

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

ШАПРАН ОЛЬГА ІЛІВНА

УДК 001.895:378.147

**СИСТЕМА ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЛЕКСІВ**

13.00.04. – теорія та методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

**Науковий консультант –
Вовк Людмила Петрівна,
доктор педагогічних наук, професор**

Київ - 2008

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1	
СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ	20
1.1 .Тезаурус проблеми дослідження	20
1.2. Генезис ідей педагогічної інноватики у вітчизняній та зарубіжній педагогіках	45
1.3 .Сутність та особливості використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів.....	67
1.4.Навчальні комплекси як центри інноваційного забезпечення розвитку системи педагогічної освіти	83
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	105
РОЗДІЛ 2	
ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	108
2.1. Інноваційна підготовка вчителя як наукова проблема	108
2.2. Основні тенденції розвитку інноваційних освітніх процесів у практиці сучасної вищої школи	124
2.3. Методологічні підходи дослідження інноваційної підготовки майбутніх учителів в умовах навчально-науково-педагогічного комплексу	142
2.4.Система інноваційної підготовки в ННПК та її структурний аналіз	148
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	170

РОЗДІЛ 3	
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ КОМПЛЕКСІ	
ЯК ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ	174
3.1. Різні підходи до моделювання інноваційних освітніх процесів	174
3.2. Концептуальна модель системи інноваційної підготовки майбутніх учителів в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів.....	192
3.3. Педагогічні умови інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах, об'єднаних у комплекси	211
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	225
РОЗДІЛ 4	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ СИСТЕМИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ННПК	
231	231
4.1. Організація експериментальної роботи в умовах ННПК.....	231
4.2. Шляхи та етапи інноваційної підготовки в педагогічному комплексі	244
4.3. Технології реалізації професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта ННПК.....	273
4.4. Діагностика готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах ННПК.....	319
4.5. Системний аналіз експериментального компонента дослідження.....	331
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ	346
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	349
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	356
ДОДАТКИ.....	397

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

ВНЗ	–вищий навчальний заклад;
ВД	–виробнича діяльність;
ГД	–готовність до інноваційної діяльності;
ДВНЗ	–державний вищий навчальний заклад;
ДО	–дистанційна освіта;
ДТН	–дистанційні технології навчання;
ECTS	–європейська система залікових одиниць;
ІД	–інноваційна діяльність;
ІП	–інтегрована програма;
КД	–комунікативна діяльність;
КМСОНП	–кредитно-модульна система організації навчального процесу;
МОН	–Міністерство освіти і науки;
НД	–навчальна діяльність;
НДД	–науково-дослідна діяльність;
НІТ	–нові інформаційні технології;
ННВК	–навчально-науково-виробничий комплекс;

ННПК	–навчально-науково-педагогічний комплекс;
НКЦ	–навчально-консультативний центр;
НК	–навчальний комплекс;
НП	–наскрізні плани;
ПК	–професійна компетентність;
ПС	–педагогічна система.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Входження України в європейський освітній простір супроводжується змінами в педагогічній теорії й освітній практиці. Нові реалії сьогодення висувають нові вимоги не тільки до освітньої системи та навчальної діяльності, але й до самого вчителя. Концентрованим виразом цих вимог є інноваційність – постійне бажання працювати за вибраною професією, проявляти творчість, упроваджувати нововведення в практику роботи закладів освіти. Інноваційність розглядається як тип життєдіяльності майбутнього фахівця і суспільства, що має прийти на зміну інертності, пасивності і консерватизму, що нерідко панує при підготовці педагогічних кадрів у ВНЗ.

Специфіка роботи вчителя вимагає постійного самовдосконалення та творчого натхнення. Сучасний педагог повинен шукати нові підходи до організації навчально-виховного процесу, використовувати різні нововведення, що досліджує педагогічна інноватика – нова, окрема галузь педагогіки. За своєю сутністю інновації є продуктом або найвищим проявом педагогічної творчості, власним доробком окремого автора, вчителя, науковця чи цілого колективу.

Серед напрямів досліджень освітньої інноватики, що розробляються вітчизняними та зарубіжними науковцями, виокремлюються такі:

1. сутність інновацій (І.П.Підласий, В.Ф. Паламарчук, М.Д.Ярмаченко та інші);
2. розробка різноманітних новітніх моделей змісту педагогічної освіти (І. А.Зязюн, М.Б.Євтух, О.А.Дубасенюк та ін.);
3. визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (О.В.Киричук, М.М. Поташник, Н.Р. Юсуфбекова та ін.);
4. історія виникнення нововведень та узагальнення вітчизняного та світового педагогічного досвіду інноваційного спрямування у вищій школі (І.П.Аносов, Л.П.Вовк, М.В.Кларін, О.В.Попова та ін.);
5. підготовка педагогічних кадрів до впровадження нововведень, формування готовності до майбутньої інноваційної діяльності (І.В. Гавриш, Л.С. Подимова, В.О. Сластьонін, С.О.Сисоєва та ін.);

6. система управління інноваційними освітніми процесами (Л.М.Ващенко, Л.І.Даниленко, О.І. Мармаза, О.Г.Хомеріки та ін.);
7. вдосконалення педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів (В.І.Бондар, І.М.Богданова, В.І.Євдокимов, О.М. Пехота та ін.);
8. педагогічна експертиза, оцінювання та вимірювання нововведень (Л.В. Буркова, Л.І. Даниленко, В.Ф. Паламарчук та ін.);
9. інноваційні процеси у системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (О.Г.Козлова, М.М.Чегодаєв та ін.);
10. дослідження соціально-психологічного аспекту інновацій (О.Є. Гуменюк, А.І Пригожин, О.С.Советова та ін.).

Проте згадані праці порушують тільки окремі питання підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності, тому можна стверджувати, що проблема використання педагогічних інновацій у вищих навчальних закладах досліджена недостатньо. Йдеться про безперервну освіту; про можливість вибору в навчанні; про співробітництво викладачів і студентів, застосування новітніх технологій; упровадженні інноваційної системи навчання у ВНЗ тощо. Приєднання України до Болонської декларації якісно змінює структуру та зміст навчально-виховного процесу у ВНЗ, обумовлює необхідність створення нової моделі підготовки фахівців із урахуванням європейських тенденцій і вітчизняного досвіду.

Реалізація такої моделі в умовах вищої школи правомірна, тому що система освіти в Україні є безперервною та ступеневою, спостерігається інтеграція різних навчальних закладів у педагогічні комплекси (“школа-ВНЗ”, “ПТУ-ВНЗ”, “коледжі-університети” тощо), що дає змогу збалансувати спектр та обсяги підготовки фахівців щодо попиту та вимог суспільства. За словами І.М. Богданової, „...тенденція щодо безперервності освіти викликає потребу створення комплексів: дитячий садок - школа - вищий навчальний заклад” [36,44]. Такої ж думки притримується В.Г.Кремень, котрий вважає, „що слід мати більше інтегрованих навчальних закладів, до складу яких входять педагогічний університет та педагогічні навчальні заклади інших рівнів акредитації, які утворюватимуть навчально-наукові комплекси. Взагалі в системі вищої освіти треба рухатись у напрямі створення „освітніх пірамід”, на чолі яких були б провідні університети в тій чи іншій сфері, а також інші навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що працюють в аналогічному напрямі й зосереджені в тому самому регіоні”[190,142].

Система підготовки і професійного становлення особистості майбутнього вчителя в умовах комплексу має багатоаспектну структуру, складається з компонентів, що „скріплені” системними зв'язками. Різні підходи до організації комплексів відображають економічні, соціальні та національні особливості регіонів, у яких вони створюються, а також специфіку навчально-виховних закладів системи педагогічної освіти, які входять до складу педагогічних комплексів.

Досвід створення та функціонування навчально-науково-педагогічних комплексів (ННПК) має велике науково-практичне значення у зв'язку з тим, що в ньому простежується загальна для педвузів України тенденція – об'єднання всіх навчально-виховних систем у процесі підготовки майбутнього фахівця. Такі комплекси інноваційні за своєю сутністю, за управлінсько-організаційними підходами та впровадженням сучасних педагогічних технологій. Проте, проблема організації професійної підготовки в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів розроблена педагогічною наукою недостатньо, особливо у вітчизняній педагогіці. Окремі питання діяльності педагогічних комплексів як інноваційних освітніх закладів розглядаються в роботах В.Р.Атояна [24-25], О.Г.Важнової [60], В.Г.Кузя [192], С.М.Мамрича [216], М.К.Сергеєва [330] та інших.

Отже, актуальність проблеми та її недостатня розробленість обумовили вибір теми докторської дисертації **„Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри загальної і соціальної педагогіки та управління освітою ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” „Підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності” (науковий керівник – дійсний член АПН України, доктор пед. наук, проф. М.Б.Євтух). Тема затверджена на засіданні вченої ради Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г.С.Сковороди (протокол № 3 від 14 грудня 2001 р.) і узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 6 від 15 червня 2004 р.).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні, розробці та експериментальній апробації моделі інноваційної підготовки майбутнього вчителя в навчально-науково-педагогічному комплексі.

Завдання дослідження:

1. Простежити генезис ідеї педагогічної інноватики у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, з'ясувати теоретико-змістовний аспект основних понять проблеми дослідження.
2. Виявити сутнісні характеристики феномену інноваційної підготовки фахівців у контексті основних тенденцій реформування сучасної вищої школи.
3. Зробити структурний аналіз підготовки фахівців в умовах педагогічних комплексів як інноваційної системи.
4. Створити модель професійної інноваційної підготовки вчителів в навчально-науково-педагогічних комплексах.
5. Визначити рівні готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності та перевірити ефективність умов, шляхів і педагогічних технологій

інноваційної підготовки у рамках ННПК.

Об'єкт дослідження – діяльність навчально-науково-педагогічних комплексів у системі безперервної педагогічної освіти регіону.

Предмет дослідження – сутність, структура і технології системи інноваційної підготовки вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів.

Концепція дослідження. Вихідним положенням роботи є те, що інноваційна педагогічна система – це соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при вдосконаленні та оновленні традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень. У нашому дослідженні процес підготовки в умовах навчально-науково-педагогічного комплексу розглядається саме як інноваційний, тому що ННПК притаманні всі ознаки інноваційних систем: *реальні* (за походженням), *соціальні* (за субстанціональною ознакою), *складні* (за рівнем складності), *відкриті* (за характером взаємодії із зовнішнім середовищем), *динамічні* (за ознакою мінливості), *вірогідні* (за способом детермінації), *керовані* (за ознакою керованості).

Теоретичною основою ННПК є концепція неперервної освіти, що передбачає визначення структури, змісту, форм діяльності кожного навчального закладу, який входить у комплекс, єдність та взаємодію всіх ланок освіти. ННПК як цілісна інноваційна система створює сприятливі умови та готує майбутніх учителів для впровадження новітніх технологій навчання та виховання і реалізує в єдності *соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, методичну і практичну* функції професійної підготовки. Кінцева мета створення комплексу – органічне злиття всіх навчальних закладів у системі безперервної педагогічної освіти

Центральна ідея концепції полягає в системному підході до розроблення та впровадження моделі інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного комплексу, що якісно змінює увесь процес професійної підготовки, враховує основні закони інноватика: *зворотної дестабілізації педагогічного середовища, обов'язкової реалізації інноваційного процесу, стереотипізації педагогічних інновацій, циклового повторення* (І.В.Гавриш, М.М.Гнатко, В.Ф.Паламарчук, В.О.Сластьонін, Л.С.Подимова, Н.Р.Юсуфбекова), вимагає структурної перебудови та реорганізації всієї системи вищої освіти на основі таких принципів, як:

- *системності* – ННПК є інноваційною системою, яка включає різні підсистеми та елементи, що знаходяться у відношеннях субординації та координації навчальних дій;
- *цілісності* – ННПК становить відкриту цілісну систему підготовки фахівців – синтез освіти, науки і практики;
- *неперервності* — ННПК об'єднує різні дошкільні, середні загальноосвітні, професійно-технічні та вищі навчальні заклади, наукові установи;

- *наступності* педагогічної підготовки в умовах ННПК як між різними ступенями та етапами, так і між різними типами навчальних закладів;
- *інтеграції* всіх формуючих інстанцій суспільства, забезпечення можливості об'єднання різних напрямів підготовки майбутніх учителів, а саме: виховної, навчальної, виробничої, науково-дослідної;
- *гуманізації* – особлива кордіоцентрична увага до особистості кожного студента, його потреб та інтересів, створення умов для розвитку соціальної активності майбутніх учителів, а також розкриття їх творчих можливостей в умовах ННПК;
- *демократизації* – відкритість педагогічного простору; затвердження відношень рівноправності, гласності, співпраці; варіативність змісту, форм, методів підготовки в умовах ННПК;
- *диференціації та індивідуалізації* — створення умов для повного прояву й розвитку здібностей кожного індивіда в межах ННПК, особистісно орієнтовані підходи до організації навчально-виховного процесу;
- *самодостатності* – ННПК здатний забезпечити повний інноваційних цикл у процесі підготовки майбутніх учителів.

Основою **гіпотези дослідження** є ряд припущень, що процес підготовки в умовах навчально-науково-педагогічного комплексу буде ефективним та інноваційним, якщо:

- навчально-науково-педагогічний комплекс представлятиме собою не штучне об'єднання освітніх установ, а цілісну систему інтеграції різноступеневих навчально-виховних закладів на принципах єдності та наступності їх взаємодії;
- система інноваційної підготовки в умовах комплексу буде побудована з урахуванням наступних умов: створення сприятливого інноваційно-психологічного клімату; координація дій усіх складових комплексу в системі безперервної ступеневої підготовки педагогічних кадрів; визначення функцій і механізмів управління інноваційною підготовкою майбутнього вчителя; організаційно-методичне забезпечення інноваційного розвитку ННПК; створення економіко-матеріальної бази комплексу та кадрових основ інтеграції; впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки фахівців у ННПК; педагогічний моніторинг інновацій, наукові підходи до організації інноваційної підготовки в умовах ННПК;
- буде врахована структура інноваційної педагогічної системи, що обумовить етапність у проведенні експериментальної роботи в умовах ННПК;
- інноваційна підготовка буде розглядатися як процес формування готовності до інноваційної діяльності, а готовність – як результат професійної підготовки та використання інноваційних педагогічних технологій в умовах ННПК.

Відповідно до поставлених завдань використані такі **методи дослідження**:

- *теоретичні*: вивчення психолого-педагогічної літератури, аналіз, класифікація, порівняння, узагальнення, моделювання та проектування результатів та процесів їх досягнення;
- *емпіричні*: діагностика, адаптована згідно із завданнями дослідження, масовий збір емпіричного матеріалу (анкетування, бесіди, спостереження, експертна оцінка); дослідна робота, констатувальний та формувальний експерименти;
- *статистичні*: кількісний і якісний аналіз експериментальних даних, обробка результатів дослідження.

Методологічною основою дослідження є системний підхід, який допомагає виявити джерела розвитку сучасної системи освіти (Б.С. Гершунський, В.І.Загвязинський В.В.Краєвський та ін.); синергетичний підхід, з позицій якого педагогічний комплекс розглядається як складна система, що здатна до саморозвитку і самовдосконалення (В.С.Лутай, І.А. Пригожин, О.В. Чалий та ін.); особистісно орієнтований підхід, який означає орієнтацію на особистість при моделюванні та конструюванні педагогічного процесу (І.Д.Бех, О.М.Пехота, І.С.Якиманська та ін.); діяльнісний підхід, що обумовлює продуктивне засвоєння знань у процесі активної творчої діяльності (Б.Г. Ананьєв, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн та ін.); технологічний підхід, що передбачає впровадження нових технологій навчання та виховання в практику роботи сучасної вищої школи (І.М.Богданова, В.М.Жучков, Г.К.Селевко та ін.); основні положення Конституції України, Закону України „Про освіту” (1991 р.), Закону України „Про вищу освіту” (2002 р.), Державної програми „Вчитель” (2002 р.), Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2002 р.) та інших державних документів.

Теоретичною основою дослідження є: положення сучасної філософії освіти (В.П.Андрущенко, В.В.Краєвський, В.С.Лутай); концепції безперервної освіти, сучасного виховання та навчання (А.М.Алексюк, В.І.Бондар, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень); ідеї розвитку професійної освіти в Україні та за кордоном (Л. П.Вовк, М.Б.Євтух, О.Г.Мороз, Н.Г.Ничкало); наукові положення теорії моделювання педагогічних систем і процесів (О.В.Киричук, М.В.Кларін, О.Я. Савченко, В.О.Штофф), теорії педагогічної системи навчання (С.І. Архангельський, В.П.Безпалько, Ю.К.Бабанський, Н.В.Кузьміна); наукові розробки проблем теорії освітньої інноватика (І.П.Підласий, Л.С. Подимова, В.О. Сластьонін, Н.Р.Юсуфбекова); висновки щодо організації роботи в навчальних комплексах (Р.В.Атоян, В.В.Арнаутов, Н.К.Сергєєв,); кваліметричний підхід до оцінювання педагогічної діяльності (Л.В.Буркова, О.Г.Козлова, В.Ф.Паламарчук) та ін.

Експериментальна база та основні етапи дослідження. Дослідження здійснювалося протягом 1998 – 2007 років у декілька етапів науково-педагогічного пошуку.

На першому – *пошуковому етапі* (1998 – 2000 рр.) було проаналізовано філософську, педагогічну та психологічну літературу з проблеми;

конкретизовано об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження, сформульовано робочу гіпотезу; вивчено вітчизняний та світовий досвід впровадження нововведень у практику роботи освітніх закладів, створення та функціонування педагогічних комплексів; опрацьовано методика організації дослідження; проведено констатувальний етап педагогічного експерименту.

На другому – *моделювальному етапі* (2001 – 2004 рр.) були розроблені концептуальні підходи та модель інноваційної підготовки в умовах ННПК; уточнено категоріальний апарат дослідження; визначено умови підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя в навчально-науково-педагогічному комплексі; здійснено формувальний етап педагогічного експерименту й апробовано шляхи інноваційної підготовки в межах Переяслав-Хмельницького ННПК з урахуванням специфіки і структури цього навчального закладу; проведено проміжні зрізи вимірювання показників рівнів готовності учасників експерименту до інноваційної педагогічної діяльності.

На третьому – *аналітико-узагальнювальному етапі* (2005 – 2007 рр.) було проведено аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи, зроблено теоретичні висновки; матеріали педагогічного дослідження систематизовано та оформлено у вигляді докторської дисертації; видано монографію; розроблено і впроваджено методичні рекомендації з метою вдосконалення роботи педагогічних комплексів.

У процесі дослідження взяли участь 718 студентів (371 – контрольні групи; 347 – експериментальні), 232 викладачі та 109 учителів. Значна кількість студентів (47%) навчалася в рамках ННПК при ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” після закінчення Коростишівського педагогічного училища ім.І. Франка, Ржищівського індустріально-педагогічного технікуму, Прилуцького педагогічного училища ім. І.Я.Франка, Кременецького гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка, Броварського вищого училища фізичної культури, Переяслав-Хмельницького ПТУ-22 та інтернату-лицею для дітей сиріт та позбавлених батьківського піклування, Переяслав-Хмельницьких загальноосвітніх шкіл №7 та №4, Богуславського та Вінницького НКЦ тощо. Ці студенти утворювали експериментальні групи, які отримували професійну підготовку цілісними групами на таких факультетах: педагогіки та психології, фізичного виховання, індустріально-педагогічному, філологічному та біологічному (пізніше природничо-географічному) факультетах.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *уперше* визначено й обґрунтовано сутність поняття інноваційна підготовка майбутнього вчителя в умовах ННПК”;
- проведено структурний аналіз професійної підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК як інноваційної педагогічної системи;

- розроблено модель підготовки майбутнього вчителя в навчально-науково-педагогічних комплексах;
- визначено умови інноваційної підготовки в умовах ННПК;
- запропоновано шляхи професійної підготовки в навчально-науково-педагогічних комплексах;
- сформульовано критерії виміру та оцінки педагогічної доцільності проекту інноваційної підготовки в умовах ННПК.

Подальшого розвитку дістали:

- розробка поняттєво-термінологічного апарату педагогічної інноватики;
- методологічні і концептуальні підходи до організації навчально-виховного процесу в педагогічних комплексах;
- характеристика та особливості використання інноваційних педагогічних технологій у практиці роботи вищої школи;
- діагностика рівнів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

У дослідженні конкретизовано:

- структуру, функції та зміст роботи навчально-науково-педагогічних комплексів ;
- основні тенденції розвитку інноваційних освітніх процесів у сучасній вищій школі;
- критерії та рівні готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності.

Теоретична значущість дослідження полягає в науковому опрацюванні та теоретичному узагальненні основних підходів до розв'язання комплексної соціально-педагогічної проблеми професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ННПК; авторській розробці класифікацій інновацій та інноваційних педагогічних технологій; структуруванні інноваційної системи; проектуванні моделі підготовки педагогічних кадрів у ННПК; визначенні етапів інноваційної підготовки в межах педагогічного комплексу; створенні технологічних карт наступності використання інноваційних педагогічних технологій в умовах ННПК.

Практичне значення дослідження визначається тим, що розроблена й експериментально апробована система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК дає можливість:

- використовувати положення, висновки і рекомендації дослідження з метою вдосконалення навчально-виховного процесу у вищій школі;
- застосовувати основні положення дисертації в практичній роботі педагогів навчально-науково-педагогічних комплексів, у лекційних курсах з педагогічної інноватики у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації;

- створювати підручники, посібники, методичні рекомендації, упроваджувати нові технології навчання студентів, що стимулюють їх творчу активність, сприяють розвиткові педагогічної майстерності та інноваційності;
- застосовувати та практиці методики діагностування готовності студентів до майбутньої інноваційної діяльності в умовах ННПК, визначати її рівні.

Теоретичні положення та практичні напрацювання, які відображено в дисертаційному дослідженні, **впроваджено** у процес викладацької діяльності та навчально-виховної роботи Переяслав-Хмельницького педагогічного комплексу (довідка №1090), Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка № 04-10/1757), Кримського гуманітарного університету (довідка № 848), приватного вищого навчального закладу „Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука (довідка № 1035), Переяслав-Хмельницького ПТУ-22 (довідка № 739), Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка (довідка №04/43), Переяслав-Хмельницької загальноосвітньої школи № 1 (довідка № 26), дошкільного навчального закладу № 9 “Сонечко”(довідка № 5).

Особистий внесок здобувача полягає в постановці проблеми, визначенні й обґрунтуванні загальної методології дослідження, а також у безпосередньому виконанні дослідницької роботи впродовж дев'яти років, зборі та інтерпретації емпіричних експериментальних даних, конструюванні та обґрунтуванні системи інноваційної підготовки студентів в умовах ННПК, формулюванні теоретичних узагальнень і висновків дослідження.

Вірогідність та аргументованість одержаних результатів і висновків забезпечується застосуванням різноманітних методів і прийомів педагогічного дослідження, значним охопленням учасників дослідження експериментальною роботою, кількісним та якісним аналізом отриманих результатів, репрезентативністю вибірки, можливістю відтворення експерименту та зіставлення його результатів із загальним педагогічним досвідом.

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснені шляхом публікації 24 наукових праць. Основні положення і результати монографічного дослідження доповідалися на Міжнародних і Всеукраїнських науково-практичних конференціях: „Дитинство: наступність і перспективність” (Переяслав-Хмельницький, 2000), „Проблеми змісту педагогічної підготовки вчителя у контексті аксіологічної освіти (історичний, теоретико-практичний аспекти)” (Київ, 2005), „Вища освіта України і Болонський процес” (Переяслав-Хмельницький, 2005), „Науково-методичне забезпечення інноваційних процесів у вищих навчальних закладах України” (Київ, 2005), „Проблема інтелектуальної власності в контексті науково-педагогічної діяльності” (Переяслав-Хмельницький, 2006), „Ідеї, реалії і перспективи освітніх інновацій: Філософія, психологія, методика” (Суми, 2006), „Формування професійної

компетентності майбутнього вчителя початкової школи в контексті моніторингу якості освіти” (Переяслав-Хмельницький, 2006), „Індивідуалізація та фундаменталізація навчальних процесів в умовах євроінтеграції” (Переяслав-Хмельницький, 2006).

Результати дисертаційного дослідження обговорювались на засіданнях Ученої ради та кафедри педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (2001 – 2005 рр.), засіданнях Ученої ради й кафедри загальної і соціальної педагогіки та управління освітою ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди (2005-2007 рр.).

Кандидатська дисертація „Виховання свідомої дисципліни молодших школярів в умовах колективної діяльності” (спеціальність 13.00.01 – теорія та історія педагогіки) була захищена у грудні 1989 р. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Обсяг та структура дисертації. Дисертаційна робота складається із вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (440 найменувань, із них – 35 іноземною мовою) і додатків.

Повний обсяг тексту становить 427 сторінок (основного тексту – 355 сторінок). Робота містить 30 таблиць, 11 рисунків, сім додатків (на сторінках 396-427).

РОЗДІЛ 1

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

1.1. Тезаурус проблеми дослідження

Сьогоднішній поступ освіти в напрямку її реорганізації та перебудови дає змогу педагогічним колективам, викладачам і вчителям вибрати й конструювати навчальний процес на основі нових ідей і технологій. Нововведення в освіті останнього часу створюють цілісну систему, яка має назву „педагогічна інноватика”. Вона виникла і розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології й теорії управління, економіки освіти та є однією із фундаментальних дисциплін, яка прискорює процеси оновлення освіти [98, 17].

Л.І. Даниленко характеризує педагогічну інноватику як окрему галузь педагогіки, яка має свій об'єкт (інноваційна діяльність учасників навчально-виховного процесу) та предмет (самі освітні інновації), закономірності й тенденції розвитку [90, 96-99].

Термінологічний аналіз основних категоріальних понять інноватики доводить, що дефініції „інноваційні процеси”, „інноваційне навчання” тощо з'явилися в педагогічній науці впродовж останніх двадцяти років, їх поява обумовлена реформуванням системи освіти та впровадженням у практику значної кількості інноваційних ідей та технологій. У вітчизняній педагогіці кінця ХХ століття використовувалися перш за все терміни „педагогічна майстерність”, „творчість учителя”, „передовий педагогічний досвід”, „оптимізація навчально-виховного процесу”, „оновлення педагогічної діяльності”, що сприяли появі нових понять, таких як: „педагогічні інновації”, „інноваційна діяльність”, „інноваційна освіта” тощо.

Незважаючи на те що інноваційність є найсуттєвішою ознакою освітнього сьогодення, у сучасній українській довідковій педагогічній літературі навіть немає визначення терміну „педагогічна інновація”, також привертає увагу амбівалентність цього поняття. „Для одних – це впровадження історичних систем альтернативної освіти, які ми не мали можливості апробувати на власному соціокультурному ґрунті, як Вальдорфська школа Р.Штейнера, науковий метод М.Монтессорі, школа "вільного виховання", метод Чиказької наукової школи тощо. Для інших – поняття "інновації" асоціюються з новизною, якої раніше ніколи не існувало. Дехто взагалі під "інноваціями" розуміє практичну вседозволеність” [276, 4].

Наша точка зору повністю співзвучна з думкою Т.М.Демиденко про те, що назріла потреба введення термінів інноваційної педагогіки у вітчизняну науку, це пов'язано із входженням нашої країни до світового освітнянського простору та необхідністю ліквідації термінологічних розходжень у педагогічній лексиці [94]. Тому вважаємо за необхідне уточнити понятійний апарат даної проблеми, пояснити основні його дефініції. О.В.Попова наголошує, що „усунути багатозначність термінів педагогічної інноватики можливо лише шляхом глибокого дискурсивного аналізу провідних понять останньої” [298, 24].

Стрижневим терміном в інноватиці стало розуміння поняття „нове”. В.І. Загвязинський підкреслює, що нове в педагогіці – це не тільки ідеї, підходи, технології, які в даному вигляді раніше не використовувалися; це також комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивний початок і дозволяють у мінливих умовах та ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання і навчання [117].

