 с.
25. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці: першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – Київ : “Освіта України”, 2005. – 320 с.
26. Педагогический поиск / сост. И. Н. Баженова. – Москва : Педагогика, 1988. – 544 с.
27. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебов и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
28. Педагогічна Конституція Європи / Асоціація ректорів педагогічних університетів Європи // Другий Форум ректорів педагогічних університетів Європи, Франкфурт-на-Майні (Німеччина), 23-25 травня 2013 р. – Київ, 2013. – 25 с.
29. Полонский В. М. Инновации в образовании: (методологический анализ) / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 3. – С. 4-12.
30. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Н. Ю. Посталюк. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1989. – 204 с.
31. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 // Офіційний вісник України. – 2013. – № 50. – С. 18-36.
32. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології : навч. посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків : Колегіум, 2006. – 225 с.
33. Савченко О. Я. Авторська школа / О. Я. Савченко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 8-9.
34. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1971. – 208 с.
35. Субетто А. И. Системологические основы образовательных систем : В 2-х кн. / А. И. Субетто. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – Кн. II. – 321 с.
36. Тлумачний словник української мови / укл. Л. О. Ващенко та ін. – Київ : Довіра, 2012. – 488 с.
37. Філософія політики: короткий енциклопедичний словник / Національна академія наук України ; Академія педагогічних наук України ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка / авт.-упоряд. :



- В. П. Андрущенко, М. І. Бойченко, В. С. Бакіров [та ін.]; за ред. Л. В. Губерського. – Київ : Знання України, 2002. – 670 с.
38. Хуторской А. В. Педагогическая инновация : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.
39. Шамова Т. И. Проблемы изучения и внедрения передового педагогического опыта / Т. И. Шамова // Советская педагогика. – 1975. – № 4. – С. 50-59.
40. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н. Р. Юсуфбекова. – Москва : НИИ теории и истории педагогики, 1991. – 91 с.
41. Demyanenko Nataliia. Pedagogic innovation: from terminological reasoning to justifying / Nataliia Demyanenko // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2014. – Випуск 1-2. – С. 31-37.
42. Demyanenko N. Pedagogical innovation in the educational space of university / N. Demyanenko // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (26), Issue: 50, Budapest, 2015. – P. 22-27.