У науково-педагогічній літературі розрізняють поняття „новація”, або „новизна” та „інновація” – „нововведення” (від лат. *in* — в, *novus* — новий). Термін „новизна” – це новий засіб, метод, методика, технологія, навчальна програма тощо), а інновація – це впровадження нового з метою вдосконалення навчально-виховного процесу. Новації розглядаються як продукти уяви, наслідки

фантазій щодо можливих змін у технології певного процесу чи способу дій; як нові ідеї, які можна практично використовувати. Таким чином, **педагогічні новації** – це нові ідеї в педагогіці, зорієнтовані на зміни різних структурних систем і компонентів освіти.

Новації невід'ємні від діяльності щодо їх створення й упровадження, а тому мають розглядатися при визначенні терміну "інновація". Значення даного поняття розглядається в працях таких сучасних дослідників, а саме: К. Ангеловські [13], М.С.Бургіна [52], І.В.Гавриш [78], Л.І.Даниленко [91; 92; 143], В.І.Загвязинського [117], М.В.Кларіна [159; 161; 162; 163], В.Ф.Паламарчук [143; 262; 263], І.П.Підласого та А.І.Підласого [276], Л.С.Подимової [289-291, 338], О.В.Попової [296; 297], В.О.Сластьонін [338], Н.Р.Юсуфбекової [399; 400] та інших.

Найбільш часто в психолого-педагогічній літературі наводиться визначення цього поняття, сформульованого К.Ангеловські [13]. Трактуючи термін „інновація”, автор вважає його синонімом слова „нововведення”, підкреслюючи, що інновація, як і нововведення, є процесом змін, спрямованих на вдосконалення того чи іншого явища. У контексті сказаного під педагогічною інновацією К.Ангеловські розуміє „зміни, спрямовані на удосконалення й розвиток виховання й освіти” [13, 37]. При цьому (з посиланням на фундаментальне дослідження Е.Роджерса) автор підкреслює, що нововведення може бути як об'єктивно, так і суб'єктивно новим. „Інновація – це ідея, що є для конкретної особи новою. Немає значення, є ця ідея об'єктивно новою чи ні” [13, 37]. Таким чином, поняття „інновація” має сумарний характер, складається із двох форм: власне ідеї та процесу її реалізації. Два підходи у визначенні терміну „інновація” пропонує й В.Ващенко: описовий і функціональний [63, 23-25]. Але тільки останній підхід, на думку автора, пов'язаний із виявом сутності такого базового поняття, як „інновація”. О.В. Попова у докторській дисертації „Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України у ХХ столітті” розглядає 21 визначення цього терміну різними авторами [298]. На сьогоднішній день кількість визначень значно зросла, але залишилася неоднозначність різних підходів до тлумачення цієї дефініції. Проведений контент-аналіз свідчить, що більшістю науковців (М.В.Кларіним [161-163], Г. Ю.Кравченко [181], Л.С.Подимовою [289-291; 338], М.М.Поташником [303], В. О.Сластьоніним [338], О.Я.Савченко [323;324], О.Г.Хомеріки [366-368], Н.Р. Юсуфбековою [399; 400] та ін.) поняття «інновація» трактується як процес створення (народження, розробки), освоєння, використання й розповсюдження нового. Наприклад, О.Я.Савченко визначає педагогічну інновацію як “процес створення, поширення у використанні нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому” [323, 400].

Таким чином, поняття „інновація” визначається і як новизна (засіб), і як процес уведення цієї новизни (засобу) в практику, завдяки якій відбуваються

позитивні зміни й досягається необхідний ефект [127-148]. Більш стисло можна сказати, що інновація – це реалізована, здійснена новація, „це нововведення в освітньому просторі (мета, зміст, принципи, структура, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання, управління), основою якого є нова освітня ідея, шляхом реалізації – експериментальна діяльність, носієм – творча особистість” [288, 13].

Нововведення завжди є результатом наукових пошуків, аналізу, узагальнення передового педагогічного досвіду, усвідомлення та задоволення потреб людей і колективів у реформах. Так, Л.В.Буркова пропонує розглядати педагогічні інновації як результат (продукт) процесу створення нового, що відповідно оновлює педагогічну теорію та практику, оптимізуючи (поліпшуючи) досягнення поставленої перед суспільством освітньої мети [53-55]; В.Ф.Паламарчук – як “результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем” [262, 59].

Головним показником інновацій є не тільки прогресивний розвиток конкретних навчальних закладів, а й усієї педагогічної системи. Так, наприклад, Т.М.Демиденко характеризує цю дефініцію як нововведення в педагогічних системах та процеси, що їх супроводжують, спрямовані на одержання стійких позитивних результатів, які суттєво поліпшують стан як окремих компонентів, так і систем в цілому і визначають прогресивний напрям їхнього розвитку [94]; А.І.Пригожин визначає інновації як нововведення, перехід певної системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом [306].

І.П.Підласий та А.І.Підласий, ураховуючи різні підходи до тлумачення даної дефініції, комплексний характер інновацій, вважають, що інновації – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, що розглядаються в єдності та сприяють якісному вдосконаленню педагогічної системи [276].

Узагальнюючи різні підходи до розуміння поняття „інновація”, зазначимо, що найчастіше цей термін використовується в таких значеннях: „інновація – нововведення”, “інновація – процес” (внесення нового в систему) та „продукт, результат” (окремих засіб, ідея, методика, програма тощо). Отже, в інноваціях розмежовують дві сторони: предметну і процесуальну.

Багато авторів (В.П.Андрущенко [14;16], Л.В.Буркова [53-55], І.В.Гавриш [78], Н.І.Клокар [165,166], А.І.Пригожин [305; 306]) єдині в тому, що нововведення мають означати спробу змінити систему освіти, причому усвідомлено й цілеспрямовано з метою удосконалення вже існуючої. Нововведення не обов'язково повинно бути чимось новим, але обов'язково чимось кращим і прогресивнішим. Таким чином, у педагогічній інтерпретації в найзагальнішому вигляді під інноваціями розуміють нововведення в педагогічній системі, поліпшення, удосконалення ходу й результату педагогічного процесу. Деякі автори (І.М.Богданова [36], О.В.Попова [298]) розглядають поняття „інновація” в широкому (цілеспрямований і керований процес унесення змін в освітню практику шляхом запровадження новацій) і вузькому тлумаченні (кінцевий результат інноваційної діяльності). Не

вважаємо доречним такий підхід, бо в науковій літературі цей термін визначається як комплексний, тому потрібно розглядати його в єдності, а не членувати на складові. Таким чином, термін „інновація” включає не тільки поняття нового, але й актуального. Він виражає активний позитивний характер змін, їх соціальну необхідність. Інновації трактуються як актуальні й системні нововведення, що виникли з перспективних ініціатив і новизни [385, 15].

Підводячи підсумки сучасних тлумачень поняття „педагогічні інновації” спробуємо подати авторське визначення цієї дефініції:

***Педагогічні інновації** – це комплексний процес і результат створення, розповсюдження й використання актуальних нововведень у педагогічній системі з метою її якісного вдосконалення.*

Інновації є суттєвим діяльним елементом реалізації конкретних завдань системи освіти й виражаються в тенденціях накопичення і видозміни нововведень у сучасному навчально-виховному процесі. Інноваційне навчання як сучасна стратегія зорієнтоване на глибокі зміни в освіті. Більшість дослідників розуміють під інноваційним навчанням процес і результат такої навчальної діяльності, що стимулює інноваційні зміни в культурі та соціальному середовищі (К.О.Баханов [30], І.М.Дичківська [98], О.Г.Козлова [168; 169; 171], М.В.Кларін [161-163], Л.А.Машкина [225; 226] та інші).

Такий тип навчання сприяє активному вирішенню проблемних питань, що виникають як перед окремою особистістю, так і перед суспільством. Л.В. Леонова зазначає: „Інноваційне навчання – це процес і результат такої навчальної діяльності, що стимулює активний відгук на поставлені проблемні завдання або проблемні ситуації” [204, 25]. Новий тип організації навчально-виховного процесу трактується як орієнтація на створення готовності особистості до швидких змін у суспільстві, до невизначеного, але кращого майбутнього за рахунок розвитку творчих здібностей, здатності до співпраці з іншими людьми [231].

Звернемося до історії виникнення дефініції “інноваційне навчання”. У 1979 році Дж.Боткін, М.Ельманджра, М.Маліца в доповіді Римському клубу “Немає межі освіти”, що здобула широкий світовий резонанс, сформулювали ідею двох типів навчання [410, 25-30]. Перший тип – підтримуюче, відтворувальне навчання. Цей тип спрямований на підтримку й відтворення існуючої культури, соціального досвіду; традиційно й широко втілювався на практиці з метою підготовки й перепідготовки фахівців.

Другий тип – інноваційне навчання, що спрямоване не тільки на створення й упровадження нововведень, а й на реформування системи освіти, зміни у способах діяльності педагогів та учнів, стилі їх мислення, життя й відносин, які із цими нововведеннями пов’язані.

Характерними рисами інноваційного навчання є передбачення (anticipation) та співучасть (participation) [168, 29]; [226, 15]. Передбачення – здатність до розуміння нових, незвичайних ситуацій, прогнозування подій, оцінка наслідків прийнятих рішень, орієнтація на майбутнє. Співучасть – соціальна активність,

участь особистості в найважливіших видах діяльності, її особистий вплив на прийняття локальних та глобальних рішень, здатність бути ініціативним.

О.В.Полуніна розглядає інноваційне навчання як „такий динамічний процес, що забезпечує включення емоційних сфер психіки того, хто навчається, активне функціонування його інтелектуальних і вольових сфер, сприяє формуванню стійкого інтересу до предмета, що спонукає до самоосвіти, – і формуванню активної, творчої, гармонійної розвиненої особистості” [293, 133]. У нашому дослідженні використано визначення поняття „інноваційне навчання” М.І.Дичківської:

„Інноваційне навчання – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на оригінальних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптивних можливостей особистості” [98, 339].

Інноваційне навчання передбачає суттєві зміни в системі освіти. Цілком справедливо інноваційною називають таку освіту, яка заснована на нових знаннях та інноваційній динаміці [322, 16], веде до зміни парадигми, утвердження нової педагогіки, нових освітніх процесів, нових технологій [392, 13]. Ознаками інноваційної освіти виступають високий професіоналізм та компетенція майбутніх фахівців. Інноваційна освіта орієнтує особистість не тільки на формування знань, умінь та навичок, але й на розвиток поглядів, переконань, потреб та здібностей учнівської молоді. О.О.Кіяшко зазначає, що „інноваційна освіта має три цілі:

- 1) забезпечити високий рівень інтелектуально-особистісного та духовного розвитку студента;
- 2) створити умови для оволодіння навичками наукових досліджень та виробити відповідний стиль мислення;
- 3) забезпечити оволодіння методологією нововведень у соціально-економічній та професійній сферах” [157, 55] .

Сутність поняття „інноваційна освіта” розкривається в працях М.О.Аузіної, А.М.Возної [147], В.Є.Шукшунова, В.Ф.Взятишева, Л.І.Романкової [392], О.О.Кіяшка [157], О.Я.Савельєва [322] та ін.. Викликає незгоду твердження О.В.Попової про недоречність застосування термінів „інноваційна освіта” та „інноваційне навчання” [298, 26]. Категорії „навчання” та „освіта” є основними в загальній педагогіці. Таке ж місце їм повинно відводитися й у педагогічній інноватиці.

Інноваційна освіта, на думку І.М.Дичківської, це „система ідей, головною метою яких є збереження й розвиток творчого потенціалу людини” [98, 338]. В.Є.Шукшунов, В.Ф.Взятишев, Л.І.Романкова розглядають інноваційну освіту в більш ширшому контексті як „спосіб формування й розвитку інноваційної здатності нації” [392, 20]. Результатом інноваційної освіти, на думку В.Ващенка, стає виявлення та розвиток у студентів здатності бачити те, чого інші не бачать, усвідомлювати побачене через потенційну можливість створення чогось нового, шукати шляхи його творення не заради новизни, а для подолання деструкції [63, 25].

При визначенні поняття „інноваційна освіта” в нашому дослідженні враховувалися не тільки сучасні підходи до тлумачення даної дефініції, але й до трактування категорії „освіта” в загальній педагогіці.

Інноваційна освіта – сума систематизованих знань, умінь та навичок, поглядів та переконань, які отримані в процесі інноваційного навчання в навчальному закладі або шляхом самоосвіти та постійного творчого самовдосконалення.

Наступною дефініцією, яка має значення для нашого дослідження є інноваційний процес, під яким І.М. Богданова розуміє сукупність послідовних, цілеспрямованих дій на оновлення освіти [36; 35]. Більшість педагогів-дослідників (М.М.Анісімов [17], І.М.Дичківська [98], М.В.Кларін [161], О.Г.Козлова [168], В.Ф.Паламарчук [262], В.М.Пінчук [279], О.В.Попова [298], Н.Р.Юсуфбекова [399] та ін.) розглядають інноваційний процес як виникнення, розвиток і проникнення в практику педагогічних нововведень. Погоджуємося з більшістю педагогів-дослідників та пропонуємо використовувати таке визначення даної дефініції:

Інноваційний процес – сукупність послідовних дій щодо створення, розвитку й проникнення в практику педагогічних нововведень.

Найбільш пріоритетними серед сучасних інноваційних процесів О.О.Кіяшко називає такі, як становлення різнорівневої системи підготовки фахівців; розробку та впровадження освітніх стандартів вищої професійної освіти; розробку регіональних варіантів професійної підготовки, варіативних планів, програм, підручників тощо; забезпечення наступності в діяльності загальноосвітньої школи та вищих навчальних закладів; розробку інноваційних технологій навчання [157, 56].

Інноваційні перетворення в галузі освіти найбільш притаманні інноваційним навчальним закладам. Таку назву отримали установи, які почали започатковувати нововведення або їх елементи. „Проте далеко не кожен навчальний заклад, що стежить за курсом нових форм освіти й методами, а й часто по-новому декларує ціль розвитку особистості учня, є інноваційним. Учені, що ввели це поняття, розуміли таке навчання як альтернативне репродуктивному, спрямованому лише на закріплення традиційного досвіду” [156, 44]. Погоджуємося з А.І. Каташовим, що інноваційний освітній заклад не тільки повинен упроваджувати інновації, а й мати конкретний результат, який буде суттєво відмінний від традиційної системи навчання та виховання.

Інноваційний заклад освіти – навчальний заклад, у якому експериментально апробуються чи впроваджуються нові педагогічні ідеї, теорії, технології, методика і, як результат, значно поліпшується навчально-виховний процес у порівнянні із традиційною системою.

Виділяють реактивні (або пристосовані), активні, активно-адаптовані, часткові, системні інноваційні заклади.

Реактивні заклади реагують на інноваційні зміни лише тоді, коли вже не реагувати неможливо. **Активні** – прагнуть змінювати свою діяльність, уміють

прогнозувати зміни в освітній діяльності, але лише у своєму навчальному закладі. *Активно-адаптовані* – здійснюють нововведення незалежно один від одного, що може призвести не лише до позитивних змін, але й породжувати неузгодженість між нововведеннями на різних ступенях освіти. У *часткових* закладах упровадження нововведень зорієнтоване лише на деякі позитивні зміни в навчально-виховному процесі. *Системні* заклади освіти розраховані на загальний позитивний результат до гармонізації різних нововведень, орієнтації їх на досягнення загальної результативності, прогнозування змін на майбутнє.

Але в сучасній педагогічній літературі існують інші градації інноваційних навчальних закладів. Наприклад, деякі автори пропонують виділяти такі типи інноваційних навчальних закладів:

- 1) навчальні заклади, що реалізують стратегію інноваційного навчання;
- 2) навчальні заклади, що працюють в інноваційному режимі;
- 3) навчальні заклади, що здійснюють педагогічні інновації [156, 47-48].

На нашу думку, зазначена класифікація не враховує існуючі суттєві відмінності між запропонованими типами навчальних закладів, нечітко характеризує кожен тип інноваційних закладів.

Розгалужену й багатоаспектну класифікацію середніх інноваційних закладів освіти пропонує О.В.Попова. За різними ознаками автор виділяє види інноваційних шкіл: за типом навчального закладу (гімназія, ліцей, школа-комплекс, школа класичного типу, альтернативна школа); за провідним характером змісту освіти (гуманітарні, природничо-математичні, змішані школи); за пріоритетним напрямом упровадження інновацій (школи з інноваційною системою навчання, інноваційною системою виховання, з цілісною інноваційною педагогічною системою); за обсягом упровадження нововведень (моносистемні, полісистемні); за способом співорганізації з іншими соціальними інститутами (автономні, у структурі вузів, педагогічні комплекси, змішані); за способом становлення (школи-лабораторії, школи-проекти); за формою власності (державні, приватні, кооперативні, муніципальні); за місцем розташування (міські, сільські, обласні) [298, 90-91].

Особливого значення серед усіх типів інноваційних закладів О.В.Попова надає педагогічним комплексам, де інтегрується діяльність середньої та вищої школи. На думку автора, „це пояснюється тим, що навіть забезпечити здобуття середньої освіти на рівні державних стандартів або за ними, розвиток природних здібностей, творчого мислення, умінь самовдосконалюватися школі, особливо інноваційній, без вищого навчального закладу важко, а іноді просто неможливо” [298, 89]. Повністю підтримуємо точку зору О.В.Попової та вважаємо, що за педагогічними комплексами – майбутнє щодо вдосконалення організації системи освіти в Україні.

Робота в умовах функціонування нових навчальних закладів вимагає постійного прояву майстерності та творчості від педагога. О.Г.Кармаєв розглядає наступні шляхи підбору та виховання педагогічних кадрів для інноваційних освітніх закладів:

- 1) прийом на роботу на конкурсній основі;
- 2) спеціальна вузівська підготовка педагогів до роботи в інноваційному режимі;
- 3) організація системи підвищення кваліфікації педагогів на базі шкіл, створення оптимальних умов для творчого зростання педагогів в інноваційних освітніх закладах [154, 232-233].

На нашу думку, при формуванні педагогічних колективів навчальних закладів нового типу найбільш перспективним є другий шлях. Він спрямований не на відбір кращих викладачів та підвищення їх кваліфікації, а на зміну освітніх ідеалів та інших особистісних чинників уже в студентські роки, від чого й залежить система поглядів педагога та його підходів до професійної діяльності.

Тепер з'ясуємо сутність поняття „інноваційна діяльність”. Так, М.А.Меладзе характеризує інноваційну діяльність учителя як особистісну категорію, як процес та результат творчої діяльності, для здійснення якої необхідне вміння будувати концептуальну основу педагогічного нововведення, що охоплює діагностику, прогнозування, розроблення програми експерименту, аналізу її здійснення, а також відстеження етапів упровадження та їхніх результатів, корекції та рефлексії інноваційних дій [227]. Специфіка інноваційної діяльності полягає в тому, що вона має перетворювальний, дослідницький і творчий характер, спрямована не на повторення, відтворення вже відомих способів, а на створення та використання принципово або відносно нових підходів, способів, форм і технологій [79].

Інноваційна діяльність – системний вид діяльності, спрямований на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових знань, ідей, підходів; трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або удосконалений продукт. На думку І.М. Дичківської, інноваційна діяльність орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нових знань, формування якісно іншої практики [98]. Л.І. Даниленко вважає, що інноваційною в системі освіти є діяльність з удосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти [90]. В.О.Сластьонін і Л.С.Подимова визначають інноваційну педагогічну діяльність як відмову від відомих штампів, стандартів у навчанні, вихованні та розвитку особистості, як процес, який виходить за рамки діючих нормативів, сприяє творчості вчителя, створює нові педагогічні технології [338]. Аналогічної думки дотримується З. Абасов, котрий вважає, що інноваційна діяльність – прояв надситуативної активності особистості, вихід суб'єкта за межі певної ситуації, нормативної діяльності. При цьому змінюється педагогічна позиція вчителя, відбуваються трансформації в його професійно-особистісних установках, мотивах, цілях, операційних, рефлексивних компонентах його праці [1-2].

Аналіз педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що інноваційна діяльність розглядається в таких аспектах, а саме:

- 1) за етапами розвитку інноваційних процесів як розроблення, освоєння й використання нововведень (Л.І. Даниленко [90], О.М. Мойсєєв, О.М. Мойсєєва [234]);
- 2) як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, уведення нового в педагогічну практику (І.М. Дичківська [98], Н.І. Клокар [165;166], О.Г. Козлова [171]);
- 3) як відмова від стереотипів навчання (В.О. Сластьонін, Л.С. Подимова [338], З. Абасов [1-2]);
- 4) як науково-практичне дослідження та інноваційний експеримент (Ю.Г. Максимов [213], М.А. Меладзе [227], О.В.Родькіна [317]).

Названі вище підходи дозволяють розглядати *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 внесення педагогом позитивних змін до власної системи роботи та її моніторингу.

Основним завданням сучасної вищої школи є формування в майбутніх учителів готовності до інноваційної діяльності, розвиток їх творчості та прагнення самостійно вдосконалювати власний практичний досвід. Готовність учителів до впровадження результатів теоретичних пошуків та досягнень педагогічної практики розглядається в дослідженні О. Г.Ярошенко як інтегральна, особистісно значима якість педагога, що виявляється в стійкому прагненні до постійного вивчення та використання передових педагогічних ідей [405]. І.В. Гавриш визначає готовність учителя до інноваційної професійної діяльності як інтегративну якість його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і розповсюдження освітніх новацій [78].

У сучасній психології “феномен психологічної готовності розглядають як стан найвищої варіабельності та максимального „включення” творчих сил та здібностей суб’єкта в діяльність” [340,136]. Існує два основних підходи до визначення змісту та структури психологічної готовності: функціональний та особистісний [153,39]. Найбільшого поширення в психолого-педагогічній літературі набув підхід, відповідно до якого готовність розуміється як стійке, багатоаспектне та ієрархізоване утворення особистості, що включає ряд компонентів, адекватних до вимог, змісту та умов діяльності, які у своїй сукупності дозволяють суб’єкту більш або менш успішно здійснювати даний процес [104; 105].

Ряд дослідників (Н.І.Клокар [165], К.В.Макагон [211; 212], Л.В.Подимова [289;290], Т.М.Шевченко [386]) визначають готовність педагога до інноваційної діяльності як особливий стан особистості, який передбачає рівень сформованості мотиваційно-орієнтаційного (ставлення педагога до пошукової діяльності); змістово-операційного (рівень системних знань, технологічність,

оволодіння навичками, необхідними для даної діяльності); оцінювально-рефлексивного (самоаналіз педагогом своєї підготовки до пошукової діяльності, самооцінка та самокорекція) компонентів у їх взаємодії. В.В.Олійник визначає тільки два компоненти у структурі готовності педагога до інноваційної діяльності та розглядає її як інтегральну якість особистості, що характеризується „наявністю та відповідним рівнем сформованості мотиваційно-орієнтаційного, а також оцінно-рефлексивного компонентів у їх єдності, що проявляється в прагненні до пошуку, в підготовці до відтворення його на професійному рівні” [252, 65]. І.В.Гавриш наголошує на співіснуванні різноманітних підходів до визначення структури готовності до професійної діяльності: загальнотеоретичного (структурні компоненти є універсальними) і професіографічного (структурні компоненти виводяться з професіограми) [78, 24-25].

Узагальнення результатів досліджень сучасних науковців дозволяють дати визначення цього поняття:

***Готовність до інноваційної педагогічної діяльності** – інтегративна якість особистості, що є результатом інноваційної підготовки та характеризується сформованістю в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, технологічної грамотності, здатності до творчості та рефлексії.*

Наведене поняття містить термін „інноваційна підготовка” сутність якого детально буде розглянута в параграфі 2.2.

Рушійною силою інноваційної діяльності є вчитель, викладач, оскільки суб'єктивний чинник – вирішальний під час упровадження й поширення нововведень. Педагог-новатор є носієм конкретних нововведень, їх творцем, модифікатором. Він має широкі можливості, а також необмежене поле діяльності, оскільки на практиці переконується в ефективності наявних методик і технологій, може коригувати їх, створювати нові. Основна умова такої діяльності – **інноваційний потенціал педагога**, який розглядається як сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, що виражається в готовності вдосконалювати педагогічну діяльність на основі сучасних методів і технологій.

Наявність інноваційного потенціалу визначає прогресивні погляди та стійкі переконання сучасного педагога. Деякі автори намагаються ввести в ужиток терміни „вчитель інноваційної орієнтації” [298], „інноваційна людина” [279], щоб підкреслити високий інноваційний потенціал суб'єктів діяльності. У трактуванні В.М.Пінчука, „інноваційна людина” – це особа, котра має адекватний соціально-культурний розвиток, працює не гірше від homo Faber (людини праці), не шкодить природі, патріот своєї країни” [279, 88-97]. Вважаємо, що дане поняття не відповідає ознакам інноваційності та не окреслює портрет людини інноваційного типу. Так, у праці Ф.М. Юсупова, який вивчав психологічні якості педагогів, чітко визначені особистісні риси педагогів інноваційного типу: достатній оптимізм; знижена емоційна чутливість, яка виключає надмірну реактивність на події та дає можливість зберігати душевний спокій у нелегких умовах педагогічної роботи; високий рівень внутрішньої

локалізації контролю вольової дії, що проявляється у схильності людини покладати відповідальність за власні дії на самого себе, а не на інших чи на зовнішні „об’єктивні обставини”; гнучкість мислення, тобто вміння швидко „переключатися” при вирішенні проблеми та бачити різні варіанти її вирішення. Меншою мірою це стосується інших особистісних характеристик, наприклад, достатньо високої емоційної зрілості, що означає тверезу, реалістичну, швидше раціональну, ніж емоційну оцінку ситуації; підвищеного рівня інтелектуальних здібностей, сміливості та рішучості в діяльності тощо [398]. Таким чином, учитель інноваційної орієнтації повинен мати значний інноваційний потенціал, відповідально ставитися до справи, творчо підходити до вирішення педагогічних проблем.

Інноваційний потенціал притаманний не лише конкретній особистості – учителю, вихователю, викладачу. Ця здатність переважно є наслідком творчих прагнень педагогічного колективу, його ставлення до нововведень.

„Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу – здатність навчально-виховного закладу створювати, сприймати, реалізувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного” [98, 3].

На сьогодні існує тенденція до застосування інноваційних педагогічних технологій у педагогічній практиці. У цьому напрямку здійснюються дослідження у вітчизняній і в зарубіжній педагогіках. Аналіз поняття „інноваційна педагогічна технологія” здійснювався в контексті таких понять як „інновація” та „педагогічна технологія”. Сутність дефініції „інновація” вже з’ясована. Розглянемо різні підходи до тлумачення терміну „педагогічна технологія”.

Поняття „педагогічна технологія” останнім часом широко використовується в теорії навчання – дидактиці. Саме в цьому розумінні термін "технологія" та його варіації "технологія навчання", "освітні технології", "технологія освіти" та інші стали використовувати в педагогічній літературі й одержувати велику кількість (понад 300) формулювань залежно від того, як автори уявляють структуру й складові освітнього технологічного процесу [270, 27]. І.П.Підласий зазначає, що згідно з ієрархією складників, що в сукупності утворюють педагогічний процес, найнижчий ярус займають технології навчальні, вище – розміщуються освітні, виховні, ще вище – розвиваючі й формуючі, які є різновидами педагогічних технологій [277]. Т.С.Назарова стверджує, що поняття „педагогічна технологія” розвивалося адекватно до розвитку педагогічної науки та трансформувалось в нові дефініції: „освітні технології”, „педагогічні технології”, „технології навчання”. Автор зробила опис кожного терміну й з’ясувала відмінності між ними [238].

Проблемі термінології, пов’язаної з поняттям „педагогічна технологія”, також присвячені роботи В.І.Боголюбова [37], В.О.Бордовського, В.О.Ізвозчикова [48], Ю.В.Васькова [62], В.І.Євдокимова і І.Ф.Прокопенко [308], М.В.Кларіна [160], В. А.Козакова і Д.І.Двінчука [172], Г.К.Селевка [328], І.О.Смолюка [339] та інших. Окрім того, використовувалися трактування цього поняття, представлені в дослідженнях інших сучасних авторів.

Поняття “педагогічна технологія” вживається наскільки широко, настільки й невизначено. Пропонуємо декілька сучасних тлумачень даної дефініції різними авторами.

В.І.Гінецинський аналізує педагогічну технологію як знання про педагогічну діяльність, що здійснюється за допомогою визначених засобів [83, 102]. С.О.Сисоєва дає визначення поняття “освітня технологія” і розглядає її “як теоретично обґрунтовану систему упорядкованих професійних дій педагога, що при оптимальності ресурсів і зусиль гарантовано забезпечує ефективну реалізацію поставленої освітньої мети та можливість відтворення процесу будь-яким педагогом незалежно від рівня його майстерності” [334, 26]. А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак також переконані в тому, що педагогічна технологія – це в першу чергу педагогічна діяльність, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання і розвитку особистості. “Технологія навчання – це законовідповідна педагогічна діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу й володіє більш високим ступенем ефективності, надійності та гарантованості результатів, ніж це має місце при традиційних методиках навчання”, – вважають дані автори [247, 6].

Педагогічна технологія розглядається Н.М.Островерховою і Л.І.Даниленко як “певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, як певною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя та учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин” [260, 25]. На алгоритмізацію як основну ознаку технологізації навчання вказує І.В.Малафійк, котрий вважає, що „педагогічна технологія – це своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких та ще в заданій послідовності повинно привести до запланованого кінцевого результату” [215, 309]. На гарантованість результату як основної характеристики педагогічної технології у визначенні даної дефініції робить акцент С.П.Максимюк: “Педагогічна технологія – це доцільно й економічно обґрунтований процес досягнення гарантованих, потенціально-відтворювальних, запланованих педагогічних результатів, який включає формування знань і умінь учнів розкриттям спеціально переробленого змісту і який реалізується винятково на засадах НОП і поетапного тестування” [214, 602]. На думку П.І.Матвієнка, головним у педагогічній технології є “опис-проектування процесу формування особистості учня, що гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності вчителя (за В.П.Безпальком), а специфіка педагогічної технології полягає в тому, що за її допомогою конструюється і здійснюється такий навчальний процес, який має гарантувати досягнення поставлених цілей” [222, 3]. Аналогічної думки дотримується І.О.Смолюк, котрий досліджує розвиток педагогічних технологій у вищих навчальних закладах України: „Педагогічна технологія – це проект (модель) навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента,... його бачення стати професіоналом високої проби” [339, 11]. На думку С.С.Вітвицької, під педагогічною технологією потрібно

розуміти систему найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, наукову організацію навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей [66, 185].

Асоціація з педагогічних комунікацій і технологій (США, 1979) трактує педагогічну технологію як комплексний, інтегрований процес, що включає людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем, який охоплює основні аспекти засвоєння знань. У “Глосарії термінів з технологій освіти” (Париж, ЮНЕСКО, 1986) це поняття сформульовано як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти [256, 23]. Узагальнюючи ці тлумачення, І.П.Підласий дає своє визначення педагогічної технології – „це вся сукупність знань і дій, спрямованих на досягнення мети розвитку, виховання і навчання” [277, 16].

Термін „педагогічні технології” використовується не тільки в дидактиці, але й у теорії виховання. І.Д.Бех відзначає, що “останнім часом термін “виховна технологія” став широковживаним як у педагогічній науці, так і у виховній практиці. Однак, зміст його на сьогодні ще не має чіткої визначеності. Тому не дивно, що виховну технологію подекуди ототожнюють із тим чи іншим уживаним виховним методом, а то й взагалі вважають введення цього поняття даниною моді” [33, 117]. Опоненти технологізації виховання вважають, що вона означає виродження педагогічної творчості, призводить до формалізму у вихованні. Прихильники технологічного підходу у вихованні наводять аргументи на свою користь і визначають технологію як чітко обґрунтовану систему „педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання” [233, 483], або „мистецькі засоби й прийоми впливу педагога на свідомість особистості учня з метою формування в нього особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими, таких, як справедливість, чесність, відкритість, толерантність, воля тощо” [91, 55]. Істина в цій суперечці, як завжди, – посередині. Учителю у школі постійно розв’язує нові завдання виховання, налагоджує контакт з учнями, сприяє формуванню в них позитивних якостей, розвитку їх потенційних здібностей. Організація виховного процесу в школі неможлива без досконалого знання закономірностей та принципів виховання. Тому, на нашу думку, педагогічна технологія у вихованні – це не рецепти й інструктаж, як поліпшити виховний процес, це, насамперед, принципи практичного втілення закономірностей виховання особистості. Виховні технології, на відміну від освітніх, розвиваються повільними темпами. Погоджуємося з твердженням І.П.Підласого, що у сфері виховання сьогодні можна говорити лише про елементи технологізації, використання яких сприяє удосконаленню деяких, переважно другорядних, аспектів педагогічного процесу [277].

Кожне із наведених вище визначень має право на існування, адже й технологія навчання, і технологія виховання загалом є педагогічними

технологіями. Але з огляду на досвід вітчизняної педагогічної практики І.П. Підласий та А.І.Підласий вважають за необхідне вживання двох окремих понять: “технологія навчання” і “технологія виховання”, тим більше, що останній термін має національно-історичне коріння й був введений в педагогічну науку А.С.Макаренком. За поняттям „педагогічна технологія”, на думку цих же авторів, може зберігатися загальна назва технологій, що застосовуються в процесі виховання, у широкому розумінні цього слова [276].

Л.І.Даниленко, крім навчальних і виховних, розглядає й управлінські технології, під якими автор розуміє „організаційно-структурні, економічні, психологічні, діагностичні, інформаційні технології, які створюють умови для оперативного й ефективного прийняття керівником управлінського рішення, прийняттого об’єктом управління” [91, 55].

В.А.Козаков і Д.І.Дзінчук встановили, що зі 165 досліджених визначень поняття «технологія» ототожнюється з: сукупністю, набором, компонованням, інструментарієм, алгоритмом, комбінацією, послідовністю, застосуванням, системою, описом, проектом, конструюванням, програмуванням (18%); прийомами, формами, методами, способами, установками, заходами, технікою, змістом, діями, предметами, подіями, відносинами, ресурсами, шляхами, принципами, операціями, засобами, умовами (27%); навчанням (17%); вихованням (0,01%); освітою (0,02%); забезпеченням потенційної відтворювальності (0,07%); результатами, метою, детально описаними цілями, що оцінюються (10%) [172, 102].

Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок: *педагогічна технологія* покликана вирішувати проблему комплексного забезпечення ефективності освіти. Вона має структурні частини: технології навчання, технології виховання, технології управління. Особливого поширення набули технології навчання, які об’єднують і нові концепції процесу навчання, і проблеми взаємовпливу нових засобів та методів навчання, і використання системного підходу до організації навчання. У педагогічній науці особливий інтерес становить еволюція поняття “педагогічна технологія”, аналіз якої дозволяє прогнозувати сучасні тенденції в освіті. Узагальнення позицій сучасних дослідників засвідчує розмаїття підходів до визначення терміну „педагогічна технологія”, який розглядається як:

- 1) системний метод (Глосарій термінів із технологій навчання [256], І.Ф. Прокопенко, В.І.Євдокимов [308], С.У.Гончаренко [87] та інші);
- 2) педагогічна діяльність (В.І.Гінецинський [83;84], С.П.Максимюк [214], А.С.Нісімчук, О.С.Падалка, О.Т.Шпак [247], С.О.Сисоєва [334], В.О. Сластьонін, Л.С.Подимова [338] та інші);
- 3) певний порядок, логічність та послідовність, алгоритм дій (Н.М. Островерхова, Л.І.Даниленко [260], М.В.Кларін [160], І.В.Малафіїк [215] та інші);
- 4) проектування й конструювання процесу або діяльності (І.М.Богданова [36], М.М.Левіна [203], В.Ф.Паламарчук [262;263], П.І.Матвієнко [222], О.І.Смолюк [339]);

- 5) система, що гарантує досягнення мети (С.С.Вітвицька [66], Ю.М. Краснобокий, В.Ф.Мішкурова, М.І.Пащенко [186], Д.В.Чернилевський [374] та інші).

Погоджуємося з твердженнями С.С.Вітвицької [66], М.А.Меладзе [227], О. М.Пехоти [256], Г.К.Селевка [328] та інших авторів, що “педагогічна технологія” є змістовним узагальненням, яке включає в себе всі розглянуті вище визначення й може бути представлене трьома аспектами: *загальнопедагогічним, або науковим; предметним, або процесуально-описовим; модульним, чи процесуально-дійовим*. Найчастіше цей термін вживається на предметному – методичному рівні.

У сучасній літературі з'явилося визначення поняття “інноваційні педагогічні технології”, сутність якого деякі автори тлумачать як підвищення ефективності всього навчально-виховного процесу. Наприклад, під інноваційними педагогічними технологіями В.М.Жучков розуміє такі технології, “реалізація яких у сучасних умовах призведе до підвищення ефективності” [113, 148]. Л.І. Даниленко стверджує, що педагогічні інновації, у своїй більшості (88%), розроблені авторами саме у вигляді інноваційних педагогічних технологій, під якими автор розуміє „якісно нову сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни у результат педагогічного процесу” [91, 55]. І.М.Дичківська визначає інноваційну педагогічну технологію як цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес від визначення його мети – до очікуваних результатів [98, 338-339]. На думку О.В.Попової, таке тлумачення не висвітлює специфіку даного поняття. Учена пропонує власне трактування даної дефініції та розглядає її як комплексний, інтегрований процес, що включає суб'єктів, ідеї, способи організації інноваційної діяльності та забезпечує результативність нововведення [298, 60]. Характеристиці поняття „інноваційні педагогічні технології” приділяється значне місце в дисертаційних дослідженнях І.М.Богданової [36], І.В.Гавриш [78], В.М.Жучкова [113], О.О.Кіяшко [157], О.А.Козирєвої [172], Л.А.Машкиної [226] тощо.

На підставі ґрунтовного аналізу понять „інновація” та „педагогічна технологія” зроблений висновок, що **інноваційна педагогічна технологія** поєднує в собі науково-обґрунтовану систему дій, операцій та процедур, які забезпечують цілеспрямоване й поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його. Дану дефініцію, аналогічно терміну „педагогічна технологія”, розглядаємо в трьох аспектах:

- 1) *загальнопедагогічному, або науковому* (як синонім до підвищення ефективності педагогічної системи);
- 2) *предметному, або процесуально-описовому* (опис, проект, алгоритм, сукупність цілей; оригінальних, новаторських способів, методів, прийомів і засобів, що охоплюють цілісний навчально-виховний процес

- від визначення його мети до очікуваних результатів);
- 3) *модульному, чи процесуально-дійовому* (удосконалення технології окремих елементів педагогічного процесу, видів діяльності).

Даний підхід до розгляду інноваційних педагогічних технологій співзвучний висновкам дослідження І.М.Богданової, котра виділяє три основних підходи до функціонування процесів оновлення педагогічної освіти: ”Макрорівень – оновлення педагогічної освіти в сучасній Україні, мезорівень – професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, мікрорівень – навчально-виховного процесу” [36, 51].

Інноваційні педагогічні технології покликані „переводити” інноваційні нововведення в систему норм, вказівок, засобів та прийомів, які забезпечують їх результативність і реалізацію на практиці в певний історичний час. Інноваційна діяльність в Україні передбачена проектом Концепції державної інноваційної політики (1997) та ”Положенням про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності” (Наказ Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000, № 522).

Педагогічні інновації реалізуються в контексті загального інноваційного процесу та державної освітньої політики України. Наукові прогнози щодо реформування та стабілізації освітньої системи в перехідні періоди розвитку суспільства пов'язують саме з інноваційною педагогічною діяльністю (Л.І. Даниленко [90-92], М.В.Кларін [159-163], Ф.Г.Кумбс [197], В.О.Сластьонін [337]). На наш погляд, інноваційна педагогічна діяльність є не лише важливою умовою проведення реформ, але й засобом підготовки до реформи, оскільки допомагає сформувати свідомість і активність педагогів. Механізми інноваційних процесів забезпечують упровадження нових педагогічних ідей, а реформи виступають поширеним способом конструктивних перетворень, що призведуть до заміни однієї системи іншою. Л.М.Ващенко пропонує ввести в обіг поняття „інноваційна політика”. На думку автора, *інноваційна політика є системою поглядів, уявлень, переконань, науково-практичного знання та рефлексії, тобто такою світоглядною системою, що здатна до прогнозування освітніх перспектив та практичної алгоритмізації нових педагогічних ідей* [64].

Погоджуємося із положенням, що одним із інструментів управління інноваціями є інноваційна політика організації [142]. У науковій літературі розрізняють зовнішню і внутрішню інноваційну політику [142, 21].

Зовнішня інноваційна політика започатковує підвалини освітніх реформ, що тісно пов'язані із процесом поширення та запровадження інновацій в педагогічну практику. Для цього необхідна допомога державних освітніх органів, науково-методична забезпеченість навчального процесу, зрілість педагогічних кадрів і сформованість у них потреби в засвоєнні інновацій. Внутрішня інноваційна політика – регулювання поведінки персоналу, націленого на інноваційний тип розвитку організації. Як зовнішня, так і внутрішня інноваційна політика становлять собою сукупність процесів змін усіх її елементів і зв'язків залежно від динаміки навколишнього середовища. Процес динаміки педагогічної

системи становить собою сукупність процесів змін усіх її елементів і зв'язків залежно від динаміки навколишнього середовища. Реформи освіти та інноваційне освітнє середовище сприяють інноваційному розвитку педагогічної системи, який пов'язаний із соціально-економічними змінами (інформатизацією, глобалізацією, ринковою економікою тощо), що ініціюють новий імпульс у розвитку теоретичної й практичної педагогічної думки. Таким чином підтверджується теорія видатного австрійського економіста ХХ століття Й. Шумпетера, що в основі економічного й соціального розвитку суспільства лежать базові інновації [393]. Це положення є продовженням теорії економічних хвиль видатного російського вченого М.Д.Кондратьєва [175].

У сучасній педагогічній літературі нещодавно з'явилося поняття „інноваційний розвиток”, сутність якого тлумачиться в працях С.М.Ілляшенка [126], В.Г.Кузя [193], С.М.Ніколаєнка [246] та інших. О.Є.Остапчук пропонує таке визначення цього терміну:

„Інноваційний розвиток – оновлення всіх чи певних складових системи, у результаті чого відбувається перехід системи із стану консервативного в активний, відкритий. У широкому розумінні "інноваційний розвиток" – це синонім успішного розвитку певної сфери діяльності на базі різноманітних нововведень. У соціальній сфері під інноваційним розвитком розуміється процес постійного оновлення системи прогресивними технологіями й засобами для забезпечення особистісного розвитку людини та колективної свідомості, що є головною метою й важливим результатом інноваційних зрушень” [259, 154].

Два останніх категорійні поняття („інноваційна політика” та „інноваційний розвиток”) не аналізуємо тому, що вони недостатньо розроблені та вимагають серйозних подальших досліджень.

Теоретичні узагальнення окремих дефініцій, які пов'язані із проблемою нашого дослідження, дали змогу систематизувати понятійний апарат тезаурусу педагогічної інноватики, а саме:

- педагогічні новації;
- педагогічні інновації;
- інноваційне навчання;
- інноваційна освіта;
- інноваційний процес;
- інноваційний заклад освіти;
- інноваційна діяльність;
- готовність до інноваційної діяльності;
- інноваційний потенціал педагога;
- інноваційний потенціал навчально-виховного закладу;
- інноваційна педагогічна технологія;
- інноваційна політика;
- інноваційний розвиток (див. додаток Ж).

1.2. Генезис ідей педагогічної інноватика у вітчизняній та зарубіжній педагогіках

Психолого-педагогічні дослідження, які з'явилися в останні роки та мають основоположне значення для нашої роботи, умовно поділено на такі аспектологічні напрямки:

1. Історія виникнення проблеми дослідження.
2. Структура інноваційних процесів та етапи функціонування інновацій.
3. Готовність учителів до застосування нового, антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагогів.
4. Класифікації педагогічних інновацій.

Оскільки інноватика формувалася як міждисциплінарна галузь досліджень, то враховувалися особливості еволюції інноваційних ідей в освіті, факти постійного вдосконалення педагогічного процесу та його технологій, психологічні знання про сутність та структуру особистості та її формування в інноваційному освітньому середовищі.

Поняття "інновація" вперше з'явилося у дослідженнях культурологів у ХІХ столітті й означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Педагогічні інноваційні процеси стали предметом соціальних досліджень на Заході приблизно з кінця 50-х років. У 60-70-х роках ХХ століття термін "інновація" використовувався епізодично й мав яскраво виражений прикладний характер.

У вітчизняній літературі інноваційна проблематика поширилася в останнє десятиліття ХХ ст. після публікації праці М.С.Бургіна "Інновації і новизна в педагогіці" [52]. У ній визначені рівні новизни в педагогіці, її властивості, міра новизни й зроблена спроба використання математики при оцінці новизни. У 80-90-х роках різні аспекти педагогічної інноватика розглядаються в дослідженнях В.І.Гінецинського [83; 84], Б.С.Гершунського [80; 81], В.І.Загвязинського [117-119], В.В.Краєвського [183], М.М.Поташника [301-304], О.Г.Хомеріки [366; 367], Р.Н. Юсуфбекової [399; 400] та інших. У їхніх роботах аналізується ряд проблем інноваційної педагогіки теоретико-методологічного характеру (критерії оцінки нового, традиції та інноватика, специфіка інноваційного циклу, ставлення вчителя до інновацій тощо).

Пізніше з'явилися публікації В.О.Бордовського [46; 47], М.В.Кларіна [159-163], В.О.Сластьоніна [337; 338], Л.С.Подимової [289-291; 338], М.М.Чегодаєва [372], Н.Ш.Чинкіної [375; 376], В.О.Яковлева [403] та інших. Інновації стали розглядатися як нові ідеї, підходи, методи, технології, які ще не використовувалися, як той або інший комплекс елементів чи навіть окремі елементи педагогічного процесу, що несуть у собі прогресивні складові й дозволяють у різних умовах і ситуаціях ефективно розв'язувати актуальні завдання навчання.

У вітчизняній педагогіці проблеми інноватика висвітлюють І.М. Богданова [35;36], Л.В.Буркова [53-56], Л.І.Даниленко [90-92], І.М.Дичківська [

98], О.В.Киричук [158], О.Г.Козлова [168-171], В.Г.Кремень [188-190], В.Ф. Паламарчук [262-263], І.П.Підласий [276; 277; 286] та інші.

Історичному аспекту проблеми розвитку інноваційних процесів присвячені роботи І.П.Аносова [18], Н.В.Абашкиної [3], Л.П.Вовк [70; 71], В.П. Плужника [282], О.В.Попової [297; 298], І.А.Романової [319], Н.В.Сафонової [325] та ін.

Проблема підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності та використання новітніх педагогічних технологій у вищій школі висвітлена в працях М.М.Анісімова [17], І.В.Гавриш [78], О.О.Кіяшко [157], Н.І.Клокар [165; 166], Л.А.Машкиної [225; 226], С.О.Сисоевої [334; 335], О.М.Пехоти [274; 275], Г.С Цехмістрової [370; 371] та інших.

За своєю сутністю інновації є продуктом або найвищим проявом педагогічної творчості, власним доробком окремого автора – учителя, науковця, чи цілого колективу. На сьогодні в Україні найбільшого поширення набули 29 соціально-педагогічних ініціатив. Основні положення цих програм проходять апробацію в різних навчальних закладах м. Києва. Незважаючи на незначну кількість навчальних закладів, які працюють в інноваційному режимі (8,1% від загальної кількості ЗОШ), якісні показники інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти постійно зростають [64]. Колегією Міністерства освіти і науки та Президією АПН затверджені такі інновації: авторська школа-комплекс М.П.Гузика, що розвивається за комбінованою системою; програми "Довкілля" В.Р.Ільченко; "Життєтворчості особистості" І.Г.Єрмакова; програма всебічного розвитку дитини "Крок за кроком"; навчальні програми "Азимут" і "Росток"; система „розвивального навчання”, яка вміщує декілька наукових шкіл і напрямків. Позитивні результати отримані від упровадження таких програм: „Школа-родина” (автори П.П.Кононенко, Т.П.Усатенко); „Підготовка учнівської молоді до підприємницької праці в умовах ринку” (автор Н.А.Побірченко); експериментальна програма з розвитку здібностей до самостійної навчальної діяльності (автор В.М.Сотніченко); „Лад” (автори В.І.Шпак, О.Я.Митник); програма диференціації навчально-виховної роботи молодших школярів (автор Л. А.Онищук); „Освіта для життя” (автори В.Я.Звиняцьковський, Е.О.Помиткін); навчальна програма з образотворчого мистецтва "Культура і час" (автор Н.А. Моцак); експериментальна програма „Школа резерву” (автор Б.М.Жебровський) та інші. В Інституті педагогіки АПН України працює лабораторія інновацій [263, 40].

Автори всіх цих програм і науковці в цілому визнають, що проведення інноваційної діяльності потребує значних зусиль та обґрунтовують необхідність підготовки майбутнього вчителя до проведення дослідно-експериментальної роботи в школі.

У зарубіжній педагогіці проблеми інновацій досліджують сербський педагог К.Ангеловські [13], англійські та американські педагоги Х.Барнет [409], В.Кінгстон [419], Д.Фельдман [411], А.Ніколс [426], Е.Роджерс [428], К. Роджерс [429], Е.Торренс [433], Дж.Вронський [438] та інші. У роботах цих та інших авторів представлені програми нововведень, основні параметри їх оцінки

, життєвий цикл інновацій, їх динаміка, ефективність, розвиток креативності тощо. В останні роки зарубіжні автори пов'язують педагогічні інновації з творчістю (Ф. Баррен, Д.Харингтон [408], Д.Фельдман [411], Н.Хангстон [415], Е.Торренс [433]); необхідністю модернізації системи вищої освіти відповідно до основних вимог Болонської декларації [412; 414]; проблемним навчанням в умовах неперервної освіти, використанням передового досвіду у школі та вищих закладах освіти (Д. Амідон [406], В.Зумета [440]. Дж.Стіглер, Дж.Хеберт [432], Р.Козма [420]). Інноваційні технології в працях зарубіжних авторів розглядаються з позицій алгоритмічного підходу та поетапного спрямування процесу навчання (Дж. Маккензи [416], Е.Симпсон [431]), порівняльного аналізу використання педагогічних технологій з урахуванням специфіки різних країн світу, наприклад, Гонконгу і Фінляндії (М.Канкаанранта, Н.Лов, А.Чов [424], П.Линнакула [425]), посилення ролі нових інформаційних технологій у практиці підготовки фахівців у вищій школі (Д.Міодусе, Р.Начміас, Д.Тубін [425], Р.Венезкий, С. Девис [436], Дж.Вугт [439] та інші.

Проаналізувавши історію становлення педагогічної інноватики, розглянемо структуру інноваційних процесів, яка запропонована Н.Р.Юсуфбековою [399].

1-й блок – виникнення нового в освіті. У його контексті розглядаються такі проблеми, як нове в педагогіці, рівні готовності до засвоєння та використання нового; класифікація педагогічних новацій, розширення категоріального поля нового; етапи створення нового, традиції й новаторство. Усі вони утворюють предмет *педагогічної неології* (грец. *neos* – нове і *logos* – слово, вчення) – галузі педагогічних знань, у якій систематизуються, узагальнюються та розвиваються наукові, експериментальні й дослідні дані про процес науково-педагогічної творчості, його особливості, основні результати.

2-й блок – дослідження проблем сприйняття інновацій і їх оцінки. *Педагогічна аксіологія* – від грец. *axios* – цінний, *logos* – слово, вчення – розділ, у якому досліджуються значущі для педагогічної праці цінності.

3-й блок – упровадження нового, його поширення, узагальнення даних про нововведення у сферах виховання й освіти, осмислення практики застосування педагогічних інновацій, вивчення закономірностей і форм використання нового. Усі ці явища вивчає *педагогічна праксіологія* (грец. *praktikos* – діяльний і *logos* – слово, вчення) – галузь педагогічних знань, яка досліджує ефективність застосування педагогічних інновацій у практиці роботи [399, 45-46].

Розглядаючи теоретичні положення інноваційних процесів, варто виділити концепцію „життєвого циклу” нововведення, яка враховує, що інновація здійснюється протягом певного часу й має такі основні етапи:

1. Народження ідеї або виникнення нової концепції – етап відкриття.
2. Створення нововведення, втілення його в певний зразок.
3. Доробки та практичного використання нововведення.
4. Самостійного існування інновації, її розповсюдження та впровадження в нові сфери.

5. Панування інновації, поява альтернативи або заміни даного нововведення більш ефективним.
6. Скорочення масштабів використання нововведення.
7. Іррадіація нововведення – його модернізація та видозміна [368].

А.В.Фурман відмічає, що цикл інноваційної діяльності інтегрує наступність чотирьох періодів або фаз її здійснення: пізнання сутності конкретної новації та її адекватне теоретичне обґрунтування; наукове проектування, що передбачає оформлення наукового проекту застосування новації; впровадження інновації, тобто проведення експерименту всеукраїнського, регіонального чи місцевого рівня; моніторинг ефективності нововведення, котрий передбачає експертне відстеження умов, перебігу та узагальнення результатів експерименту, підведення підсумків, формулювання пропозицій і рекомендацій [364, 28-29]. Отже, лінійна структура основних послідовних етапів інноваційного процесу становить собою спрощену схему реального його розгортання. Але конкретний інноваційний процес не обов'язково включає наведені етапи в їх чіткій послідовності; тривалість кожного етапу теж може бути різною з урахуванням специфіки навчального закладу, який започатковує нововведення. Повний життєвий цикл включає п'ять стадій: старт, швидке зростання, зрілість, насичення, фініш, або криза. Кожному етапу зазначеного циклу нововведення властиві специфічні ознаки. Охарактеризуємо їх більш розгорнуто й аргументовано.

Етап зародження педагогічної інновації (старт)

На першому етапі інновація часто викликає різку протидію, здається прожектерством. Це – доля багатьох педагогічних ідей. У цьому контексті великого значення набуває сприйнятливість особистістю нового. У зарубіжних дослідженнях термін „сприйнятливість" часто тлумачать як сприйняття (adoption) нового, як рішення використовувати нововведення.

Процес сприйняття педагогічних інновацій, за визначенням Е.Роджерса, є складний розумовий спосіб ухвалення рішення, який має тривалий термін перебігу. Учений поділяє цей процес на такі складові: ознайомлення з проблемою; аналіз; визначення шляхів її вирішення; вибір способу розв'язання проблеми; наслідки вибору рішення.

Відповідно до такого поділу Едвард Роджерс [428] визначає п'ять основних етапів сприйняття інновацій, зокрема:

1. *Ознайомлення з інновацією:* вчитель вперше чує про інновацію, але ще не готов до її впровадження в практику роботи.
2. *Поява зацікавленості:* педагог проявляє інтерес до інновації й починає шукати додаткову інформацію про неї. Основне завдання на цьому етапі – отримати якнайбільше відомостей про інновацію.
3. *Оцінка нововведення:* на цьому етапі вчитель вирішує, чи необхідно реалізувати дану інновацію.
4. *Апробація:* інновація впроваджується в практику порівняно невеликими масштабами. Завдання цього етапу – визначити важливість і вагу інновації, знайти інформацію щодо технології впровадження

нововведень. Результатом апробації може бути як сприйняття інновації, так і відмова від неї.

5. *Підсумковий етап*: приймається кінцеве рішення про сприйняття інновації та її використання в повному обсязі.

Етап освоєння педагогічної інновації (швидке зростання)

Під час освоєння педагогічної інновації домінує тенденція до посилення потреби в новому педагогічному знанні, оновленні педагогічної діяльності.

На рішення про освоєння педагогічної інновації впливають такі чинники: матеріально-технічні (рівень заробітної платні, навантаження педагогів, побутові умови, сімейні обставини); соціально-психологічні (поєднання інновацій з досвідом і цінностями, перевага нового над традиційною практикою).

Результати досліджень Н.Ш.Чинкіної свідчать, що найбільш стримуючими факторами мотивації творчого саморозвитку учителя в процесі інноваційної діяльності є: низький рівень заробітної плати ($-6,46 \pm 0,32$); формалізм вимог адміністрації ($-6,42 \pm 0,31$); слабка навчально-матеріальна база ($-6,14 \pm 0,32$); неоективна оцінка з боку адміністрації ($-5,96 \pm 0,33$); незадоволеність учителя методами самореалізації ($-5,86 \pm 0,28$); відсутність інформації про ті ефективні інноваційні технології, які цікавлять учителя ($-5,77 \pm 0,33$ бали) [375, 46].

Дослідження О.Я.Савченко дозволило здійснити аналіз причин, які гальмують запровадження педагогічних інновацій, і об'єднати їх у такі групи: *педагогічні* (наявність у вчителів стереотипів, усталеність методик фронтальної роботи, велика завантаженість, недостатній розвиток дослідницьких і рефлексивних умінь тощо); *психологічні* (слабка мотивація саморозвитку, невпевненість у своїх здібностях, боязнь невдач, небажання щось змінювати тощо); *соціальні* (нестабільність у зовнішньому середовищі, неефективні форми поширення нововведень і пропагування передового досвіду); *економічні* (недостатність інформаційних ресурсів більшості шкіл, недосконалість матеріальної бази, відсутність ефективного матеріального стимулювання інноваційної діяльності тощо) [324, 6].

Американський психолог Е.Роджерс виділив групи педагогів, залежно від їх готовності засвоювати і втілювати нове: 2,5% – новатори, люди відкриті новому, готові на ризик; 12-13,5% – ранні раціоналізатори, люди, котрі не ризикують, але розумно, раціонально застосовують нове; 34% – бажають втілювати нові ідеї; 34% – засвоюють новації під тиском соціального середовища; 16% – орієнтуються на традицію, на минуле, гальмують поширення нового [428]. Сучасні дослідження В.Л.Аношкіної та С.В.Резванова доводять, що 51,4% педагогів бажають втілювати нові ідеї, мають потяг до новаторства. Незначна кількість викладачів у відношенні до нововведень належать до «золотої середини» (17,7%), майже одна третина (30,7%) – відносяться до інновацій стримано, орієнтуються на традиційне навчання [19, 98]. Якщо порівняти результати досліджень В.Л.Аношкіної, С.В.Резванова і Є.Роджерса, то можна зробити висновок, що відсоток педагогів з позитивним відношенням до прийняття освітніх нововведень в останні роки значно виріс.

Етап розповсюдження педагогічної інновації (зрілість)

Інновації починають перевірятися на практиці, набувають технологічного характеру й масового визнання, оновлюють застарілі теоретичні погляди, підвищують ефективність традиційного навчально-виховного процесу.

Погоджуємося із твердженням Н.І.Клокар, що процес упровадження нововведень у практику сучасної школи має не тільки переваги, але й недоліки як в організаційному, так і в змістовному аспектах. Серед них найпоширенішими, на думку автора, є випадки „прямого" впровадження нововведень, що базується на епізодичному вивченні досвіду й недостатньо спланованій роботі [166].

Упровадження нововведень у практику роботи вчителів сучасних закладів освіти здійснюється в декілька етапів. *Спочатку* встановлюється відповідність нововведень вимогам до інновацій: яка ідея покладена в основу новаторства вчителя; які елементи нового внесено в основу авторських пропозицій, наскільки ця ідея збагачує певну наукову концепцію; які методи і прийоми створені та використовуються автором, наскільки вони ефективні.

На другому етапі передбачається визначення типу педагогічної інновації (педагогічна раціоналізація, педагогічне винахідництво, авторська концепція тощо), дається її стисла характеристика: а) сутність інновації (нова ідея, нові підходи до навчання, нове інформаційне забезпечення, нова логіка навчання, нові прийоми і методи та ін.); б) наукова аргументація; в) освітні можливості і сфера застосування; г) ефективність інновацій (результати, зміни в розвитку дітей і та ін.); д) стабільність результатів; е) можливість масового застосування.

На третьому етапі визначаються обсяги використання інновацій. *На четвертому* – вплив інновації на процес професійного творчого самовираження вчителя, розвиток його творчого мислення. *На п'ятому* – сфера використання педагогічної інновації [62, 83-84].

Етап стабілізації педагогічної інновації (насичення)

Діалектика буття нового є такою, що із часом воно перетворюється на традицію, а використання його стає масовим. Явище це закономірне, оскільки будь-яка інноваційна діяльність має свій початок і завершення, перетворюється на стереотип мислення і практичної дії, стає гальмом для впровадження інших нововведень.

Етап рутинізації педагогічної інновації (фініш)

Рутинізація педагогічної інновації має такі модифікації:

1. Догматизація нововведення (віра ініціаторів у безумовну його ефективність у принципово інших обставинах педагогічної практики, неухильне дотримання його канонів, ігнорування нових потреб, очікувань, вимог тощо).
2. Схематизація нововведення (намагання дотримуватися спрощеної схеми нововведення, орієнтація на його зовнішні, формальні ознаки).
3. Фрагментація нововведення (намагання видати за ціле окрему частину, елемент нововведення, звести до нього весь зміст інноваційної діяльності).
4. Імітація нововведення (ігнорування педагогом нововведення з одночасним ствердженням про свою інноваційну діяльність) [98, 47-48].

Таким чином, упровадження інновацій в практику роботи освітніх закладів є складним процесом, який передбачає врахування його структури та етапів перебігу, переваг і недоліків. Якість проведення інноваційної діяльності також залежить від особистості педагога, котрий здійснює інноваційні перетворення.

Принципове значення, підкреслюють В.О.Сластьонін і Л.С.Подимова, має питання про суб'єкти інновацій. Суб'єкт – це людина, яка пізнає і перетворює навколишній світ, володіє свідомістю й волею, здатна діяти цілеспрямовано. Становлення особистості суб'єктом діяльності відбувається як у процесі оволодіння нею суспільно-історичними формами діяльності, так і в процесі організації власної активності (її мобілізації, узгодження з вимогами діяльності, поєднання з активністю інших людей [338]. Деяко іншої думки дотримується А. І.Пригожин, котрий вважає, що суб'єктність особистості полягає в єдності цілепокладання та цілездійснення, її впевненості, тобто можливості визначати свою долю, прагненні розширювати межі реальної незалежності та компетентності [306]. Г.Ю.Кравченко під суб'єктом інноваційної педагогічної діяльності розуміє вчителя, спроможного до визначення особистісних цілей інноваційної професійної діяльності і засобів їх досягнення, а також вибору конкретної ролі для себе серед інших її суб'єктів [181].

Як бачимо, до провідних характеристик суб'єкта діяльності особистості вчені відносять активність і дієвість людини, що проявляються в єдності цілепокладання та цілездійснення. Таким чином, категорію „суб'єкт інноваційної педагогічної діяльності” варто розглядати як системоутворюючу при аналізі будь-яких інноваційних процесів в освітній галузі. Суб'єктами інноваційної діяльності в освіті є: окремі учителі, інноваційні групи, педагогічні колективи, адміністрація навчального закладу, діячі органів управління освітою, науковці. Разом з тим, головним суб'єктом змін є вчитель і викладач.

Ідея суб'єктності людини є опорною і в психології. З метою пояснення й інтерпретації поведінки особистості чи групи людей як суб'єктів діяльності, психологи пропонують використовувати поняття *інноваційна диспозиція*, „як прихильність людини до змін та нововведень, складової частини диспозиційної структури особистості із складною ієрархічною побудовою” [340, 151].

Ставлення до інновацій учителів досліджувалося науково-дослідним колективом “Школа” під керівництвом В.С.Собкіна. Результати експерименту показали, що вчительство розподіляється на інноваторів (приймають нововведення) та консерваторів (здійснюють опір новому). О.С.Советова займається вивченням інноваційної диспозиції російських педагогів у середній та вищій школах [340, 130]. Вона прийшла до висновку, що узагальнена інноваційна диспозиція вчительства більш консервативна, ніж інноваційна. Так, 32,7% педагогів мають консервативну диспозицію; 38,8% – помірну; 20,4% – інноваційну; 8,2% – радикально-інноваційну. Автор стверджує, що узагальнена інноваційна диспозиція впливає на установки до інновацій у професійній діяльності. Консервативна та посередня диспозиція призводять до об'єктної

позиції в професійній діяльності. Тільки інноватори та радикальні інноватори стають суб'єктами творчої професійної діяльності.

Однією із типових форм прояву інноваційної диспозиції є консервативний підхід до нового, внаслідок чого виникає психологічний бар'єр до нововведень, який А.І.Пригожин визначає як силу звички, небажання змінювати стандарт поведінки [306, 79]. Психологічні бар'єри постають як внутрішні перепони (боязнь, невпевненість тощо), що заважає людині виконувати певну дію. Вони, на думку І.М.Дичківської, "існують як:

- 1) форма прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психологічних станів працівників, спричинених нововведенням;
- 2) сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких усвідомлено чи не усвідомлено, приховано чи неприховано виражаються негативні психічні стани" [98, 257].

З метою подолання бар'єрів в інноваційній діяльності педагога необхідна його переорієнтація, потреба відчуття власного успіху, забезпечення психологічної підтримки при впровадженні нових технологій.

Ставлення до інновацій значною мірою визначається феноменом готовності до інноваційної діяльності, який включає не тільки установку на початок активних дій, але й на здібності. Готовність до інноваційної діяльності багато авторів розглядають як суму таких її складових: мотивації, підготовленості (вміння та навички), реальної активності та рефлексії (О.В. Волошенко [76], К.В.Макагон [211; 212], Ю.Г.Максимов [213], М.А.Меладзе [227], Т.І.Поніманська [295], О.В.Родькіна [317], С.О.Сисоєва [331] та інші). Єдність цих складових дають можливість формувати готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності як цілісне стійке утворення.

Узагальнення результатів психологічних досліджень (Л.М.Карамушка [153], А.І.Пригожин [306], О.С.Советова [340] та інших) свідчить про існування двох видів готовності: ситуативної (короткочасної) та довготривалої. Ситуативна готовність полягає у внутрішній установці на певну поведінку, мобілізацію всіх сил на активні та доцільні дії, тривала – характеризується заздалегідь засвоєними знаннями, уміннями, навичками, якостями та мотивами діяльності. „Довготривала готовність є стійким комплексом професійно важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях. Дана система існує постійно, є провідною передумовою регуляції діяльності в цілому. Ситуативна готовність є активно-дієвим станом особистості, функціональною структурою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які треба розв'язати)" [153, 39-40].

Т.І. Поніманська окреслює види готовності до інноваційної педагогічної діяльності, які слід формувати у студентів: ситуативна, творча та авторська. Ситуативна готовність, на думку автора, передбачає наявність вміння оперативно і доцільно розв'язувати нестандартні завдання, що виникають у

навчально-виховному процесі з ініціативи інших його учасників (батьків, дітей, колег, керівництва). Творча інноваційна готовність є основою діяльності самого педагога та базується на використанні передових ідей та новітніх методик. Готовність до авторських інновацій потребує сформованості педагогічного мислення, спрямованого на знаходження, проектування і розробку нових педагогічних проблем, завдань та технологій [295, 8].

За даними директора Центру педагогічних інновацій В.В.Олійника, лише 8% учителів працюють як педагоги-новатори; тільки у 25% учителів сформована готовність до інноваційної діяльності [252, 61-70]. Результати дослідження з проблем становлення закладів нових типів В.Ф.Паламарчук свідчать, що в ліцеях та гімназіях, школах-комплексах в інноваційному режимі працює більше половини вчителів і значна кількість директорів, особливо тих, котрі виробили власні моделі діяльності закладів і захистили докторські та кандидатські дисертації. Це – ліцеї і гімназії В.М.Алфімова, М.І.Босенко, Г.С.Сазоненко, В.І.Сафіуліна, В.М.Хайруліної та інші. Академія дитячих мистецтв М.І.Чембержі, школа Артеку (генеральний директор М.М.Сидоренко, директор школи М.О.Первухін), директори фінансового і бізнес-ліцеїв Києва Ю.В.Шукевич і Л.І.Паращенко та інші [263, 40]. Наведені дані підтверджують той факт, що лише 25%-50% педагогів готові до впровадження нововведень. Простежується пряма залежність рівнів готовності вчителя до інноваційної діяльності та розвитку його професійної компетентності та творчості.

Не менш важливим для нашого дослідження є розгляд питання класифікації інновацій. Виділити типи педагогічних нововведень досить важко. Сьогодні існує багато різних підходів до класифікацій інновацій. Як правило вони складні, базуються на значній кількості ознак.

У нашому дослідженні поставлено за мету проаналізувати найбільш науково вживані класифікації педагогічних інновацій, з'ясувати основні типи нововведень у сучасній вищій школі, виділити базові ознаки, за допомогою яких здійснюється типологія інновацій.

У російській педагогіці особливого поширення набули класифікації педагогічних нововведень М.С.Бургіна [52] та К.Ангеловські [13]. М.С.Бургін [52] за основу класифікації бере *послідовність етапів інноваційного циклу* та виділяє наступні типи інновацій:

- 1) розширений, який послідовно проходить усі етапи;
- 2) проміжний – розробка та впровадження нововведення в практику роботи;
- 3) однорідний – одночасне виконання всіх етапів;
- 4) детермінований – проводиться в залежності від існуючих обмежень;
- 5) природний – процес розвивається сам собою;
- 6) спонтанний та ініційований – залежать від початку впровадження;
- 7) вільний та контролюючий – характеризуються процесом впровадження нововведення.

Останні два типи діляться на підтипи *за ознакою керівництва*: а) науковий; б) науково-адміністративний, в) адміністративно-науковий; г) політико-адміністративний [52, 37].

К.Ангеловські виділяє такі основні ознаки поділу інновацій на типи:

- 1) сфера, у якій здійснюється нововведення;
- 2) спосіб виникнення новаторського процесу;
- 3) ширина та глибина новаторських використань;
- 4) основи появи нововведень.

Широкого вжитку набула класифікація інновацій за першою ознакою, де нововведення поділяються за їх поширення: у змісті освіти, у технологіях, в організації освіти, в освітній екології, у системі управління [13, 42].

А.І.Пригожин [306] класифікує нововведення, за:

- 1) ознаками нового;
- 2) особливостями здійснення нового;
- 3) особливостями інноваційного процесу.

До ознак нового вчений відносить інноваційний потенціал, місце у виробничому циклі, обсяг, соціальні наслідки. Найбільш поширеною є класифікація за інноваційним потенціалом нововведення. Інновації поділяються на радикальні, комбінаторні, модифікаційні [306, 49]. Класифікація нововведень за інноваційним потенціалом співзвучна дослідженням К.О. Баханова [29], М.В.Кларіна [163], І.О.Матіюк [223] та ін., які виділяють інновації-модернізації та інновації-трансформації.

Залежно від місця появи інновації поділяють на нововведення в науці та нововведення в практиці; *залежно від часу появи* – історичні та сучасні нововведення; *залежно від рівня прогнозування і планування* – очікувані та неочікувані; *залежно від галузі педагогічного знання* – виховні, дидактичні, історико-педагогічні [98, 35-36].

Широкого розповсюдження в українській сучасній педагогіці набула класифікація О.І.Ляшенко та О.В.Сергеєва, які групують нововведення за такими ознаками:

1. За масштабом перетворень:

- окремі (локальні, одиничні);
- модульні (комплекс поодиноких локальних, пов'язаних між собою,
- стосуються однієї вікової групи школярів);
- системні (охоплюють усю методику навчання окремо взятої дисципліни).

2. Залежно від способу здійснення перетворень:

- систематичні, планові, прогнозовані;
- спонтанні, випадкові, стихійні.

3. Залежно від глибини і повноти інновацій: масові; значущі; глобальні; системні; радикальні; фундаментальні; стратегічні; історичні; глибокі; дрібні; незначні; часткові.

4. За характером походження: зовнішні; внутрішні.

5. *Групування нововведень за типами*: модифікаційні; комбінаторні; радикальні [254, 15].

Підтримуємо думку О.В.Попової, що ця класифікація потребує уточнення тому, що „залишається незрозумілим, як співвідносяться, наприклад, історичні та стратегічні інновації, системні й радикальні й та інші” [298, 33]. Автор пропонує власну класифікацію педагогічних інновацій:

- 1) *за рівнем релевантності, або інноваційного потенціалу* (класичні, довготривалі, тимчасові);
- 2) *за сферою здійснення* (у змісті освіти, у технології навчання та технології виховання, в організації цілісного навчально-виховного процесу, в управлінні освітою, в освітній екології);
- 3) *за масштабом перетворень* (глобальні, локальні, модульні);
- 4) *за способом створення* (модифікаційні, комбінаторні, радикальні);
- 5) *за рівнем глибини й повноти* (фундаментальні, системні, часткові, незначні);
- 6) *за відношенням до свого попередника* (замінюючі, відмінюючі, відкриваючі, ретроспективні);
- 7) *за способом здійснення* (систематичні, планові, випадкові, спонтанні);
- 8) *за характером походження* (зовнішні, внутрішні) [298,33].

Автор цієї типології зробила спробу узагальнити відомі підходи до класифікацій інновацій. Головна ознака означеної класифікації – *розподіл інновацій за рівнем релевантності* (інноваційного потенціалу) притаманна багатьом класифікаціям, але виділені типи інновацій (класичні, довготривалі, тимчасові) відрізняються від інших типологій (радикальні, комбінаторні, модифікаційні) і, на нашу думку, не відповідають критерію класифікації. За масштабом перетворень О.В.Попова виділяє глобальні, локальні, модульні інновації, хоча за даною ознакою набули поширення наступні їх типи: системні, локальні, модульні. На наш погляд, назва „системні інновації” більш вдала, ніж „глобальні”.

Детальний огляд різних типів інновацій дозволив О.Г. Козловії запропонувати таку класифікацію нововведень:

- 1) *за типом*: оперативні й стратегічні, завершені й незавершені, одиничні й масові, успішні та неуспішні, своєчасні й несвоєчасні;
- 2) *за об'ємом перетворення*: часткові (локальні, одиничні, не пов'язані між собою); модульні (комплекс часткових, пов'язаних між собою нововведень, які вводяться блоками); системні (охоплюють увесь навчальний заклад);
- 3) *за об'єктом спрямування*: змістові, технологічні, організаційні;
- 4) *за інноваційним потенціалом*: радикальні (базові) і принципово нові; комбінаторні (конструктивне поєднання раніше відомого з невідомим та застосування його в новій сфері); модифікаційні (удосконалення, доповнення, модернізація);

- 5) *за принципом ставлення до попереднього*: заміщені (витіснення усталеного засобу новим, більш ефективним), скасовуючи (відміна попереднього), ретровведення (повернення до попереднього) [168, 18-20].

На наш погляд, класифікація інновацій О.Г.Козлової подібна до типології О.В.Попової (чотири із п'яти ознак виділення типів інновацій аналогічні до попередньої класифікації).

Залежно від функціональних можливостей усі педагогічні нововведення, на думку В.М.Логінова, можна класифікувати як:

- нововведення-умови, які забезпечують ефективний освітній процес (новий зміст освіти, інноваційне освітнє середовище тощо);
- нововведення-продукти (педагогічні засоби, технології тощо);
- організаційно-управлінські нововведення (якісно нові рішення у структурі освітніх систем та в управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування) [206, 195].

Виділені автором типи інновацій, на нашу думку, не відповідають зазначеному критерію класифікації. Ця типологія не є повною та системною: нововведення-умови і нововведення-продукти зовсім не співвідносяться з організаційно-управлінськими нововведеннями; останній тип інновацій можна поєднати з першим.

Відправною точкою класифікації інновацій, що пропонує Л.В.Буркова, є *сутнісне узагальнення – парадигма* [55, 1-9]. Усі інновації, що розробляються в педагогіці, на думку Л.В.Буркової, відповідають одній із трьох основних парадигм, що відображають сутність базових модифікацій навчання та виховання: парадигма авторитарної педагогіки, маніпулятивної педагогіки й педагогіки підтримки.

У системі освіти України парадигма авторитарної педагогіки (доречніше називати її традиційною, або знаннєвою) найпоширеніша. Її мета – дати учням знання з предметів, визначених навчальною програмою. Ця парадигма характеризується певним негативізмом. Так, учень не має права на власний темп навчання, він майже не розмірковує, а заучує готові істини; завдання ж із виховання пов'язані з освітою штучно; вчитель у навчально-виховному процесі удається до застосування авторитарного примусу. Удосконалення цієї парадигми відбувається за рахунок використання моделі проблемного навчання або ж його елементів у різних модифікаціях (М.І.Махмутов, І.Я.Лернер). Сьогодні в рамках цієї парадигми використовується модель навчання “Довкілля” (автор В.Р.Ільченко).

До парадигми маніпулятивної педагогіки Л.В.Буркова відносить відому систему розвитку М.Монтессорі, метод проектів, який був поширений у 20-30-х роках у вітчизняній системі освіти. Характерною особливістю цієї парадигми є те, що дитина (учень) є одночасно об'єктом впливу навчання і його суб'єктом. Тобто мета навчально-виховного процесу проектується педагогом, але учень досягає результату самостійно, без втручання дорослого. Маніпуляційна

педагогіка більш підходить для індивідуального навчання й передбачає енциклопедичну обізнаність учителя та глибоке знання ним дитячої психології. До цієї парадигми в сучасній педагогічній практиці Л.В.Буркова відносить , Педагогіку життєтворчості” (автор І.Г.Єрмаков).

Третя парадигма – педагогіка підтримки (гуманістична) – виникла у другій половині ХХ століття, засновниками якої є В.В.Давидов та Д.Б.Ельконін. У її основі лежить ідея рівноправного партнерства вчителя і учня, де учень виступає вже не об'єктом навчання чи виховання, а їх суб'єктом. Яскравим прикладом моделей навчання та виховання цієї парадигми є системи особистісно орієнтованого (І.Д.Бех, І.С.Якиманська та інші) та диференційованого навчання й виховання (О.І.Бугайов, Л.П.Вороніна, Ю.І. Мальований та інші).

Наступна педагогічна парадигма – інформаційно-комп'ютерна, яка передбачає використання сучасних засобів навчання. У рамках цієї парадигми пропонується впровадження такої системи відношень, як “суб'єкт-об'єкт-суб'єкт (учень-комп'ютер-вчитель)”, у якій розвиток особистості учня спрямовує не механізм, а педагог. Навчальні заклади, які мають відповідну базу , включають до навчальної системи комп'ютерні програми із широкого кола предметів (наприклад, електронний підручник з фізики, автори О.І.Бугайов, І.Д. Даниленко).

Створена Л.В.Бурковою класифікація нововведень враховує той факт, що „інновації на рівні елементів методик не можуть суттєво вплинути на рівень та обсяг новизни моделей, парадигм у педагогіці і, навпаки, зміна парадигми викликає суттєві зміни в усіх супідрядних компонентах” [54, 18-19]. Означений підхід ґрунтується на розмежуванні серед педагогічних інновацій результатів наукових досліджень і розробок педагогічної практики. Вважаємо, що класифікація Л.В.Буркової є спробою поєднати науку і практику.

Огляд існуючих класифікацій нововведень дозволяє констатувати, що питання пошуку єдиної основи для поділу інновацій залишається відкритим. Кожна розглянута класифікація має дещо умовний характер. Типології педагогічних нововведень різняться ознаками, що покладені в основу класифікацій; одне й те ж нововведення з'являється в різних типологічних групах (у двох і більше). Визначити тип педагогічних інновацій за пропонованими класифікаціями дуже складно. На нашу думку, потрібна проста в користуванні та необ'ємна типологія, яка буде побудована на незначній кількості найбільш поширених ознак нововведень у сучасній систематиці, зручна для використання і науковцям-дослідникам, і педагогам-практикам.

Використання аналітичного підходу дало можливість прийти до висновку, що типи нововведень частіше всього класифікуються за такими ознаками: інноваційний потенціал (модифікаційні; комбінаторні; радикальні) та масштаб перетворення (локальні; модульні; системні). Поєднання цих двох ознак дає можливість наочно уявити тип нововведення.

Найбільшого поширення в практиці роботи сучасних педагогів набули модифікаційні інновації, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має зразок, аналог, прототип (програми, методики, алгоритми). Комбінаторні інновації передбачають конструктивно нове поєднання елементів уже відомих методик, які в такому вигляді раніше не використовувалися (такий процес ще називається аглютинацією – „приклеюванням”). Такому типу нововведень відповідають відкриття педагогів-новаторів. Радикальні інновації мають найвищий ступінь новизни й відповідають науковим відкриттям у педагогіці. Подібних інновацій обмаль, здійснюються вони висококваліфікованими фахівцями та науковцями або колективами вчених і практиків.

Згідно масштабності та обсягу перетворень виділяють локальні нововведення (одиночні, не пов'язані між собою); модульні (комплекс пов'язаних між собою часткових інновацій) і системні. Останній тип інновацій передбачає перебудову роботи всього закладу на основі певної ідеї або створення нового освітнього закладу: гімназії, ліцею, коледжу, педагогічного комплексу тощо.

Таким чином, три основних типи інновацій (модифікаційні, комбінаторні та радикальні) поділені на 3 підтипи (локальні, модульні, системні). На основі цього отримано 9 структурно-складних типів інновацій.

Різновиди запропонованої нами класифікації інновацій за інноваційним потенціалом та масштабністю перетворень представлені в таблиці 1.1. і використовувалися при визначенні готовності вчителів до інноваційної діяльності, проведенні дослідно-експериментальної роботи в умовах педагогічних комплексів (Розділ 4).

Таблиця 1.1

Класифікація нововведень за інноваційним потенціалом та масштабністю перетворень

О зн а к и	Інноваційний потенціал	Типи		
		Модифікаційні	Комбінаторні	Радикальні
П ід т и п и	Локальні	Модифікаційно-локальні	Комбінаторно-локальні	Радикально-локальні
	Модульні	Модифікаційно-модульні	Комбінаторно-модульні	Радикально-модульні
	Системні	Модифікаційно-системні	Комбінаторно-системні	Радикально-системні

--	--	--	--

Підсумовуючи, наголосимо, що педагогічна інноватика виникла й розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології, теорії управління, а також економіки освіти. Вона як одна із фундаментальних дисциплін прискорює процеси оновлення освіти та виступає теоретичною базою для розробки нових інноваційних систем освіти. Таким чином, викладений вище матеріал дозволив з'ясувати структуру та етапи інноваційного процесу, типи інновацій, виділити найбільш пріоритетні напрями, за якими ведеться новітній науковий пошук.

1.3. Сутність та особливості використання інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту та послідовності етапів упровадження нововведень. І.П.Підласий вважає, що сучасна педагогічна теорія „дозріла” до технологічного підходу, визначає його доцільність і раціоналізм [277]. І.М.Богданова у структурі педагогічної інноватики виділяє специфічний напрямок, орієнтований на дослідження технологічних процесів у системі освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема, що отримав назву „техноматика” [36].

„Техноматика, на думку автора, вивчатиме технологічні потреби освіти та розроблятиме шляхи, засоби і методи ефективного задоволення цих потреб. Цей напрямок пов'язаний як з технологіями нововведень в освітній простір, так і з конкретними технологіями реалізації цих нововведень. Вони виконують такі основні функції: удосконалюючу, тобто модернізуючу, модифікуючу, раціоналізуючу традиційний педагогічний процес, трансформуючу, тобто радикально змінюючу традиційний процес, а також комплексну, або комбінаторну, яка виконує сполучення елементів як традиційного, так і інноваційного педагогічного процесу” [36, 53]. Таким чином, інноваційні педагогічні технології мають на меті поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають зміни в традиційному педагогічному процесі; подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення навчальних закладів на більш високий, конкурентноспроможний рівень. Вони ґрунтуються на нових досягненнях науки і гарантують досягнення більш високого рівня навченості та вихованості.

Структура педагогічної системи (від античної до сучасної – інноваційної) може бути представлена сукупністю взаємопов'язаних інваріантних компонентів. І.П.Підласий схематично зображує місце технологій у педагогічній системі (див. Рис. 1.1) [286, 183].

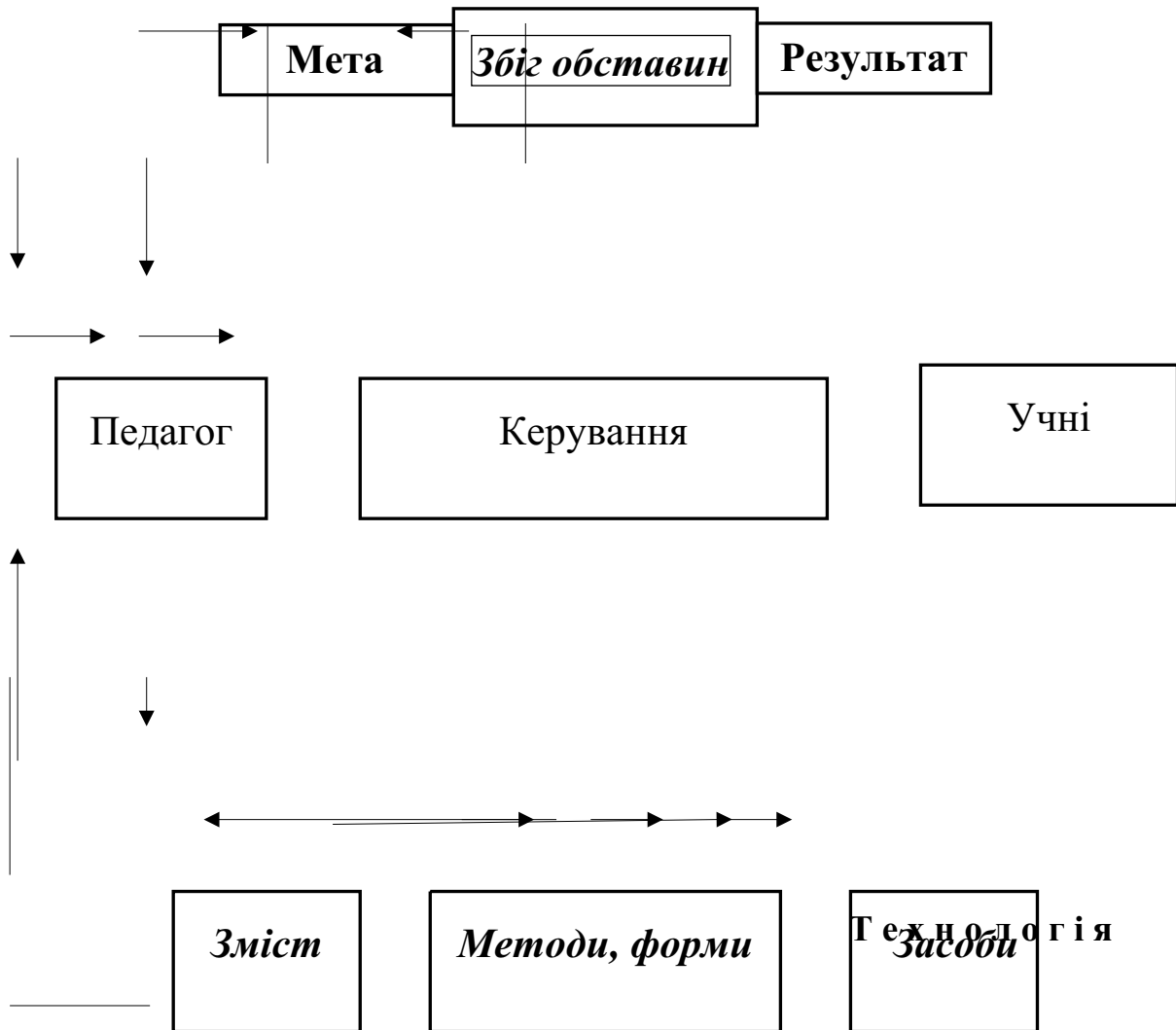


Рис. 1.1. Місце технології в педагогічній системі

Аналіз Рис. 1.1 доводить, що педагогічним технологіям (у тому числі й інноваційним) відводиться основне місце в педагогічній системі. Інноваційні педагогічні технології підпорядковані конкретній меті, дають позитивний результат при спільній роботі педагогів (викладачів) та учнів (студентів), спрямовані на впровадження нововведень у зміст, методи, форми та засоби навчально-виховної роботи.

Принциповим питанням для нашого дослідження є відмінність інноваційних технологій, які часто трактуються на предметному рівні, від новаторських методик та педагогічної майстерності. На думку окремих дослідників (О.І.Пометун, Л.В.Пироженко [294]; І.П.Підласий [277]; С.О. Сисоєва [332; 334]), технологію від методики відрізняють два принципових

моменти: гарантія кінцевого результату та можливість його відтворення й проектування майбутнього навчального процесу. Д.В.Чернилевський виділив вісім ознак відмінності цих термінів і довів, що поняття „технологія навчання” ширше, ніж „методика навчання” [374; 50-51] (Додаток А). Інноваційна педагогічна технологія – набір процедур, які вдосконалюють професійну діяльність, упроваджують нововведення й гарантують кінцевий запланований результат. Новаторська методика виникає в результаті узагальнення педагогами передового досвіду і впровадження нових засобів. Діяльність педагогів-новаторів О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська зараховують „до персоніфікованих технологій (персонал-технологія), які тиражувати важко, а іноді – й неможливо” [256, 24], тому що вони мають суб’єктивний характер. Інноваційна технологія, на відміну від новаторських методик, не допускає варіативності, це опис виконання конкретних дій у результаті впровадження нововведення з метою вдосконалення навчально-виховного процесу. Методика ж передбачає різні варіанти вирішення проблем, тривалий термін апробації на практиці. Для технологічного підходу є обов’язковим постійний зворотний зв’язок, внесення виправлень та змін у подальшу діяльність. Інноваційна педагогічна технологія дає відповідь на питання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, устанавлюючи порядок використання нових різноманітних моделей навчання. Повністю підтримуємо точку зору І.В.Гавриш яка вважає, що завдяки науковому обґрунтуванню цілей, їх діагностичному формулюванню, а також розробці навчально-виховного процесу відповідно до принципу оптимальності педагогічна технологія порівняно з методикою являє собою більш точний рівень педагогічного проектування, відрізняючись від останньої ефективністю, відтворюваністю, усталеністю результатів [78, 277-278].

У своєму конкретному вираженні інноваційна педагогічна технологія є результатом дій викладача, тобто педагогічної діяльності. За цією ознакою часто технологію ототожнюють з педагогічною майстерністю, яка ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та гуманістичному досвіді [88, 251]. Проте, на думку І.П.Підласого, „поки технологія не створена, панує індивідуальна майстерність. Але рано чи пізно остання поступається місцем колективній майстерності, концентрованим вираженням якого і є технологія” [277, 26].

О.О.Кіяшко стверджує, що інноваційні педагогічні технології відображають особливості сучасної системи професійної підготовки. Автор акцентує увагу на необхідності формування у майбутнього вчителя не тільки знань, але й умінь і навичок; розвиток у студентів методологічного мислення, здатності до здорового ризику, уяви й усього комплексу творчих здібностей, підвищення ролі студентства в навчальному процесі, переміщення центру (фокусу) навчального процесу від викладача до студента [157, 58].

Підводячи підсумки сказаному вище, зазначимо: інноваційні педагогічні технології – це набір процедур, які вдосконалюють професійну діяльність і

приводять до запланованого результату. Вони відрізняються від новаторських методик та педагогічної майстерності тим, що завжди сприяють підвищенню ефективності систем навчання та виховання, незважаючи на досвід роботи вчителя та його професіоналізм; є цілісним проектом навчально-виховного процесу; передбачають постійний зворотний зв'язок між викладачем та студентом.

Визначення структурних компонентів інноваційної педагогічної технології здійснювалося на основі аналізу наукових досліджень Ю.В.Васькова [62], М.В. Кларіна [160], Ю.Г.Кравченко [181], І.Ф.Прокопенко та В.І.Євдокимова [308], Г.К.Селевка [327; 328] та інших.

І.Ф.Прокопенко і В.І.Євдокимов до базових складових педагогічної технології відносять організаційні форми, навчально-виховний процес, викладачів та засоби навчання [308]. Г.К.Селевко значно видозмінює компоненти педагогічної технології, включаючи до структури концептуальну основу, змістову (мета, зміст матеріалу) та процесуальну частини (організацію навчально-виховного процесу, методи і форми діяльності школярів, методи і форми роботи вчителя, діяльність учителя щодо керування процесом засвоєння матеріалу, діагностику), які тісно взаємопов'язані [327, 17]. Критичний аналіз структури педагогічної технології Г.К.Селевка наведений у роботі Ю.В. Васькова, котрий вважає, що до компонентного складу педагогічних технологій не може входити концепція як провідна ідея, цілі навчання не можуть бути у складі змісту, а процесуальний блок розроблений не достатньо на науковому рівні. Цей же автор пропонує свій варіант структури педагогічної технології: загальні цілі – навчальні цілі – зміст навчання / метод навчання – форми навчання – корекція – оцінка навчання [62, 70]. У структурному ланцюжку педагогічної технології Ю.В.Васькова, на нашу думку, відсутній результативний компонент, що є основним для даної дефініції.

М.В.Кларін у структурі педагогічної технології виділяє такі елементи: постановку цілей та їх максимальне уточнення; орієнтацію навчальних цілей на гарантоване досягнення результатів; оцінку поточних результатів; корекцію; підсумкову оцінку результатів [160, 4]. На наш погляд, у структурі педагогічної технології М.В.Кларіна робиться акцент на цільовому і корекційно-оціночному компонентах, зовсім не представлені – змістовий та процесуальний.

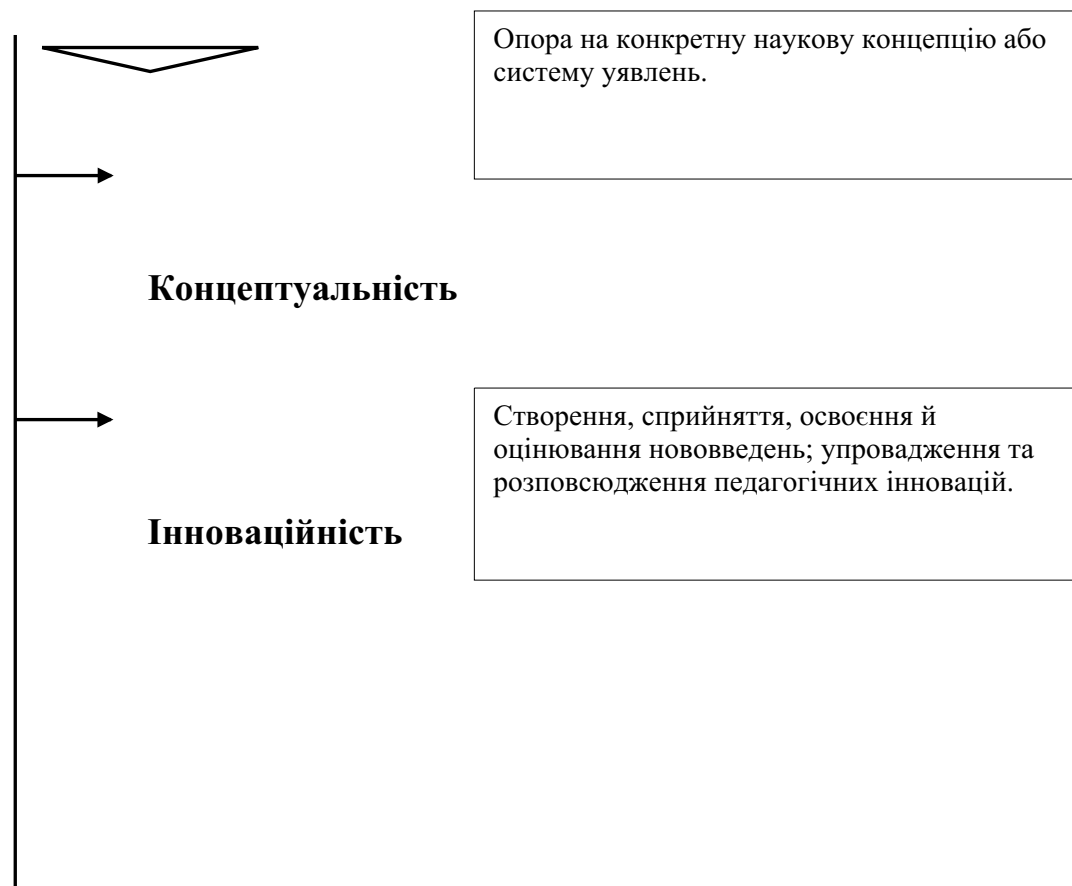
Ю.Г.Кравченко виділяє в педагогічній технології *макроструктуру*, що містить два компоненти: технології навчання і технології виховання, та *мікроструктуру*, до якої входять цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контрольний-корекційний і оціночно-результативний компоненти [181, 69]. Позиція Ю.Г.Кравченко аналогічна до поглядів І.В.Гавриш [78]. Вважаємо, що в макроструктурі педагогічної технології цих авторів відсутні технології управління.

У контексті сказаного інноваційну технологію розглядаємо як поліструктурне утворення двох складових:

- самої інновації (концептуальна основа, структура „життєвого циклу” – старт, швидке зростання, зрілість, насичення, фініш);
- педагогічної технології (цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, контроль-корекційний і оціночно-результативний компоненти).

Грунтовний аналіз робіт з проблеми дослідження: І.М.Богданової [36], І.М.Дичківської [98], В.М.Жучкова [113], О.О.Кіяшко [157], О.М.Пехоти [274], Л.А.Мащкіної [225; 226] та інших – дав можливість зробити висновок, що інноваційним педагогічним технологіям притаманні основні ознаки педагогічних технологій: концептуальність, системність, керованість, ефективність та результативність, можливість відтворення в інших умовах тощо [7, 176]. Окрім того, за твердженням О.В.Попової, „інноваційна педагогічна технологія покликана переводити інноваційні новоутворення в систему норм, вказівок, засобів та прийомів, яка забезпечувала б їх реалізацію на практиці в певних умовах” [298, 62]. Таким чином, основною ознакою цих технологій є їх інноваційність, тому вони й отримали таку назву. Ознаки інноваційних технологій, згідно з виділеною структурою, зображені на рис. 1.2.

Перша і друга ознаки інноваційних педагогічних технологій (див. рис. 1.2.) характеризують саму інновацію – її концептуальну основу та умови впровадження. Третю – п’яту ознаки можна виділити враховуючи структуру педагогічної технології.



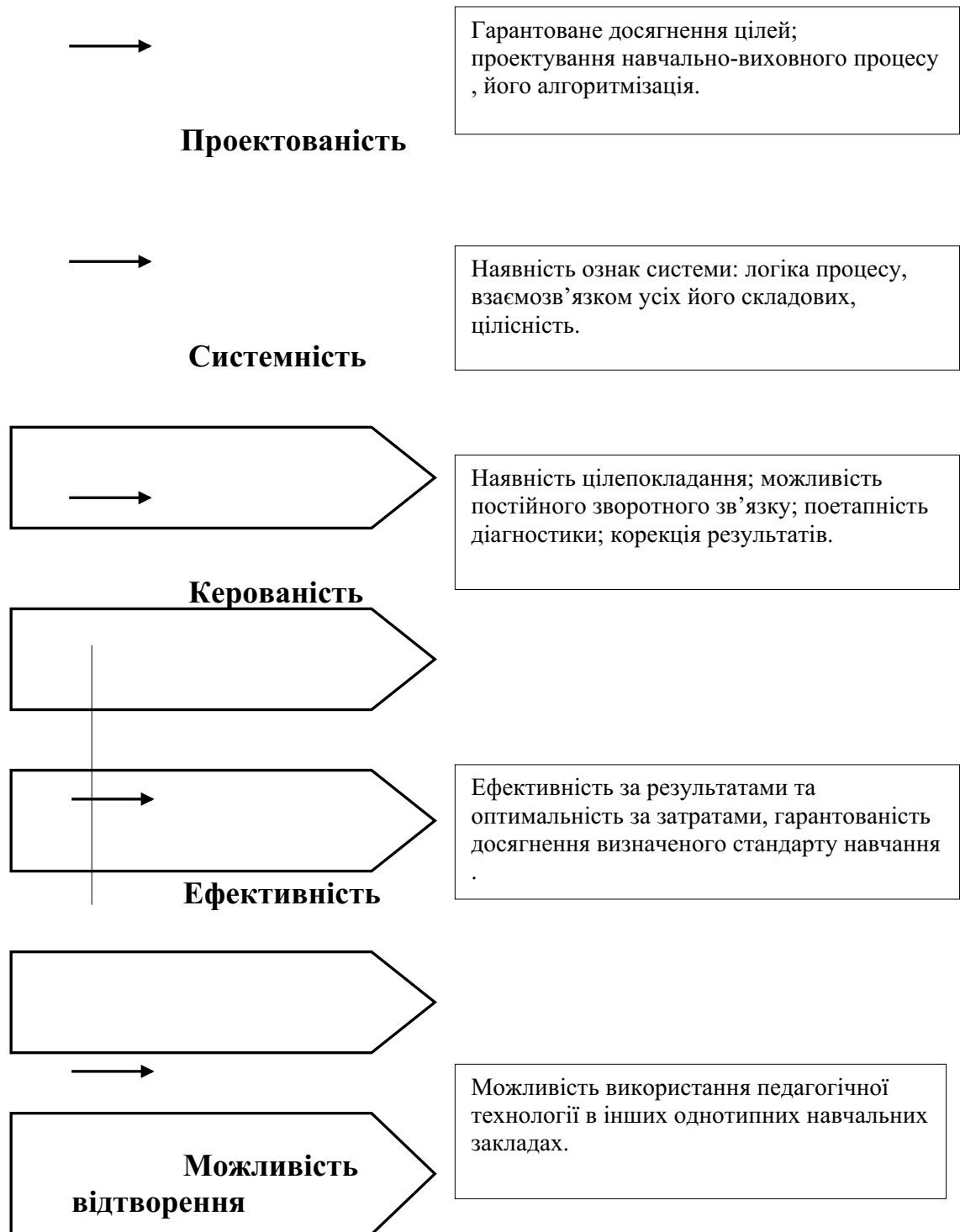


Рис. 1.2. Основні ознаки інноваційних педагогічних технологій
 Широкий спектр, багатоваріантність інноваційних педагогічних технологій зумовлюють необхідність їх класифікації з метою ефективного використання в науці і практиці. Загальноприйнятої типології інноваційних педагогічних технологій немає. Їх класифікують за тими ж ознаками, що й інновації [226, 70-71], або використовують класифікації педагогічних

технологій [298, 59]. Типи педагогічних інновацій були вже розглянуті. Зупинимося на класифікаціях педагогічних технологій.

Найбільшого поширення в сучасній психолого-педагогічній літературі набула класифікація педагогічних технологій Г.К.Селевка [328, 16-31]. Автор ретельно розглядає майже 50 технологій і поділяє їх на типи за 15 ознаками (рівень використання, філософська основа, методологічний підхід, провідний фактор розвитку особистості, наукова концепція, орієнтація на особистісні сфери та структуру індивіда, характер змісту і структури, основний вид педагогічної діяльності, тип управління навчально-виховним процесом, домінуючі методи і засоби, організаційні форми, засоби навчання, підхід до дитини, спрямування модернізації, категорія педагогічних об'єктів). В основу класифікації найбільшої групи педагогічних технологій покладено оновлення традиційної системи освіти.

1. *Педагогічні технології на основі гуманізації й демократизації педагогічних відносин.* Основна увага приділяється навчальному процесу, індивідуальному підходу до кожної дитини, демократизації відношень учитель – учень. До них належать педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш.О.Амонашвілі та інші.
2. *Педагогічні технології на основі активізації та інтенсифікації діяльності учнів.* Основна ідея цих технологій – засоби активізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу. До них належать ігрові технології, проблемне навчання, технологія В.Ф.Шаталова та інші.
3. *Педагогічні технології на основі ефективності організації та управління процесом навчання* (технології управління процесом засвоєння знань): програмоване навчання, технології диференційованого навчання (В.В.Фірсов, М.П.Гузик), технології індивідуалізації навчання (А.С.Границька, Інге Унт та ін.) групові та колективні технології навчання (І.Д.Первін, В.К.Дяченко та ін.), нові інформаційні технології.
4. *Педагогічні технології на основі дидактичного вдосконалення матеріалу.* Навчання учнів раціональним методам оволодіння знаннями: технологія поетапного формування розумових дій (М.Б. Волович); технологія укрупнення дидактичних одиниць (П.М. Ерднієв), технологія «Діалогу культур» В.С.Біблера і С.Ю.Курганова.
5. *Природовідповідні педагогічні технології.* Опора в навчально-виховному процесі на природні закономірності розвитку дитини: технологія саморозвитку М.Монтессорі, використання народної педагогіки тощо.
6. *Педагогічні технології використання сучасних інформаційно-телекомунікаційних засобів:* нові інформаційні технології, дистанційне навчання.
7. *Технології посилення соціально-виховних функцій педагогічних процесів* (вплив соціальних суб'єктів виховання та середовища).

8. *Альтернативні педагогічні технології*, які протистоять традиційній системі навчання та виховання: Вальфдорська педагогіка (Р.Штейнер); технологія вільної праці; технологія майстерень (С. Френе) тощо.
9. *Педагогічні технології авторських шкіл*, які побудовані на оригінальних авторських ідеях („Російська школа” І.Ф.Гончарова, «Школа-парк» М.О. Балабана тощо) [328, 28-30].

Г.К.Селевко постійно оновлює класифікацію педагогічних технологій, бо «стара» типологія, як зауважує І.М.Богданова [36], не мала у своєму арсеналі технологій, які модифікують та раціоналізують традиційний педагогічний процес, а також технологій, що спрямовані на комплексне (комбінаторне) оновлення. У своєму дослідженні І.М.Богданова доповнила класифікацію Г.К.Селевка такими науковими концепціями і теоріями, які модифікують традиційний педагогічний процес, а саме:

- 1) оптимізація навчально-виховного процесу на уроці (Ю.К.Бабанський);
- 2) поетапне формування розумових дій (П.Я.Гальперін, Н.Ф.Талізін);
- 3) модульно-розвивальна система (А.М.Алексюк, К.Я.Вазіна).

Автор розглянула різні педагогічні технології за ознаками масштабності нововведення та інноваційного потенціалу й виділила технологічні процеси, що спрямовані на удосконалення (модернізацію, модифікацію, раціоналізацію) традиційного педагогічного процесу, трансформацію (радикальне або альтернативне оновлення) та комплексне (комбінаторне) його оновлення (див. табл. 1.2) [36].

Таблиця 1.2

**Структурна схема технологічних процесів в освіті
(за І.М.Богдановою)**

Масштабність нововведення	Інноваційність потенціалу нововведення	Класи технологічних процесів
Макрорівень – системні видозміни	Трансформація традиційного процесу	Альтернативні
Мезорівень – компонентні видозміни	Комплексне оновлення традиційного процесу	Інноваційні
Мікрорівень – локальні видозміни	Удосконалення традиційного процесу	Модернізуючі Модифікуючі Раціоналізуючі

Класифікація І.М.Богданової не суперечить поглядам Г.К.Селевка, який за рівнем використання виділяє *метатехнології* (соціально-педагогічні, загальнопедагогічні), *макротехнології* (галузеві, частковометодичні, предметні), *мезотехнології* (модульні, локальні) і *мікротехнології* (особистісні) [328, 17].

Принципово важливим аспектом наступної класифікації педагогічних технологій є позиція учня в освітньому процесі, ставлення до нього дорослих.

Тут виділяються кілька типів технологій [98, 73]:

1. *Авторитарні технології*, основані на пригніченні ініціативи та самостійності учнів, застосування вимог і примусу, жорсткій організації шкільного життя.
2. *Дидактоцентричні технології*, у яких найголовнішими чинниками формування особистості вважаються дидактичні засоби, панують суб'єкт-об'єктні відносини педагога та учня, пріоритет навчання над вихованням.
3. *Особистісно орієнтовані технології*, що сприяють забезпеченню комфортних та безконфліктних умов розвитку кожної особистості, реалізації її природних потенцій.
4. *Гуманно-особистісні технології* відзначаються своїм гуманістичним змістом, психотерапевтичною спрямованістю на підтримку особистості, допомогу їй.
5. *Технології співпраці* реалізують демократизм, рівність, партнерство у відносинах педагога і дитини.
6. *Технології вільного виховання* ставлять акцент на наданні дитині свободи вибору та самостійності в тій чи іншій сфері її життєдіяльності.
7. *Езотеричні технології*, у яких сама людина стає центром інформаційної взаємодії із Всесвітом.

За типом організації та управління пізнавальною діяльністю розрізняють:

- 1) *структурно-логічні технології навчання* (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів);
- 2) *інтеграційні технології* (дидактичні системи, що забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);
- 3) *ігрові технології* (ігрова форма взаємодії педагога і дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування тощо;
- 4) *комп'ютерні технології* (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії "учитель-комп'ютер-учень" за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм);
- 5) *діалогові технології* (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єкт-суб'єктному рівні: "учень-учитель", "учитель-автор", "учень-автор" та ін.);

- б) *тренінгові технології* (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання: тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських задач) [98, 74].

Виділені в цих класифікаціях типи педагогічних технологій є найбільш поширеними в навчально-виховному процесі середньої та вищої шкіл. І.П. Підласий вважає, що технології „впливають” з основної моделі педагогічного процесу. Автор виділяє тільки три відмінних технології організації навчально-виховного процесу:

- 1) скеровану на засвоєння предмета – предметно зорієнтованого навчання (*продуктивна технологія*),
- 2) скеровану на задоволення потреб учня – особистісно зорієнтованого навчання (*поблажлива технологія*),
- 3) скеровану на засвоєння предмета і задоволення потреб учня – співпраці (*партнерська технологія*) [277, 65].

Отже, можна зробити висновок, що описані класифікації мають різну кількість типів у залежності від ознак на яких вони базуються. Детальний аналіз різних класифікацій педагогічних технологій дав можливість визначити основні диференційовані ознаки, за якими частіше всього здійснюються їх типології: рівнем застосування; філософською основою; провідним фактором психічного розвитку; концепцією засвоєння; характером змісту й структури; організаційними формами; домінуючим методом; категорією тих, хто навчається; напрямом модернізації наявної традиційної системи; підходом до дитини; типом організації та управління пізнавальною діяльністю. Без спроби класифікувати педагогічні технології не обходиться жодна наукова робота із цієї проблеми, тому що грамотна типологія не тільки упорядковує технології за головною ознакою, але й відкриває можливості продовження ряду – проектування перспективних інноваційних технологій.

До інноваційних дослідники відносять різні типи педагогічних технологій. Наприклад, В.М.Жучков виділяє базові, професійно орієнтовні та особистісно орієнтовні інноваційні педагогічні технології [113, 259]; Л.А. Машкина – методологічні, цільові та методичні [226, 73], О.Г.Козлова – проблемні, концентровані, модульні, розвивальні, диференційовані, активні, ігрові, особистісно орієнтовані, процесуально зорієнтовані тощо [168, 66], Д.В. Чернилевський і Н.В.Борисова – неімітаційні та імітаційні технології [374, 177]. Л.І.Даниленко розглядає педагогічну інноваційну технологію як багатокомпонентну модель, яка включає в себе: навчальну, виховну й управлінську інноваційні технології [91, 55]. О.О.Кіяшко у своєму дисертаційному дослідженні визначає такі, на його думку, найбільш оптимальні і перспективні інноваційні педагогічні технології у практиці вищої школи: авторська підготовка; відкриті системи інтенсивного навчання, дистанційне навчання; діалогове навчання; етапно-блокова організація навчання; ігрові технології; інтегративно-модульна система; інформаційно-комп'ютерне

навчання; контекстне навчання; модульно-рейтингове навчання; особистісно орієнтоване навчання; проблемно-діяльнісне навчання; проєктивне навчання; рефлексивно-творче навчання; технологія сумісної продуктивної діяльності [157, 63-64].

Розглянуті підходи до класифікацій інноваційних педагогічних технологій, їх узагальнення, систематизація та вивчення практики використання у вищій школі дали можливість визначити основні їх типи. За основу була взята класифікація інноваційних педагогічних технологій І.М.Богданової [36] за ознаками масштабності нововведення та інноваційного потенціалу. Серед інноваційних технологій, які набули поширення в практиці вищої освіти, були виділені дев'ять, які відповідають диференційованим ознакам класифікації, а саме:

- 1) **особистісно орієнтовані технології** (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні);
- 2) **нові інформаційні технології** (сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телемунікаційних мереж);
- 3) **модульно-рейтингові технології** (система навчання за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах – модулях з метою підвищення зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивності оцінки знань з окремих предметів і фаху в цілому);
- 4) **технології розвитку творчості** (стимуляція у студентів інтересу до пізнавальної діяльності за допомогою завдань творчого характеру);
- 5) **ігрові технології** (імітація майбутньої педагогічної діяльності в ігровій формі);
- 6) **діалогові технології** (вирішення в режимі діалогу питань проблемного характеру, що не мають однозначного вирішення в науці і практиці);
- 7) **проєктні технології** (розв'язання різних проблем, стимулювання інтересу студентів у самостійному здобутті певних знань, умінь та навичок);
- 8) **технології цілепокладання та життєтворення** (усвідомлення цілей учительської професії, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи в майбутньому);
- 9) **тренінгові технології** (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань, типових для людини з високорозвиненою мотивацією).

Перераховані інноваційні технології були поділені за ознакою масштабності перетворень на системні (особистісно орієнтовані, нові

інформаційні технології, модульно-рейтингові), модульні (технології розвитку творчості, ігрові та діалогові), локальні (проектні технології, цілепокладання та життєтворення, тренінгові).

За інноваційним потенціалом були виділені альтернативні, комбінаторні та модифікаційні технології, що спрямовані на трансформацію (радикальне або альтернативне оновлення), комплексне (комбінаторне вдосконалення) та модернізацію, модифікацію, раціоналізацію традиційного педагогічного процесу. Зміст цих технологій розкрила І.М.Богданова: „Удосконалення освітнього процесу трактується як дія, що спрямована на покращення традиційного процесу, на більш досконалу його реалізацію за рахунок його модернізації, модифікації та раціоналізації. Модернізація розглядається як дія, що спрямована на зміни у відповідності із сучасними вимогами та смаками. Модифікація розглядається як дія, спрямована на видозміну існуючого предмета чи явища, не торкаючись його сутності. Раціоналізація розглядається як організація доцільної діяльності, що спрямована на вдосконалення, на покращання, на раціональні дії, тобто дії, що спираються на розум та логіку. Радикальне або альтернативне оновлення полягає в здійсненні такого освітнього процесу, який виключає можливість відтворення традиційного. Комплексне оновлення розглядається як поєднання традиційних освітніх процесів із процесами, спрямованими на їх удосконалення (модернізація, модифікація, раціоналізація) та трансформацію” [36, 63]

Виділені в процесі нашого дослідження інноваційні педагогічні технології за ознаками масштабності нововведення та інноваційного потенціалу наведені у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Типи інноваційних педагогічних технологій

Ознаки		Рівні технологічних процесів
<i>Масштабність нововведення</i>	<i>Інноваційний потенціал нововведення</i>	
Системні технології (особистісно орієнтовані, нові інформаційні, модульно-рейтингові)	Трансформація традиційного процесу (альтернативні)	Макрорівень
Модульні технології (технології розвитку творчості, ігрові та діалогові)	Комплексне оновлення традиційного процесу (комплексні)	Мезорівень
Локальні технології (проектні технології, цілепокладання та життєтворення, тренінгові)	Удосконалення традиційного процесу (модернізуючі, модифікуючі раціоналізуючі)	Мікрорівень

Таблиця 1.3 засвідчує, що між визначеними типами інноваційних технологій існує співвідношення по вертикалі: системні технології вносять

глобальні зміни в навчально-виховний процес, стають альтернативними до традиційної освітньої системи та спричиняють виведення технологічних процесів на макрорівень; модульні технології передбачають зміни у складових педагогічній системі, ураховують і традиційні, й інноваційні підходи до організації навчально-виховного процесу та обумовлюють мезорівень розвитку технологічних процесів; локальні технології використовуються окремими педагогами на рівні „персонал-технологій”, сприяють модернізації, модифікації та раціоналізації традиційної системи навчання та визначають мікрорівень її оновлення.

Організація навчально-виховного процесу з використанням інноваційних педагогічних технологій дає можливість викоренити негативні риси технологічного процесу, до яких відносять: „орієнтацію на навчання репродуктивного типу; не розробленість мотивації навчальної діяльності, що пов'язано з ігноруванням особистості...” [62, 69]. Упровадження інноваційних технологій у практику роботи сучасної школи змінює репродуктивний характер засвоєння знань, умінь та навичок на проблемне, програмоване та інноваційне навчання. Широке застосування особистісно орієнтованих підходів передбачає індивідуалізацію та диференціацію навчання, заняття за індивідуальними навчальними планами у вищій школі, гуманізацію стосунків між педагогами та вихованцями. Позитивні риси технологізації навчального процесу (діагностична постановка цілей, наявність критеріальної поточної і підсумкової оцінки, алгоритмізація навчання, гарантований кінцевий результат) спричиняють поширення використання інноваційних педагогічних технологій у педагогічній практиці.

Таким чином, потреби розвитку сучасної освіти вимагають створення та використання інноваційних педагогічних технологій, які спрямовуються на забезпечення умов для самореалізації сутнісних сил студентів у різних видах теоретичної і практичної діяльності, у динамічному житті за нових ринкових умов [176, 73]. З цього випливає, що технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності сучасного педагога, забезпечує перехід на якісно новий ступінь ефективності та оптимальності організації навчально-виховного процесу. Узагальнення основних питань цієї проблеми дало можливість з'ясувати ознаки, структуру та типи інноваційних технологій, що використовуються в різних навчальних закладах у період реформування системи освіти в Україні.

1.4. Навчальні комплекси як центри інноваційного забезпечення розвитку системи педагогічної освіти

Системні впровадження нововведень у галузі освіти найбільш притаманні інноваційним навчальним закладам. До них належать такі заклади, що

реалізують самостійно розроблені цілісні освітні програми та змінюють характер стосунків, зміст, умови праці в даній установі.

Одним із перспективних шляхів оновлення ступеневої підготовки фахівців є створення навчальних та навчально-науково-виробничих комплексів. Основні питання організації діяльності цих комплексів розглядаються в роботах В.В. Арнаутова [20], В.Р.Атояна [26], Д.З.Ахметової [27], М.Ю.Бокарева [39], В.Г. Кузя [192], С.М.Мамрича [216], Н.М.Манжелій [217], С.С.Постовалова [299], Н. К.Сергєєва [330], Т.В.Ткача [353], О.В.Уваровської [356], М.І.Шипуліна [389] та інших. Детальний аналіз педагогічної літератури, експериментальних результатів досліджень та досвіду роботи створення й функціонування комплексів у системі педагогічної освіти дозволив виділити ряд вихідних теоретичних положень, що характеризують їхню сутність.

Навчальний та навчально-науково-виробничий комплекс є добровільне об'єднання державних, недержавних навчально-виховних закладів, заснованих на різних формах власності. Усі навчально-виховні заклади, які входять до комплексу, зберігають юридичну й фінансову самостійність. Навчальний комплекс є об'єднання навчально-виховних закладів різних типів. Навчально-науково-виробничий комплекс є об'єднання навчально-виховних закладів усіх типів, виробничих підприємств, наукових організацій, установ тощо [239]. Метою організації таких комплексів є забезпечення:

- цілісності освіти, інтеграції всіх підсистем, які сприяють формуванню кінцевої мети – підготовки майбутнього вчителя інноваційної спрямованості;
- наступності освіти;
- неперервності освіти;
- особистісно орієнтованого підходу до кожного студента.

С.М.Мамрич зауважує, „що на сьогодні не існує чіткої різниці між навчальними та навчально-науковими комплексами і часто в ці поняття вкладається приблизно однаковий зміст” [216, 21-22]. Згідно з визначеною метою, навчальні та навчально-науково-виробничі комплекси в системі освіти надалі будемо називати **навчально-науково-педагогічними комплексами (ННПК), або просто педагогічними комплексами**. Досвід функціонування цих закладів має велике науково-практичне значення у зв'язку з тим, що в ньому спостерігається загальна для педвузів України тенденція до інтеграції діяльності всіх навчальних установ дошкільної, середньої та вищої освіти в єдину навчально-виховну систему. У педагогічній літературі такі комплекси ще називають інноваційними, урахувавши нову специфіку їх діяльності та спрямованість на випуск інноваційного продукту (В.В.Арнаутов [20], Р.В. Атоян [24; 25]). Поряд із традиційними – матеріальними та інформаційними – „продуктами” педагогічні вузи випускають “специфічний інноваційний продукт – спеціалістів”, тому ця назва стосується в першу чергу і їх [24, 93]. Наведемо визначення навчально-науково-інноваційного комплексу в трактуванні Р.В.Атояна: “Це вищий навчальний заклад усіх форм власності,

незалежно від галузевої належності, що забезпечує єдність освітнього процесу, науково-дослідної, науково-технічної та інноваційної діяльності на всіх стадіях і етапах підготовки фахівців, наукових, а також науково-педагогічних кадрів, діяльність яких спрямована на соціально-економічний і духовний розвиток суспільства, країни, регіону” [24, 90]. Як видно із визначення, Р.В.Атоян наголошує, що в процесі формування навчально-науково-педагогічного комплексу головну роль відіграє вищий педагогічний навчальний заклад III-IV рівнів акредитації. Педагогічний ВНЗ як головна організація є ядром ННПК, забезпечує його організаційну єдність. У Законі України “Про вищу освіту” зазначається, що структурними підрозділами вищого навчального закладу четвертого рівня акредитації є:

- “навчально-науково-виробничі центри (комплекси, інститути), що об’єднують споріднені факультети, коледжі, технікуми, наукові, науково-дослідні, науково-виробничі й проектні інститути, дослідні станції, кафедри, наукові лабораторії, конструкторські бюро, навчально-дослідні господарства, навчально-виробничі комбінати, експериментальні заводи, фабрики, фірми, клінічні бази установ медичної освіти, полігони, технопарки, інші підрозділи;
- навчально-наукові центри (комплекси, інститути), що об’єднують споріднені факультети, кафедри, наукові лабораторії, центри, інші підрозділи, що забезпечують підготовку фахівців з певних спеціальностей (напряму підготовки) та проводять наукові дослідження з певного напрямку;
- науково-дослідні центри (комплекси, інститути), що об’єднують споріднені наукові лабораторії, центри, інші підрозділи за певним напрямом науково-дослідної роботи” [67, 200].

Об’єднання різних установ навколо ВНЗ III-IV рівнів акредитація набуває регіонального значення і сприяє створенню університетських регіональних округів. У цих округах діють єдині узгоджені для всіх навчальних закладів правила інноваційної діяльності, що дозволяє „говорити” про якісно новий підхід до вирішення таких проблем вищої освіти, як:

- створення середовища, яке сприятливе для нарощування інтелектуального потенціалу університету;
- розгортання освітньої діяльності університету за широким спектром напрямів, пріоритетних у даному регіоні;
- досягнення високого рівня інформаційно-технологічного забезпечення навчального процесу, розвиток дистанційної форми навчання;
- організація економічної, фінансової та господарської діяльності з орієнтацією на примноження позабюджетних коштів [134,19].

Таким чином, педагогічні університети є реально діючими освітніми центрами з потужним науково-теоретичним потенціалом та висококваліфікованими кадрами, навколо яких об’єднуються інші навчальні й наукові заклади.

Теоретичною основою ННПК є концепція неперервної освіти, що передбачає координацію змісту, форм і методів діяльності кожного навчального закладу, який входить у комплекс, єдність та взаємодію всіх ланок освіти. Специфічною особливістю неперервної освіти, яка реалізується в рамках ННПК, є наступність усіх ланок такої системи: кожна попередня ланка передує наступній. Це досягається шляхом введення наскрізних навчальних планів та адаптованих програм, що запобігає дублюванню навчального матеріалу.

ННПК створюються з метою упорядкування та координації діяльності з підготовки фахівців і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, пошуку оптимальних шляхів управління системою професійної педагогічної освіти. Кінцева мета створення комплексу – органічне злиття всіх навчальних закладів у системі безперервної педагогічної освіти.

Н.М.Єрмакова підкреслює, що комплекси забезпечують можливість залучення студентів до сфери їх майбутньої професійної діяльності, дозволяють вивчати й узагальнювати передовий педагогічний досвід, оперативно апробувати досягнення педагогічної науки в реальній шкільній практиці, постійно оновлювати і збагачувати організацію і зміст професійної підготовки педагогічних кадрів [109, 152-153].

Створення ННПК дозволяє більш ефективно вирішувати проблему організації науково-дослідної роботи студентів. Уже з першого курсу студенти знаходяться в умовах максимального наближення навчального процесу до реальної педагогічної діяльності, тому що в умовах ННПК навчальні заняття проводяться в усіх структурних ланках комплексу. У межах ННПК виникають сприятливі умови для проведення кафедрами університету експериментальних досліджень із комплексної науково-експериментальної програми. Усе це дає можливість планувати, проводити дослідження та своєчасно поширювати результати у практику навчальних закладів комплексу. В умовах ННПК вирішується проблема варіативності професійної підготовки, вводяться нові дисципліни, сучасні технології навчання.

Все сказане вище дає підставу стверджувати, що ННПК як об'єднання різних навчальних закладів в системі безперервної освіти є інноваційним утворенням, яке сприяє якісній професійній підготовці педагогічних кадрів, оперативній апробації та впровадженню досягнень педагогічної науки в навчально-виховний процес; забезпечує можливість постійної взаємодії учнів, студентів, учителів, викладачів.

Система інноваційної підготовки в умовах ННПК має свою структуру. В.Р. Атоян у складі ННПК виділяють три основні підсистеми: навчальну, науково-інноваційну, виробничу. На його думку, перераховані підсистеми є інноваційними за своєю сутністю та є необхідною умовою реалізації повного інноваційного циклу в межах єдиного педагогічного комплексу. Цей же автор у структуру ННПК включає інфраструктурну підсистему, мета якої – технічне та інфраструктурне забезпечення роботи всіх підсистем та їх взаємозв'язок [24,

141]. Вважаємо, що виділені В.Р.Атояном підсистеми віддзеркалюють структуру педагогічного комплексу, але, на нашу думку, не враховують необхідність проведення системної виховної роботи. У нашому дослідженні виділяємо чотири підсистеми, що відповідають основним видам діяльності в умовах ННПК: *виховна підсистема* охоплює формування сукупності інтегральних якостей майбутнього педагога – професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності, професійно-педагогічну спрямованість, особистісні властивості; *навчальна підсистема* передбачає засвоєння системи інноваційних знань, умінь та навичок; *виробнича* – потребує використання інноваційних технологій навчання у практиці роботи всіх навчальних закладів, які входять до складу комплексу; *науково-дослідна підсистема* проектується на проведення дослідно-експериментальної роботи за інноваційною тематикою.

У межах усіх підсистем здійснюється робота з корекції діяльності різних освітніх закладів, що входять до складу ННПК. Особливого значення в умовах ННПК набувають взаємозв'язки вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, які реалізуються в різних напрямках. Можливе формування контингенту студентів або спільне навчання студентів перших і других курсів викладачами університетів, коледжів та педагогічних училищ із можливістю продовження навчання в університеті у скорочені терміни. “Вищим навчальним закладам III-IV рівнів акредитації, які працюють за спільними навчальними планами і об'єднані в комплекс із навчальними закладами I-II рівнів акредитації, надається право зараховувати випускників цих навчальних закладів для продовження навчання за спеціальними програмами із скороченим терміном підготовки спеціалістів або на другі-четверті курси для поповнення академічних груп”, – зазначено в “Положенні про державний вищий навчальний заклад” [67, 103].

Отже, при створенні ступеневих ННПК вищі навчальні заклади I-II рівнів акредитації дістають можливість продовження професійної підготовки випускників у ВНЗ III-IV рівнів акредитації. Очевидно, що здійснювати прийом на навчання у педагогічні університети студентів із дипломом бакалавра чи молодшого спеціаліста економічно вигідніше для держави, аніж учити їх практично тим же знанням, починаючи з першого курсу.

У рекомендаціях Міністерства освіти і науки України зазначається негайна необхідність “проаналізувати результати експерименту щодо включення вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації до структури вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, а також ефективність діяльності комплексів цих закладів освіти” [150, 7]. На наш погляд, організація ННПК забезпечує вирішення важливого завдання професійної педагогічної підготовки – перехід від масового виробництва фахівців та репродуктивного характеру навчання до інноваційної підготовки індивідуального характеру.

Показовим є досвід першого в Україні Південноукраїнського навчального комплексу “Педагог”, створеного в 1994 році на базі Південноукраїнського державного педагогічного університету. До його складу ввійшли 20 навчальних

закладів, серед яких 2 дитячих дошкільних заклади, 10 гімназій і шкіл, 5 педагогічних училищ, 1 професійно-технічне училище, дитячий центр “Молода гвардія”. У 1997 році 2 педагогічних училища і 1 педагогічний коледж увійшли до структури університету. Навчання в школах комплексу “Педагог” здійснюється за наскрізними навчальними планами і передбачає психолого-педагогічну підготовку учнів. Випускники шкіл зараховуються до університету за рекомендаціями педагогічних рад згідно з попереднім тестуванням, яке відбувається у квітні. З метою раціонального працевлаштування випускників університету та у зв’язку з необхідністю задоволення потреб регіону м. Одеси в педагогічних кадрах їхня підготовка здійснюється на основі цільових договорів, укладених університетом з управліннями освіти Одеської обласної державної адміністрації та Одеської міської ради. Так, у 2000 році до університету було прийнято 155 осіб за цільовим направленням, що складає 31,3% від усієї кількості студентів, у 2001 році відповідно 167 осіб – 32,7%. Багатоступенева підготовка педагогічних працівників з вищою освітою в Південноукраїнському державному педагогічному університеті здійснюється за експериментальними планами, створеними науковцями університету, узгодженими в Міністерстві освіти і науки України, за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст – бакалавр – спеціаліст – магістр [150, 39].

Цікавим також є досвід багатоступеневої підготовки вчителя праці при Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, де створено три навчально-науково-педагогічні комплекси „Вчитель трудового навчання”, „Дитячий садок-школа”, „Екологія”. Пошук нових форм організації підготовки інженерно-педагогічних кадрів ведеться в рамках навчального комплексу, до складу якого входять Харківський інженерно-педагогічний інститут, Київський індустріально-педагогічний коледж, п’ять технікумів [395, 3-9]. Широкі можливості щодо розвитку та самореалізації молоді визначає спільний проект „Інтегрована система освіти”, який розробляється на базі Дніпропетровського національного університету та навчально-виховного комплексу №28 [86, 48-52].

Отже, перехід до ступеневої підготовки педагогічних кадрів в Україні передбачає не тільки створення навчальних та навчально-науково-виробничих комплексів для професійного та особистісного розвитку фахівця, але й підвищення якості навчання і виховання на основі наступності всіх ступенів та рівнів безперервної системи освіти, єдності їх цілей та принципів.

Поява педагогічних комплексів – закономірний процес, який враховує основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні. Статистичні дані доводять, що найбільш продуктивними роками для створення комплексів на базі університетів та педагогічних інститутів були 1995 – 1999 рр.. Саме цей період важливий у становленні ННПК як інноваційних закладів освіти, що об’єднують у єдину систему різні навчальні установи, налагоджують постійні зв’язки між школами, ПТУ, гімназіями, ліцеями, коледжами, інститутами, університетами, виробництвом та науковими установами.

Підтвердимо нашу точку зору порівняльним аналізом кількісних показників навчальних і навчально-науково-виробничих комплексів у ВНЗ III-IV рівнів акредитації та класичних університетах. Статистичні дані кількості комплексів та студентів, які навчаються в них, за початковий період їх становлення (1995-1999 рр.) представлено в таблицях 1.4 - 1.9 [241].

Таблиця 1.4

**Кількість навчально-науково-виробничих комплексів
у педагогічних вузах III-IV рівнів акредитації**

Група	1995	1996	1997	1998	1999
Бердян.	1	2	1	1	1
Вінницьк.					
Луганськ				1	1
Глухів.	1				
Горлів.					
Дрогоб.		1	1	1	1
Житомир.					
Ізмаїл.				1	1
Кам.-Под.		1	1	1	1
НПУ					
КДЛУ					
Кіровогр..	1	1	1	1	1
Криворіз.	1	1	1	1	1
Мелітоп.	4	5	5	5	5
Миколаїв.	1	1	1		
Ніжинськ.					
ІТУПУ	1	1	3	3	4
Полтав.	1	1	1	1	1
Слов'ян.		1	1	1	1
Сумський	1	1	1	1	1
Терноп.			1	1	1
Уманськ.	3				
ХДПедУ					
Херсон.		3	1	2	2
Чернігів.					
Пер.-Хмел.					
Усього в групі	15	19	19	21	22
Усього по Міносвіті	245	278	269	301	295

Кількість навчальних комплексів (ВНЗ-школа, ВНЗ-ПТУ тощо)

Група	1995	199	1997	1999	1999
Бердян.	5	6	5	5	5
Вінницьк.	1	1	3	9	14
Луганськ.	1	1	20	20	17
Глухів.	1	1	3	3	4
Горлів.	3	2	2		
Дрогоб.	2	4	4	4	4
Житомир.	2	2	2	2	3
Ізмаїл.	4	3	3	3	4
Кам.-Под.	3	4	4	4	4
НПУ	6	6	6	7	7
КДЛУ					
Кіровогр.	13	13	14	15	14
Криворіз.	19	19	19	19	19
Мелітоп.	4	15	4	8	4
Миколаїв.	1	1	1	2	2
Ніжинськ.	1	1	1	5	5
ПУПУ	17	17	15	15	16
Полтав.	1	1	1	1	1
Слов'ян.	5	11	6	4	6
Сумський	1	1	1	18	1
Терноп.	1	1	1	1	1
Уманськ.		3	3	3	8
ХДПедУ	1	1	1	1	1
Херсон.	5	3	6	8	8
Чернігів.					
Пер.-Хмел.				1	2
Усього по групі	97	117	125	158	150
Усього по Міносвіті	800	1055	1321	1438	1583

Таблиця 1.6

Частка студентів, зарахованих на 1-й курс у рамках комплексів (%)

Група	1995	1996	1997	1998	1999
Бердян.	12,16	6,88	16,39	16,37	23,79
Вінницьк.			2,55	2,48	2,5
Луганськ.	21,23	25,51	28,69	21,27	17,45
Глухі в.	1,03	2,29			
Горлів.	6,1	8,8	679		
Дрогоб.	1,21	13,15	5,05	17,57	21,52
Житомир.	8,18	10,57	6,34	7,74	18,01
Ізмаїл.	12,52	10,59	10,27	10,46	
Кам.-Под.	25,71	17,76	16,91	19,39	17,44
НПУ	8		5,59	23,7	18,3
КДЛУ					
Кіровогр.	10,3	5,99	4,7	8,48	4,48
Криворіз.	20,63	18,16	26,18	25,22	14,7
Мелітоп.	25,52	17,01	22,87	18,39	20,54
Миколаїв.	7,01	7,47	12,82	9,46	14,44
Ніжинськ.	14,91	12,24	10,97	16,24	29,55
ПУПУ	18,67	13,47	14,45	13,04	6,65
Полтав.	100	100	100	100	100
Слов'ян.	7	27,14	17,69	8,43	16,02
Сумський	23,78	19,71	26,86	26,5	28,52
Терноп.				11,9	19,15
Уманськ.	3,6	6,54	4,03	7,17	6,91
ХДПедУ	12,6	10,03	5,53	10,64	15,38
Херсон.		8,63	11,44	69,9	56,31
Чернігів					
Пер.-Хмел.				7,57	5,66
Середній показник по групі	12,74	12,55	12,96	17,97	30,97

Таблиця 1.7

Кількість навчально-науково-виробничих комплексів у класичних та педагогічних університетах III-IV рівнів акредитації

Група	1995	1996	1997	1998	1999
ДнДУ	4	4	4	4	4
ДДУ	3	3	3	3	3
ЛНУ					
ОДУ	4	4	4	4	5
ТНУ	6	6	7	7	2
УДУ					
ХНУ	17	19	19	19	19
ЗДУ	1	1	1	1	1
ЧДУ	3	3	0	3	3
цду	3	3	3	3	3
ВДУ	1	1	1	1	1
СумДУ	1	1	1	1	1
ЧерДУ					
СУДУ	6	5	5	6	12
НЮАУ					
ОДЮА				1	1
МП					
РГУ					1
Усього по групі	49	50	51	53	56
Уього по Міносвіті	245	278	269	301	295

Таблиця 1.8

Кількість навчальних комплексів (університет-школа, ВНЗ-ПТУ тощо)

Група	1995	199	1997	1998	1999
ДнДУ	1	75	132	57	100
УДУ	3	5	5	8	8
ЛНУ	14	14	25	23	23
ОДУ	5	10	10	5	5
ТНУ	4	3	4	2	2

Продовження таблиці 1.8

УДУ	1	1	2	2	3
ХНУ	11	11	14	30	2
ЗДУ	1	1	1	1	1
ЧДУ	2	8	10	11	11
ПДУ	7	8	8	8	30
ВДУ	5	5	5	5	7
СумДУ	24	25	14	16	13
ЧерДУ				3	3
СУДУ	15	12	13	17	18
НЮАУ	1	2	3	3	3
ОДЮА				1	
МП					
РГУ					9
Усього по групі	94	180	246	192	238
Усього по Міносвіті	800	1055	1321	1438	1583

Таблиця 1.9

Частка студентів, зарахованих на 1-й курс у рамках комплексів (%)

Група	1995	1996	1997	1998	1999
ДнДУ	17,0	9,84	12,55	9,82	9,02
ДДУ					
ЛНУ	4,84	8,8	4,64	4,5	5,19
ОДУ	6,21	13,65	10,45	17,18	15,25
ТНУ	13,81	21,6	41,9	20,66	
УДУ	6,72	5,78	6,18	5,39	11,27
ХНУ	11,36	18,58	17,04	25,15	3,28
ЗДУ	6,18	3,4	3,85	5,84	6,04
ЧДУ	10,01	4,92	4,3	4,65	
ПДУ	11,48	13,73	10,41	9,3	
ВДУ	22,42	17,99	19,05	18,79	
СумДУ	24,26	33,54	30,61	29,14	
ЧерДУ				2,55	
СУДУ	12,21	12,47	11,21	6,98	
НЮАУ	0,61	1,78	1,58	0,22	
ОДЮА					
МП					
РГУ					

Середній показник по групі	9,57	10,56	10,04	9,73	
----------------------------	------	-------	-------	------	--

Університети:

ДнДУ – Дніпропетровський національний університет;
 ДДУ – Донецький національний університет;
 ЛНУ – Львівський національний університет;
 ОДУ – Одеський національний університет;
 ТНУ – Таврійський національний університет;
 УДУ – Ужгородський національний університет;
 ХНУ – Харківський національний університет;
 ЗДУ – Запорізький державний університет;
 ЧДУ – Чернівецький національний університет;
 ПДУ – Прикарпатський державний університет;
 ВДУ – Волинський державний університет;
 СумДУ – Сумський державний університет;
 ЧерДУ – Черкаський державний університет;
 СУДУ – Східноукраїнський національний університет;
 НЮОА – Національна юридична академія;
 ОДЮОА – Одеська національна юридична академія;
 МГІ – Маріупольський гуманітарний університет;
 РГУ – Рівненський гуманітарний університет;

Педагогічні інститути:

Бердян. – Бердянський державний педагогічний інститут;
 Вінницьк. – Вінницький державний педагогічний університет;
 Луганськ. – Луганський державний педагогічний університет;
 Глухів. – Глухівський державний педагогічний інститут;
 Горлів. – Горлівський державний педагогічний інститут;
 Дрогоб. – Дрогобицький державний педагогічний університет;
 Житомир. – Житомирський державний педагогічний університет;
 Ізмаїл. – Ізмаїльський державний педагогічний інститут;
 Кам.-Под. – Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет;
 НПУ – Національний педагогічний університет;
 КДЛУ – Київський державний лінгвістичний університет;
 Кіровоград. – Кіровоградський державний педагогічний університет;
 Криворіз. – Криворізький державний педагогічний університет;
 Мелітоп. – Мелітопольський державний педагогічний університет;
 Миколаїв. – Миколаївський державний педагогічний університет;
 Ніжинськ. – Ніжинський державний педагогічний університет;
 ПУПУ – Південноукраїнський державний педагогічний університет

- (м. Одеса);
- Полтав. – Полтавський державний педагогічний університет;
 Слов'ян. – Слов'янський державний педагогічний інститут;
 Сумський – Сумський державний педагогічний університет;
 Терноп. – Тернопільський державний педагогічний університет;
 Уманськ. – Уманський державний педагогічний університет;
 ХДПедУ – Харківський державний педагогічний університет;
 Херсон. – Херсонський державний педагогічний університет;
 Чернігів. – Чернігівський державний педагогічний університет;
 Пер.-Хмел. – Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут.

Як засвідчують дані таблиць 1.4-1.9, кількість навчально-науково-виробничих комплексів (ННВК) за період з 1995 по 1999 роки збільшилася на 50, що суттєво менше, ніж збільшення навчальних комплексів як в університетах, так і в педагогічних інститутах (на 783). Ця тенденція закономірна, тому що даний різновид комплексів об'єднує у своєму складі, окрім навчальних закладів, ще й промислові підприємства. Педагогічні ВНЗ мають свою специфіку і менше, ніж вищі навчальні заклади інших профілів (технічних, медичних тощо) входять до складу технопарків. На нашу думку, є значна перспектива створення технопарків, у склад яких будуть входити і педагогічні ВНЗ, яка починається реалізовувати вже сьогодні. Наприклад, Сумський державний і Сумський державний педагогічний університети входять до складу технопарку „Наукові і навчальні прилади”. З кожним роком кількість ННВК зростає, особливо в Східноукраїнському та Харківському національних університетах, Південноукраїнському й Мелітопольському державних педагогічних університетах.

Значне зростання навчальних комплексів (НК) у зазначений період (див. табл.1.5; 1.8) спостерігалось в Дніпропетровському та Львівському національних університетах, Прикарпатському державному університеті. Постійної стабільності у збільшенні НК у 1995-1999 рр. не простежувалося в деяких університетах та інститутах, їх кількість зменшилася, наприклад, у Сумському державному університеті та Слов'янському державному педагогічному інституті.

З 1995 по 1999 роки значно зросла кількість студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах в умовах комплексу (див. табл. 1.6; 1.9). У педагогічних інститутах цей показник зріс на 18,23%, а в університетах – тільки на 1%. Це пояснюється, на нашу думку, тим, що у педагогічних інститутах значно менші конкурси прийому до ВНЗ, ніж в університетах, тому в пошуках своїх абітурієнтів педагогічні інститути частіше звертаються до вступників із складових комплексу. Частка студентів, зарахованих на перший курс у рамках комплексів у період їх становлення (1995-1999 рр.) особливо суттєва в Сумському та Ніжинському державних університетах, Полтавському та Херсонському державних педагогічних університетах.

Період з 1995 по 1999 роки в Україні можна вважати часом створення і становлення педагогічних комплексів. На сьогоднішній день їх кількісні показники суттєво не змінилися. Поділяємо думку С.М. Мамрича, що одне із важливих питань при створенні комплексів – визначення оптимального числа учасників. Надто обмежене коло чи надто велике їх число, негативно відбивається на результативності роботи комплексу в цілому [216, 29]. Тому кожен ВНЗ, з урахуванням його особливостей, встановлює кількість членів ННПК у своєму складі.

М.В.Поляков, В.С.Савчук стверджують, що, на жаль, регіоналізація вищої університетської освіти ще не набула значного розвитку в Україні. Повністю згодні із думкою цих авторів, що багаті матеріали з питань конкретної реалізації моделі університету, який діє в умовах певної території, певного регіону, дає досвід Російської Федерації та деяких інших країн СНД [292, 291]. М.В.Поляков і В.С.Савчук визначають суттєві відмінності між університетським комплексом і університетом. Серед них, зокрема, можливість неперервного переходу від нижчого до вищого рівня освіти, створення сприятливих умов для просування творчої ідеї на ринок послуг (освітніх, промислових тощо), організація єдиного освітньо-наукового процесу з погляду методологічних підходів, можливість уникнути дублювання за рахунок єдиного «технологічного» ланцюга освітнянського процесу тощо [292, 285]. Дані автори наголошують, що концепції «ідеального університету» і регіональної компоненти, яким би важким не видався шлях їх реалізації, є неминуча необхідність. Саме ця необхідність і враховується у моделі «університетського комплексу» або «регіонального університетського комплексу» [292, 284].

Аналіз досвіду створення та діяльності ННПК переконує, що існують різні зв'язки між навчальними закладами, які входять у комплекси. За характером відношень між ланками педагогічного комплексу такі автори, як Т.З.Алібекова, П.А.Жильцов, Ю.Г.Круглов [10], В.В.Арнаутов [20], Н.К.Сергєєв [330] та інші пропонують визначати типи комплексів. Класифікацію ННПК, в основу якої покладено дану ознаку, розроблену Н.К.Сергєєвим [330, 54-55].

Кооперативний тип відношень між навчальними закладами передбачає їх взаємодію, співтовариство із збереженням юридичної, фінансової самостійності . Керівництво навчальними закладами-комплексами на умовах кооперації здійснюється на основі поєднання централізованого керівництва і самостійності навчальних закладів. Вищим органом управління такого комплексу є Рада, до якої входять представники всіх навчальних закладів комплексу.

Інтегрований тип відношень між навчальними закладами, які входять у комплекс, передбачає їх злиття у визначену цілісність. Характер відношень у комплексі інтегрованого типу дозволяє взаємно координувати зміст, методи, технології навчання, удосконалювати практичну підготовку та ефективно використовувати об'єднану навчально-лабораторну базу комплексу.

Інтеграційно-кооперативний тип відношень характеризується поєднанням різних типів відношень між навчальними закладами, що входять у педагогічний

комплекс: з одними – за типом інтегрування, з іншими – кооперативно. Інтеграційно-кооперативний тип відношень передбачає, з одного боку, рівноправне співробітництво із збереженням юридичного статусу навчальних закладів, які входять до комплексу; з іншого – інтеграцію, що дозволяє взаємно координувати зміст, форми, методи, технології навчання, удосконалювати практичну підготовку майбутніх педагогів, ефективно використовувати базові заклади комплексу.

При визначенні типів педагогічних комплексів за класифікацією Н.К. Сергеева потрібний детальний аналіз їх діяльності. У системі освіти часто використовується типологія ННПК за ознакою поєднання різних типів навчальних закладів:

- комплекси, що інтегрують діяльність дошкільних, середніх загальноосвітніх та вищих навчальних закладів (створені на базі кафедр, факультетів або вузів);
- комплекси “ПТУ” – “ВНЗ”;
- комплекси – “педагогічне училище” – “ВНЗ”, “коледж” – “ВНЗ” (інтеграція вищих навчальних закладів I-II – III-IV рівнів акредитації).

За іншою ознакою – кількістю навчальних закладів у структурі ННПК – їх можна класифікувати як двоступеневі (до комплексу входять два навчальних заклади); триступеневі (три навчальних заклади) та багатоступеневі.

Отже, у сучасній практиці склалися різні типи ННПК: “дитячий садок – школа – ВНЗ”, “школа – педколедж – педуніверситет”, “школа – педуніверситет – науково-дослідний інститут”, які мають різний характером відношень між складовими ланками педагогічного комплексу (кооперативний, інтегрований, інтеграційно-кооперативний тип відношень) та різну кількість навчальних закладів, які входять у склад комплексу.

Об’єднання різних закладів споріднених профілів створює умови не тільки для виконання основних завдань підготовки педагогічних кадрів, але й додаткових функцій ННПК у професійному становленні майбутнього вчителя. В.В.Арнаутов до таких функцій відносить:

1. Неперервну професійну освіту, яка включає і професійну орієнтацію молоді. Зв’язки між ланками комплексу забезпечують неперервну педагогічну освіту учнів, починаючи з педагогічного класу середньої школи, продовжуючи в педагогічному коледжі та закінчуючи в педагогічному університеті.
2. Відкриття додаткових спеціалізацій для підготовки вчителя-універсала. Уведення додаткових спеціалізацій потребує вирішення певних завдань – пошук викладачів з певної спеціальності, методичне забезпечення нових дисциплін, базові заклади для різних видів педпрактики тощо, які у звичайних умовах реалізовувати дуже складно. У комплексі при інтеграції наукових, базових та навчальних закладів ці завдання вирішуються найбільш оптимально.
3. Апробацію теоретичних ідей та гіпотез на практиці.

4. Зростання науково-дослідницького потенціалу серед викладачів і серед студентів. В умовах комплексу ця проблема вирішується шляхом залучення викладачів та студентів до науково-дослідної роботи, написання методичних посібників.
5. Підвищення кваліфікації викладачів, котрі мають можливість вступати до аспірантури, магістратури, проводити наукову роботу як співшукачі, проходити стажування при педагогічних університетах [20,130-133].

Зазначене дає можливість з'ясувати різницю між підготовкою педагогічних кадрів у традиційній вищій школі та ННПК. Відмінність комплексів від традиційної системи освіти обумовлена їх додатковими формуючими можливостями в підготовці майбутніх учителів, зокрема:

- 1) забезпеченням зв'язку та наступності цілей підготовки вчителя на різних етапах професійного становлення;
- 2) корекцією змісту підготовки майбутніх вчителів, його збагачення за рахунок використання можливостей навчально-науково-педагогічного комплексу;
- 3) якісними можливостями орієнтації та відбору молоді для професійної підготовки;
- 4) використанням системи допрофесійної підготовки майбутніх вчителів;
- 5) створенням нетрадиційних умов для соціального дозрівання особистості педагога в педагогічному навчальному закладі;
- 6) широким залученням студентів до науково-дослідницької роботи в сфері освіти;
- 7) підвищенням практико-технологічної спрямованості всіх складових комплексу, організації практики, психолого-педагогічного та науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу;
- 8) якісною діагностикою й корекцією професійної підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей та досвіду;
- 9) стимулюванням науково-методичного, організаційного, економічного розвитку, педагогічної творчості в закладах, які входять у педагогічний комплекс;
- 10) створенням умов, які сприяють дослідно-експериментальним розробкам та перевірці нових моделей навчально-виховного процесу;
- 11) ефективним управлінням професійною адаптацією та розвитком педагогічної майстерності молодих фахівців;
- 12) раціональним використанням навчально-матеріальної бази навчальних закладів, що входять до складу комплексу.

У традиційній системі освіти реалізувати дані можливості проблематично із-за відсутності тісного зв'язку та наступності між різними ступенями освіти. Умови, які виникають при створенні педагогічних комплексів, дозволяють максимально реалізувати зазначені освітні потреби. Визначені російськими вченими В.В.Арнаутовим [20] і Н.К.Сергєєвим [330] функції разом із додатковими можливостями доводять результативність використання

комплексів у професійній підготовці майбутніх учителів. Система інноваційної підготовки в умовах педагогічного комплексу передбачає впровадження якісно нових технологій навчання, а також формування знань, умінь і навичок майбутнього вчителя, які базуються на творчому підході до організації навчально-виховного процесу, органічній єдності теоретичного та практичного матеріалу. Функціонування ННПК, на думку О.В.Уваровської, забезпечують три головні фактори, зокрема:

- 1) у рамках комплексу працюють творчі люди, котрі проводять експерименти, покращують способи навчання та виховання;
- 2) створюються умови для прискореної розробки нової концепції педагогічної освіти;
- 3) при збереженні самостійності структурних підрозділів комплекс дозволяє використовувати елементи багаторівневої системи фінансування [356, 49].

Згодні з О.В.Уваровською, що діяльність ННПК в значній мірі залежить від інноваційного потенціалу його працівників, оптимальному використанні матеріально-технічної бази закладів, що входять у комплекс.

При становленні ННПК як інноваційної установи виділяються етапи його формування. Перший етап, на думку М.І.Шипуліна, передбачає неконтрольовану й некоординовану передачу знань, умінь та навичок із однієї підсистеми в іншу (характерний слабкий взаємозв'язок між базовими навчальними закладами комплексу). На другому етапі проходить інтеграція між підсистемами педагогічної освіти, виникають різні форми взаємодії на базі цільових програм та різних планів спільної діяльності (взаємозв'язки між базовими навчальними закладами комплексу зміцнюються та поширюються). Третій етап характеризується високим рівнем інтеграції в роботі базових навчальних закладів, що входять у склад комплексу (наступність у передачі знань, умінь та навичок одного навчального закладу в інший) [389, 36]. Отже, врахування етапів у формуванні педагогічних комплексів дає можливість спланувати роботу ННПК з перших днів його створення.

Досліджуючи досвід розвитку освіти, Д.З.Ахметова [27, 313-315] визначила педагогічні стратегії розвитку і вдосконалення шкіл-комплексів, а саме:

- 1) неперервність діяльності розвиваючої системи;
- 2) педагогічний моніторинг розвитку;
- 3) поширення інтеграційних процесів;
- 4) поглиблення процесів диференціації;
- 5) відгалуження невеликих підрозділів, які ідейно й організаційно пов'язані із системою;
- 6) укріплення й розвиток механізмів самоуправління;
- 7) поповнення фінансового забезпечення за рахунок додаткових платних послуг;

- 8) удосконалення діяльності соціально-психологічної корекційної служби;
- 9) взаємозв'язок із сім'єю, підготовка до сімейної та професійної діяльності;
- 10) вихід сучасної людини в соціум, виховання людини з планетарним мисленням на базі ідеї Живого етикету.

Не будемо детально коментувати ці пріоритетні педагогічні стратегії, тому що вони стосуються середньої ланки освіти, але більшість із них можна віднести й до вищої школи. Особливого значення, на нашу думку, при організації роботи ННПК набувають стратегії моніторингу і диференціації навчально-виховного процесу, розвитку механізмів самоуправління, удосконалення діяльності соціально-психологічної корекційної служби комплексу [382].

Підводячи підсумки, варто зазначити, що навчально-науково-педагогічний комплекс – це інтеграція навчальних закладів з метою підвищення рівня підготовки дітей та молоді в процесі безперервної ступеневої освіти. ННПК у порівнянні з традиційною системою освіти має додаткові можливості та функції щодо реалізації інноваційної освітньої політики. Теоретичною основою ННПК є концепція неперервної освіти, що сприяє визначенню змісту, форм, методів, технологій навчально-виховного процесу кожного закладу, який входить у комплекс, єдності, а також взаємодії всіх ланок його роботи. Педагогічні комплекси забезпечують можливість постійної взаємодії учнів, студентів, учителів, викладачів, сприяють оперативній апробації та впровадженню нововведень у процесі інноваційної підготовки майбутніх фахівців.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Дослідження сутності та структури інноваційних процесів у педагогічній теорії та освітній практиці дало змогу з'ясувати:

- тезаурус проблеми дослідження („педагогічні новації”, „педагогічні інновації”, „інноваційне навчання”, „інноваційна освіта”, „інноваційний процес”, „інноваційний заклад освіти”, „інноваційна діяльність”, „готовність до інноваційної діяльності”, „інноваційний потенціал педагога”, „інноваційний потенціал навчально-виховного закладу”, „інноваційна педагогічна технологія”, „інноваційна політика”, „інноваційний розвиток”);
- історію виникнення проблеми дослідження з 50-их років ХХ-го століття до сьогоднішнього дня ;

- структуру інноваційних процесів: створення нового в системі освіти й педагогічної науки (*педагогічна неологія*); сприйняття, освоєння, а також оцінювання нововведення (*педагогічна аксіологія*); використання та застосування педагогічних інновацій (*педагогічна праксиологія*);
- етапи функціонування інновацій (зародження педагогічної інновації, її освоєння, розповсюдження нововведення, стабілізації педагогічної інновації, її рутинізації);
- різні класифікації педагогічних інновацій (К.Ангеловські, М.С.Бургіна, Л.В.Буркової, О.Г.Козлової, О.І.Ляшенко та О.В.Сергеєва, А.І.Пригожина та ін.);
- власний підхід до типології інновацій за двома ознаками: інноваційним потенціалом та обсягом перетворень (модифікаційно-локальні, модифікаційно-модульні, модифікаційно-системні, комбінаторно-локальні, комбінаторно-модульні, комбінаторно-системні, радикально-локальні, радикально-модульні, радикально-системні);
- особливості використання інноваційних педагогічних технологій у вищих закладах освіти, їх ознаки, структура, класифікації (І.М.Богданова, І.М.Дичківська, В.М.Жучков, О.О.Кіяшко, Л.А.Машкина, Г.К.Селевко та ін.);
- роль та місце педагогічних комплексів у системі безперервної освіти як інноваційних навчальних закладів, їх функції, етапи формування, типи ННПК (В.В.Арнаутов, В.Р.Атоян, Д.З.Ахметова, С.М.Мамрич, Н.К.Сергеєв, О.В.Уваровська, М.І.Шипулін та інші).

2. У результаті дослідження зроблені такі висновки:

- сучасний етап розвитку України вимагає суттєвої перебудови традиційної системи підготовки педагогічних кадрів та її оновлення;
- ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання і виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту і послідовності етапів упровадження нововведень;
- найбільшого застосування інноваційні педагогічні технології знаходять у практичній діяльності навчальних на навчально-науково-виробничих комплексів, які в системі освіти отримали назву **навчальні науково-педагогічні комплекси (ННПК)**;
- навчально-науково-педагогічний комплекс – це інтеграція навчальних закладів з метою покращення рівня підготовки дітей та молоді в процесі різнорівневої ступеневої освіти;
- ННПК у порівнянні з традиційною системою освіти має багато додаткових можливостей та функцій у реалізації інноваційної освітньої політики;
- теоретичною основою ННПК є концепція неперервної освіти, яка сприяє визначенню структури, змісту, форм діяльності кожного навчального закладу, що входить у комплекс, єдності та взаємодії всіх

його ланок;

- педагогічні комплекси забезпечують можливість постійної взаємодії учнів, студентів, учителів, викладачів, сприяють оперативній апробації та впровадженню нововведень у навчально-виховний процес, інноваційній підготовці майбутніх учителів.

3. Розглянутий у першому розділі матеріал є теоретичною основою організації інноваційної підготовки в умовах ННПК.

РОЗДІЛ 2

ІННОВАЦІЙНА ПІДГОТОВКА В СИСТЕМІ ВИЩОЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

2.1. Інноваційна підготовка вчителя як наукова проблема

Ураховуючи світові загальноосвітні тенденції до зміни парадигми освіти, створення педагогічної інноватики, найбільш пріоритетною стає проблема перегляду традиційних підходів до організації підготовки майбутнього вчителя. Ідеться про розроблення нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до реалізації інноваційної освітньої політики. Учитель нової генерації повинен бути фахівцем високої кваліфікації, „який готовий до глибоко мотивованої інноваційної діяльності, причому спроможний не тільки включатися в інноваційні процеси, але й виступати їх ініціатором” [298, 50].

Професійний портрет учителя інноваційної орієнтації включає наступні якісні характеристики: високий рівень загальної підготовки, широка ерудиція, знання свого предмету, останніх досягнень науки і техніки, новітніх технологій і методів, бачення перспективи, вміння прогнозувати навчально-виховний процес; витримка, наполегливість, рішучість та вміння експериментувати й домагатися своєї мети; любов і повага до дітей, бажання займатись інноваційною педагогічною діяльністю, педагогічна інтуїція, високий рівень загальної і педагогічної культури та позитивні моральні якості. Передусім, учитель має бути підготовленим до нової професійної ролі – людини, яка супроводжує процес самопізнання і саморозвитку дитини, скеровує й оптимізує його відповідно до конкретних умов діяльності та задатків кожного школяра. Окрім того, учитель має бути „готовим” до нових технологій навчальної діяльності (їдеться про технологічну підготовленість реалізувати навчальний процес із використанням загальної підготовки та знань свого предмету з можливостями сучасного інформаційного впливу). Визначаючи нову соціальну роль учителя, потрібно сказати і про його морально-етичне „обличчя”. Передусім, „ми повинні відновити значення моральних цінностей у нашому суспільстві, допомогти суспільству у вихованні школярів” [190, 139]. Учитель має якнайглибше усвідомити значення власного морального впливу на формування ціннісних орієнтацій молоді, що є основоположним у його професійній підготовці. Підтримуємо точку зору Л.П.Пуховської, яка розглядає професійну підготовку вчителів як самостійний феномен зі своїми специфічними характеристиками й особливостями, що базується на певній системі цінностей [310, 8].

Роль ВНЗ у підготовці висококваліфікованих спеціалістів інноваційного спрямування полягає в тому, щоб дати за роки навчання студентам не тільки необхідні для майбутньої педагогічної діяльності знання, але й навчити їх

працювати самостійно, займатися самоосвітою, формувати в них готовність до майбутньої інноваційної діяльності – до цілісного бачення дитини; готовність, викладаючи конкретний предмет, забезпечувати розвиток школяра, системне бачення світу; готовність органічно поєднувати навчальний і виховний процес; бути готовими до нових технологій навчальної діяльності тощо. Якщо в процесі підготовки у ВНЗ студенти усвідомлять її цілі і завдання, старанно оволодівають основами професії, то в результаті такої роботи формуються професійно значущі якості особистості майбутнього педагога. На думку І.А. Зязюна, О.М.Пехоти, успіх професійно-педагогічної підготовки залежить саме від мети, завдань, змісту та технологій як теоретичної, так і предметно-практичної її складової, і досягається за допомогою самовизначення студентом щодо цілей, завдань і змісту своєї професійної діяльності на основі розвитку стартових знань, умінь та навичок [275, 12].

Майбутній учитель повинен повністю віддаватися своєму покликанню, тому що ставлення до професії й професійні вміння впливають на якість його підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах.

Під якістю професійної підготовки розуміється цілісна сукупність властивостей суб'єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності й дозволяє йому мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність:

- займати в майбутньому соціальні рівні, адекватні здібностям і кваліфікації в системі соціо професійних відносин;
- нести особисту і юридичну відповідальність за рішення, що приймаються [190, 60].

Якість професійної підготовки, у першу чергу, визначається бажанням і вмінням майбутнього вчителя працювати у сфері освіти. Наукові дослідження свідчать про те, що кожного року в інші галузі народного господарства із шкіл „переходить” близько 10 відсотків молодих учителів, близько 30 відсотків учителів бажають змінити професію, а 22 відсотки випускників педагогічних вузів не визначились у ставленні до професії вчителя [247, 293]. На початок 2002 – 2003 навчального року в школах не вистачало понад 8,4 тис. вчителів, насамперед фахівців з іноземних мов, математики, інформатики, української мови і літератури, історії. Така ситуація змушує залучати до педагогічної роботи вчителів – пенсіонерів, кількість яких у педагогічних колективах за останній рік збільшилася на 6,3%, студентів старших курсів вищих педагогічних навчальних закладів [278; 117].

Негативні процеси у сфері освіти пов'язують, як правило, з економічними проблемами вчительства. Але серед багатьох інших причин цього феномену можна назвати неправильний вибір випускниками загальноосвітніх шкіл майбутньої спеціальності та недостатню професійну підготовку студентів. Щоб виправити ці та інші недоліки, необхідно змінити всю систему підготовки майбутнього вчителя, починаючи з відбору до педагогічних вищих навчальних закладів. Нові підходи щодо прийому студентів до педагогічних ВНЗ пропонує

В.Г.Кремень, котрий вважає, що під час вступних іспитів потрібно визначати не тільки рівень підготовленості абітурієнтів, але й запровадити спеціальний відбір у вигляді творчого конкурсу [190, 140].

Нові підходи до організації підготовки вчителів змінюють її якість. Погоджуємося з думкою А.М.Старевої про те, що в сучасній науково-педагогічній літературі сьогодні ще немає єдиного і однозначного визначення поняття „професійно-педагогічна підготовка”. Принципові відмінності між різними підходами до тлумачення цієї дефініції визначаються тими чинниками, що зумовлюють становлення та розвиток системи професійної підготовки вчителя в Україні [342,19]. Хоча у вітчизняній педагогіці й накопичений позитивний досвід підготовки фахівців, проте нові підходи до організації системи освіти вимагають подальшої розробки цієї проблеми.

Модернізація та оновлення системи підготовки у вищій школі в сучасній педагогічній літературі вирішується з таких позицій:

1. Створення інноваційних моделей навчального процесу (О.А. Дубасенюк [309], В.М.Жучков [113], М.В.Кларін [161-163], Л.С. Подимова [289;291;338], В.О.Сластьонін [338]).
2. Формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності (І.В.Гавриш [78], Т.М.Демиденко [94], Н.І. Клокар [165], В.Ф.Паламарчук [262; 263]).
3. Використання інноваційних педагогічних технологій (І.М.Богданова [36], І.Ф.Прокопенко, В.І.Євдокимов [308], А.Й.Капська [352], О.М. Пехота [274;275], Г.К.Селевко [328], І.О.Смолюк [339]).
4. Організаційно-методичне забезпечення інноваційних процесів (В.О. Бордовський [47], М.М.Поташник [303], П.В. Стефаненко [345], М.М. Чегодаєв [372], В.О.Яковлев [403]).

Аналіз наукових досліджень щодо підготовки майбутніх учителів й ознайомлення із сучасними програмними документами реформування освітньої галузі дозволяє зробити висновок, що про оновлення системи педагогічної освіти варто говорити тільки при новій - інноваційній організації всього навчально-виховного процесу у вищій школі.

У сучасній психолого-педагогічній літературі немає також ґрунтового визначення поняття „інноваційна підготовка”. Ця дефініція тільки розробляється. Л.А.Машкина зазначає, що „питання інноваційної підготовки педагога... не стали ще предметом спеціального розгляду, через що не розроблена модель підготовки фахівців до впровадження інновацій” [226, 52]. Цей же автор визначає основні завдання інноваційної підготовки майбутнього вчителя:

- 1) запровадження новітнього змісту педагогічної освіти для підготовки конкурентноздатного педагога; пріоритет національних та загальнолюдських цінностей у підготовці майбутніх фахівців;

- 2) розвиток у студентів рефлексивної позиції і системного бачення навчального процесу, прагнення до самостійного пошуку, науково-дослідної роботи, становлення образу „Професійного Я”;
- 3) підготовка студентів до використання інноваційних педагогічних технологій, формування потреби в інноваційній діяльності;
- 4) використання нових систем навчання, сучасних форм і методів підготовки фахівців, орієнтованих на формування в них умінь самостійно здобувати знання при активному використанні засобів інформації та комунікації;
- 5) демократизація системи викладання навчальних дисциплін, самовизначення студента стосовно свободи вибору форм занять та навчальних курсів;
- 6) персоналізація професійної підготовки, формування професійно-особистісних інноваційних якостей; створення гнучкої особистісно орієнтованої системи безперервної педагогічної освіти; надання можливостей кожному педагогові підвищувати загальнокультурний, кваліфікаційний та інноваційний рівень [226, 51-52].

Ці завдання окреслюють лише контури інноваційної підготовки майбутнього вчителя. З метою з'ясування сутності цього поняття розглянемо їх більш детально. Першою вимогою до інноваційної підготовки є запровадження новітнього змісту педагогічної освіти. Змістове наповнення, модернізація змісту відповідно до вимог часу, тенденцій суспільного розвитку та інноваційних процесів є визначальними в системі педагогічної освіти. Складність у вирішенні цього завдання полягає в тому, “що зміст, закладений у навчальних планах, програмах, має бути відносно стабільним, відображати сталі, перевірені практикою знання, але разом з тим характеризуватися достатньою мобільністю. Усе це має бути враховане при проведенні реформування національної системи освіти. При цьому йдеться не стільки про збільшення обсягу наукових знань, скільки про внутрішню інтенсифікацію навчально-виховного процесу”[275, 3].

Отже, процес удосконалення змісту освіти, зокрема професійної, потребує чималих зусиль: затвердження нових державних стандартів освіти; збільшення годин на цикли дисциплін самостійного вибору ВНЗ і дисциплін вільного вибору студента; врахування наступності при підготовці студентів кваліфікаційних рівнів „бакалавр”, „спеціаліст”, „магістр” тощо. Підходи до оновлення змісту освіти повинні враховувати специфіку кожного вищого навчального закладу, творчі підходи педагогічних колективів до вирішення цієї проблеми. Розроблені стандарти вищої освіти передбачають значну кількість годин на вивчення вибіркового дисциплін, серед яких, на нашу думку, повинні бути педагогічні курси, пов'язані з проблемами інноватики, та новітні психологічні курси. Це дасть можливість підготувати майбутніх учителів до інноваційної діяльності, буде сприяти оновленню психолого-педагогічної складової змісту підготовки у вищій школі. Наступність у професійній

підготовці фахівців різних кваліфікаційних рівнів дасть можливість усунути дублювання вивчення предметів, покращити якість викладання.

У професійному становленні майбутнього педагога важливе значення відіграє методична підготовка. Сучасний учитель повинен не тільки досконало знати навчальний предмет, який викладає, але й уміти пояснити його учням. „І тут важливо, щоб методична підготовка реалізувалася не лише через відповідну навчальну дисципліну і ні в якому разі не зводилася тільки до неї, а розглядалася як основний принцип при викладанні фундаментальних навчальних дисциплін на педагогічних спеціальностях” [190, 100]. Як правило, традиційна професійна підготовка у вищих навчальних закладах не сприяє досконалій методичній підготовці студентів до професійної діяльності. Непідготовленість сучасного вчителя для досягнення високої якості освіти обумовлена домінуванням монологічних методів навчання. Це явище значною мірою уповільнює використання сучасних педагогічних технологій, інноваційних форм, інтерактивних методів і прийомів. О.О.Орлов вважає, що нові освітні технології у вузах сьогодні, на жаль, скоріше виключення, ніж масова практика. Для них притаманні діалогізація навчання, яка стимулює становлення особистості студента, розвиток його креативності та емоційно-вольової сфери. Навчальні дискусії й конференції, “мозкові атаки”, рольові та ділові ігри, навчальне моделювання і проектування, співвідношення навчання та дослідження – усе це тільки „вбудовується” в освітній простір сучасного вузу, а потрібна постійна дослідно-експериментальна робота, впровадження в практику ВНЗ нових педагогічних технологій [255, 60]. Погоджуємося з думкою О.О.Орлова, що інноваційні підходи повинні бути провідними в методичній підготовці майбутнього вчителя.

Невід’ємною складовою професійного становлення майбутнього вчителя є практична підготовка. Види, тривалість та змістове наповнення практик повинні визначатися галузевими стандартами вищої педагогічної освіти, тому що окремі вищі навчальні заклади практичну підготовку взагалі звели до мінімуму. З навчальних планів вилучені різні види практик (особливо це стосується пасивної практики), порушена послідовність та неперервність практичної підготовки. Зарубіжний досвід переконує, що практики досягають своєї мети за умови їхньої сумарної тривалості не менше сорока тижнів (донедавна їхня сумарна тривалість становила 48-52 тижні) [190, 102]. Одним із „болючих” питань вищої освіти є забезпечення практики відповідною базою для її проведення. Ці питання легко вирішуються, якщо вищі навчальні заклади разом із середніми та дошкільними входять до складу навчально-науково-педагогічних комплексів. Більше того, практика студентів на випускних курсах може проводитися за місцем їхнього майбутнього працевлаштування, що є дійовим фактором підвищення якості підготовки фахівців.

Наступним завданням інноваційної підготовки, за твердженням Л.А. Машкиної [226], є розвиток у студентів рефлексивної позиції і системного бачення навчального процесу. Т.І.Шамова і Л.М.Пермінова, досліджуючи

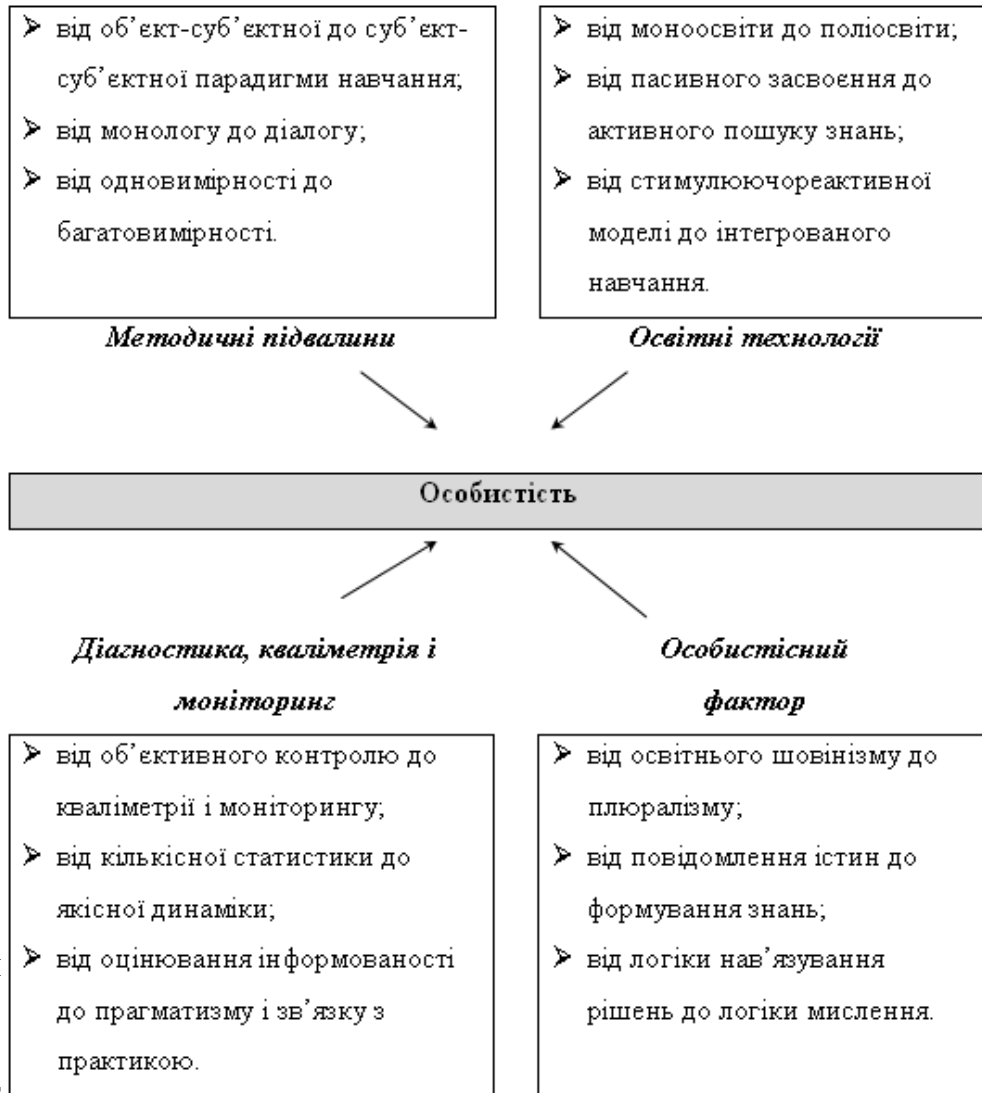
шляхи вдосконалення навчального процесу та його психолого-педагогічні етапи, вказують на те, що „ланцюг навчально-виховного процесу слід збільшити на одну ланку – рефлексію” [379, 29]. А.К.Маркова наголошує, що педагогічна рефлексія – це „здатність учителя подумки уявити собі створену картину ситуації і на цій основі уточнити уявлення про себе...” [219, 24]. У нашому дослідженні спираємося на визначення рефлексії М.В.Кларіна, який розглядає цей феномен як психічний стан, що дозволяє осмислити власний досвід, переживання, прийняти правильне рішення у процесі впровадження нововведень у практику [159]. На нашу думку, саме розвиток рефлексивних якостей особистості допомагає педагогу організувати навчальний процес на основі суб’єкт-суб’єктних стосунків. Учні цінують учителя не лише як фахівця, що глибоко знає свій предмет і вміє його викладати, а й як людину. Педагог мусить володіти емоційною стабільністю, відповідально ставитися до викладання, вірити у здібності своїх учнів, налаштовуватися на теплі, дружні стосунки з ними. До цього треба готувати майбутнього педагога, формувати в нього „Я-концепцію” (динамічну систему уявлень людини про себе, свої якості, здібності, вади.)

О.Г.Козлова визначає сформованість рефлексивного аспекту інноваційній діяльності вчителя, якщо:

- 1) творча активність виявляється в межах відтворюючої діяльності;
- 2) формується позитивна спрямованість потреб на використання методичних знахідок з незначними змінами;
- 3) виробляється вміння ставити педагогічні цілі, представляти бажаний результат, відбувається становлення особистості вчителя як суб’єкта альтернативної концепції, технології чи змісту освіти;
- 4) учитель володіє стратегіями перетворення свого предмету в засіб формування особистості учнів, їх потреб у самовихованні, самоосвіті й саморозвитку [168, 62-63].

Саме формування рефлексивних якостей у майбутніх учителів, демократизація, індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу вищої школи змінюють та модернізують увесь процес підготовки у ВНЗ. Суттєві негативні явища в системі традиційної вищої педагогічної освіти пов’язані перш за все з „поелементною підготовкою” сучасних учителів. ”Її зміст полягає в тому, що кожен викладач засобами своєї навчальної дисципліни “вносить певний елемент” в особистість студента: пріоритетне значення надається засвоєнню знань, формуванню умінь і навичок з конкретної дисципліни. За такого підходу не враховується зміст і особливості роботи шкільного вчителя, не приділяється увага питанням розвитку мотивації професійної діяльності вчителя-вихователя, тобто не створюється цілісна наукова база для майбутньої педагогічної діяльності”, – зазначає Н.Побірченко [284, 4]. Окрім того, студент залишається лише певним компонентом масового процесу педагогічного відтворення, не виявляється, не враховується і не формується його творча педагогічна індивідуальність. Це відбувається тому, що

домінує принцип традиційної масовості. Процес інноваційної підготовки, на нашу думку, спрямований на оволодіння педагогічною професією й педагогічною майстерністю лише на особистісному рівні та передбачає особистісно зорієнтований підхід до кожного студента, який створював би можливість його самореалізації, “ось тому головний напрямок розвитку сучасного педагогічного університету – перехід від масово-репродуктивної до індивідуально-творчої освіти, що створює умови для виявлення, формування і розвитку творчої особистості кожного майбутнього вчителя” [275, 48].



Ри
с. 2.1
Детер
мінант

ефективності освітньої інноватики

Таким чином, можна зробити висновок, що заміна традиційної підготовки майбутнього вчителя на інноваційну є нагальною потребою часу, оновлює та модернізує його сутність та структуру. У процесі інноваційної підготовки (на відміну від традиційної) студенти оволодівають змістовними основами інноватики, рефлексивними уміньми та навичками, відбувається становлення особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійної праці, формується його готовність до майбутньої інноваційної діяльності.

У процесі переходу вищої школи від традиційної до інноваційної підготовки якісно змінюються її основні детермінанти, що сприяють підвищенню ефективності та вдосконаленню всієї системи вищої освіти. Педагогічна інноватика, вважає Г.С.Цехмістрова, оновлює процес професійної підготовки. Головні його показники наведені на рис. 2.1 [371, 33].

На нашу думку, за цією схемою можна простежити шлях від традиційного навчання до інноваційного, від старих класичних підходів організації навчального процесу у вищій школі до нових за чотирма аспектами: методичним, технологічним, діагностичним, особистісним (див. рис. 2.1).

Взагалі наукова спільнота нашої країни та інших держав поділяється на два табори: одні – захищають стару – традиційну систему навчання; інші – вважають необхідним нагальне впровадження інновацій. Питання співвідношення традиційного та інноваційного завжди було дискусійним у педагогіці. “Інновації та традиції – це два полюси світу освіти. Вони мають служити орієнтиром у розвитку педагогічної науки й практики”, – стверджує В. В.Краєвський [182, 2].

Традиція – це своєрідна стереотипізована інтелектуальна практика колективного шліфування певних моделей діяльності ряду поколінь та передача їх наступним. Таким чином, традиція є системою зв’язків теперішнього з минулим, завдяки чому суспільне й професійне буття змінюється. Тому в традиції людина зростає і до певної традиції долучається.

Педагогічні традиції можуть надавати змісту і спрямуванню освіти як консервативності, так і модерну. Л.П.Вовк наголошує: “Використання традицій, що підкреслюють гуманістичні функції педагогічної професії, моделі діяльнісного оволодіння учнями здобутками культури, сприяють створенню в державі єдиного освітнього простору, використанню педагогічних університетів як професійної субкультури суспільства, наближають до усвідомлення громадянських вартостей педагогічної професії, виступають внеском у систему інноваційності становлення спеціаліста” [70, 47].

Отже, традиція – це не тільки стереотипізація життєдіяльності людини, “тиск” минулого на реалії сьогодення. Традиція – це водночас упорядкування та регуляція людських зусиль згідно з вимогами практики, потребами й історико-культурними прагненнями поколінь. Вона начебто гармонізує спокій, стійкість з неодмінним духом пошуку, який здійснює зміну в колективному досвіді.

На думку Ю.І.Терещенка та О.А.Невмержицького, традиція не є якимсь рудиментом, гальмом і перешкодою на шляху розумного та доцільного. Традиція – це опора для прискорення руху нового, а водночас – і умова легітимізації нового шляхом його стереотипізації. Тому традиція – це завжди масове сприйняття нових технологій або моделей діяльності, оновлення й адаптація оновленого змісту навчання й виховання. Це дає підстави говорити про традицію як розшифрування й осмислення освітянської спадщини у зв’язку з вимогами соціокультурного поступу України [351, 22].

Однією із характеристик наукового знання є його кумулятивність – опора на наукові результати, отримані раніше, які вчені не мають права ігнорувати при зміні позицій та появі нових концепцій. Усім відомо, що тільки там “нове” дає результати в педагогіці, де воно ґрунтується на традиційних підходах. Так, традиційними в сучасній сфері освіти стали принципи гуманізації та демократизації, варіативності та альтернативності. Інновації останніх років спрямовані на відхід від практики індоктринізації студентів, посилення тих положень вітчизняної та зарубіжної педагогік, які орієнтуються на повагу до особистості вихованця, формування в нього самостійності й творчості. Таким чином, будь-яка традиція – це колишня інновація, а започаткована сьогодні інновація – у майбутньому традиція.

Поряд з адекватними в сучасній реальності нововведеннями виникають новоутворення, які В.Лай ще на початку ХХ століття характеризував як продукт суб’єктивізму, поверховості, погоні за новизною [182, 3]. Такі нововведення є ситуативними, недовговічними й не мають права на існування, вони тільки заважають традиціям. „Адже наше життя без традицій – це потік беззмисловних новацій, відмежованих і від історії, і від масштабних справ” [351, 19].

Таким чином, одна із особливостей сучасного розвитку системи педагогічної освіти полягає в пошуку оптимального співвідношення традиційного й інноваційного в процесі навчання. Досягнення єдності між традиціями та нововведеннями забезпечить фахівцю широку мобільність у професійній підготовці та власний творчий потенціал у педагогічній діяльності. Педагогічна освіта не повинна ігнорувати успадковані цінності, які є внутрішнім стрижнем формування професійних якостей. Зміст і характер професійної підготовки накладаються не лише на детермінанти уже існуючих особистих цінностей, але й на фактори самоусвідомлення досвіду. Установлення оптимального співвідношення між традиційним та інноваційним означає внесення нововведень і необхідних змін у практику навчання та виховання, що відповідають вимогам сьогодення.

На необхідність постійного діалогу між традиціями й інноваціями наголошує В.О.Яковлев. Автор вважає цю ознаку домінантною у визначенні поняття “інноваційна підготовка” – “це складний міждисциплінарний системно-структурний процес, який включає психолого-педагогічну та предметну підготовку на основі інноваційної спрямованості функцій сучасного процесу навчання, постійного діалогу між традиційним й інноваційним змістом, адекватного інноваційним вимогам суспільства та глибинним характеристикам особистості студента і викладача” [403, 81]. Аналізуючи визначення даного поняття, зазначимо, що В.О.Яковлев розглядає інноваційну підготовку в якості освітнього засобу вирішення соціально-економічних проблем, як процес, що увібрав ядро традиційної підготовки й сучасні підходи її модернізації. Інноваційна підготовка, на думку автора, є вимогою сьогодення і реалізує основні функції професійної підготовки. Тільки не є зрозумілим які „глибинні

характеристики особистості студента і викладача” має на увазі автор.

Таким чином, ми з’ясували, що інноваційна підготовка є закономірним процесом постійного оновлення навчально-виховного процесу, який базується на поєднанні традиційних та інноваційних підходів, має індивідуальне спрямування й готує студентів до майбутньої інноваційної діяльності.

Метою нашого дослідження є розгляд системи інноваційної підготовки в умовах навчально-науково-педагогічного комплексу. Саме педагогічний комплекс, як інтеграція різних освітніх закладів, сприяє поєднанню традицій та інновацій, навчання й практики, колективних та індивідуальних підходів в організації навчально-виховного процесу. Професійна підготовка в ННПК – процес цілеспрямований, системний. Він передбачає вплив на життєдіяльність усієї педагогічної системи та здійснюється на всіх основних етапах її розвитку: формуванні мети, принципів, положень; вибору системоутворюючих видів діяльності; створенні умов для особистісного розвитку майбутніх учителів у справах, спілкуванні, відношеннях; налагодженні зв’язків з навколишнім середовищем; аналізі, корекції, прогнозуванні результатів. Підтримуємо точку зору З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін., що інноватизація підготовки передбачає впровадження інноваційних технологій навчання; стимулювання інноваційної пошукової діяльності; створення творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу підготовки; формування інноваційних здібностей: мислення, уяви тощо [266, 214-215].

Інноваційну педагогічну діяльність в умовах ННПК розглядаємо як цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання нововведень, метою якого є неперервна освіта людей протягом життя в різних типах навчальних закладів, забезпечення її ефективності і стабільності. Тобто інноваційна підготовка сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в усіх складових комплексу.

Варто зазначити, що загальна максимальна ефективність будь-якої ПС – 100%, (повне досягнення поставленої мети в контексті взаємовідношення “учитель (викладач) – учні (студенти)”), де 50% результату залежить від учителя, 50% – від учня. Отже, ефективність «найгіршої» ПС, коли, скажімо, учитель повністю не діє, але система функціонує, не може бути нижчою за 50%. І.П.Підласий і А.І.Підласий вважають, що коефіцієнт корисної дії традиційної педагогічної системи не перевищує 55-60%. Це означає, що лише більше половини своїх вихованців школа „виводить” на відносно повне оволодіння програмою. Виходячи із цих цифр, можна, на думку названих авторів, “вважати ґрунтовною інновацією таке нововведення, яке підносить ефективність навчально-виховного процесу хоча б на 1%” [276, 5].

Погоджуємося із твердженнями цих авторів, що в процесі інноваційної підготовки ефективність навчально-виховного процесу має зрости хоча б на один відсоток. У педагогічних дослідженнях поняття „ефективність” трактується як загальнонаукова категорія, що дозволяє встановити значущість процесу навчання на основі співвідношення очікуваних та реально існуючих у

дійсності результатів навчального процесу. Але узагальнених критеріїв діагностування ефективності не існує. Доволі часто цю проблему ототожнюють з успішністю засвоєння знань. Найбільшого вжитку в педагогіці набула концепція В.П.Беспалька [32], згідно з якою ефективність навчання та якість засвоєння знань є однопорядковими величинами, тобто ефективність визначається через якість результатів навчання. У зв'язку з тим що процес професійної підготовки є багатоплановим і „розтягнутим” у часі, провести його діагностику та визначити ефективність дуже важко, особливо у відсотках.

Основні завдання системи діагностики ефективності підготовки фахівців у вищому закладі освіти С.Ю.Маринчак вбачає у:

- визначенні та оцінюванні рівня знань, умінь і навичок студентів за всіма освітньо-кваліфікаційними рівнями ступеневої підготовки, отриманні зворотної інформації щодо вхідних результатів, досягненні мети навчання;
- оцінці відповідності змісту, форм, методів і засобів навчання вимогам освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців певного рівня;
- діагностиці процесу учіння, оцінці ефективності самостійної, індивідуальної роботи студентів та їх інформаційно-методичного забезпечення;
- аналізі та оцінюванні організаційного, наукового та методичного рівня викладання;
- аналізі наукової та навчально-методичної роботи кафедр, факультетів, навчально-консультаційних пунктів, філій, інших підрозділів та впливу їх на результати навчального процесу;
- виявленні кращого досвіду роботи з метою його узагальнення та розповсюдження, а також в аналізі ефективності запровадження новітніх педагогічних технологій навчання;
- корекції навчального процесу на підставі отримання інформації, розробці та реалізації пропозицій щодо поліпшення якості підготовки фахівців тощо [218].

В.Р.Степанов, ураховуючи багатогранність та взаємозв'язок проявів інноваційної діяльності освітніх установ, її поліструктурність, стверджує про неможливість створення єдиної методики інтегральної оцінки ефективності інновацій. Підтримуємо думку цього автора, який вирішення даного завдання вбачає в комплексному використанні сукупності методик, які визначають цільову ефективність окремих компонентів інновацій [343, 26]. Отже, підвищення ефективності є основною ознакою інноваційної підготовки, яка передбачає оновлення традиційного навчально-виховного процесу шляхом використання сукупності різних методик та технологій, постійної діагностики, оцінювання та корекції результатів навчання та виховання.

Зазначене дає можливість сформулювати визначення поняття “інноваційна підготовка”.

Таким чином, інноваційну підготовку педагогічних кадрів в умовах ННПК розглядаємо як закономірний процес інтеграції діяльності різних освітніх закладів у цілісну систему, яка сприяє оновленню, персоналізації та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в порівнянні з традиційною системою освіти та сприяє формуванню у студентів готовності до майбутньої інноваційної діяльності, постійного професійного самовдосконалення.

2.2. Основні тенденції розвитку інноваційних освітніх процесів у практиці сучасної вищої школи

Сучасний стан розвитку суспільства потребує, з одного боку, якісної підготовки фахівців, а з іншого – оновлення та кардинальних реформ в освіті. Підвищення рівня відповідності вищої освіти вимогам сучасності й реалізація освітянської політики в галузі професійної підготовки можливі лише з урахуванням трансляційної, селекційної та інноваційної функцій сучасної вищої школи як соціального інституту.

Реалізація *трансляційної функції* вищої освіти передбачає успадкування соціально-економічних цінностей, норм поведінки, їх передача з минулого в сучасне, із сучасного в майбутнє.

Селекційна функція вищої освіти дозволяє вирішити проблему, пов'язану з відбором цінностей і норм поведінки.

Інноваційна функція вищої освіти передбачає оновлення соціальних цінностей і норм шляхом відпрацювання нових та використання прогресивних цінностей зі світового освітнього досвіду, адекватних до соціально-історичних умов України [190, 59-60].

Інноваційна функція сучасної вищої школи як соціального інституту та зміни системи освітньої галузі визначають основні напрямки інноваційної державної політики.

Інноваційна політика в освіті – свідчення високої професійної компетентності та державницької позиції – проявляється в такому характері діяльності органів управління освітою, пріоритети якого зорієнтовані на інноваційну діяльність як чинник розвитку системи та забезпечення механізмів підтримки педагогічного інноваційного процесу [64,41]. Напрями державної політики у сфері вищої освіти визначено Конституцією України, Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, у Національній доктрині розвитку освіти тощо. Розглянемо етапи державної інноваційної політики у сфері освіти та визначимо основні її тенденції – найбільш усталені, суттєві її характеристики

Реформа освітньої галузі почала здійснюватися з моменту виникнення незалежної України та відбувається в декілька етапів. **Перший етап охоплює 1992–1995 рр.** У цей період акцент було зроблено на загальноосвітню школу.

До здобутків цього періоду треба віднести розробку й затвердження Державної програми “Україна ХХІ століття. Стратегія освіти”, яка передбачає виведення вітчизняної освіти на світовий рівень. Розпочалось впровадження державної мови. У ВНЗ з навчальних планів було вилучено „ідеологічні” курси. Проте з ряду причин реформа почала давати відчутні „збої”. Досить суперечливо сприйняли ВНЗ введення тестування, створення навчальних закладів недержавної форми власності.

Відчутний соціальний резонанс у цей період мали такі заходи, як оптимізація мережі закладів освіти, зростання їх кількості в регіонах. Мережа вищих навчальних закладів зазнала не тільки позитивної кількісної (скорочення вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації та зростання мережі вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації), але й якісної еволюції. Для прикладу, якщо в 1990 році в Україні було 157 університетів, академій, інститутів, то нині – 347 [190, 252]. У системі освіти з’явилися національні університети. На цьому етапі освітянської реформи почала простежуватися тенденція реорганізації великих інститутів країни в університети, що продовжується до сьогоднішнього дня: Так, у 1992 році на базі Івано-Франківського педінституту було відкрито Прикарпатський університет. Луцький педінститут у 1993 році перетворено у Волинський університет. У 1994 році організовано Східноукраїнський університет, у 1994 р. Черкаський, у 2003 р. – Миколаївський і Херсонський педінститути стали державними університетами. Відновлено діяльність двох історичних для України навчальних закладів: Національного університету „Києво-Могилянська академія” та Національного університету „Острозька академія” [68, 97-98]. Динаміка зростання кількості національних університетів така: якщо в перші роки незалежності Україна мала ледь півтора десятка справжніх університетів, то нині вже понад 90 (86 – у державному секторі) [240, 32]. Отже, *перша тенденція* інноваційної політики України у сфері освіти – *оптимізація мережі закладів освіти, “університетизація” вищої школи.*

Другий етап освітянської реформи веде відлік від затвердження Положення про державний вищий навчальний заклад (постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. №1074), де передбачено не лише загальні напрями, а й законодавчі положення організації навчально-виховного процесу у сфері вищої освіти.

Загалом стан освіти в даний період реформ можна оцінити як амбівалентний, що зумовлений такими взаємопов’язаними чинниками: перехідним періодом, у якому перебувало українське суспільство, і економічною кризою, що охопила його. Якщо перший чинник спонукав до творення нових форм, методів і засобів навчання, то другий, насамперед, – фінансова скрута – гальмував розквіт нововведень у царині освіти. Соціально-економічні негаразди не лише стримували нововведення, а й нерідко зводили їх нанівець. Реформи в системі освіти дуже часто мали зовнішній, формальний характер. Ніби й багато нових форм, ініціатив, педагогічних інновацій, а якісні

показники освіти знижувалися. Показовими щодо цього дані таблиці, наведені К.В.Корсаком щодо позитивних та негативних змін у системі вищої освіти на цьому етапі реформ [177, 17] (див.табл. 2.1.).

Таблиця 2.1

Наслідки реформ у системі вищої освіти та підготовки наукових кадрів

<i>Позитивні зміни</i>	<i>Негативні наслідки</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Уведення нових профілів і спеціальностей. • Зростання кількості студентів за рахунок платного навчання. • Підвищення автономії ВНЗ. • Зростання кількості університетів. • Розширення мобільності студентів і викладачів. • Розширення кількості джерел фінансування й поліпшення їх використання. • Створення багатоступеневої вищої освіти, введення нових дипломів. • Створення комплексів із шкіл і ВНЗ різного рівня акредитації. • Створення національної системи ліцензування та акредитації. 	<ul style="list-style-type: none"> •Погіршення з 1995 року роботи приватного і державного секторів. •Майже повна невивплата державної стипендії студентам та зарплати викладачам. •Низький рівень фінансування. •Недостатній рівень демократизації і децентралізації управління. •Недостатня кількість підручників. •Відтік частини кадрів з ВНЗ до інших країн або секторів економіки. •Зниження доступності вищої освіти для частини молоді. •Збереження не досить ефективної системи набору у ВНЗ. •Недосконале податкове законодавство, що гальмує розвиток приватного сектора освіти. •Скорочення держбюджетної і зростання позабюджетної форми навчання.

Дані таблиці 2.1 підтверджують суперечливість і неоднозначність результатів проведених „половинчастих” або просто “косметичних реформ”, де позитивних змін менше, ніж негативних. До позитивних надбань цього періоду реформ системи освіти треба віднести посилення співпраці українських ВНЗ із зарубіжними партнерами. Україна підписала Лісабонську конвенцію щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, ратифіковану Верховною Радою України; це дало змогу розпочати двосторонні переговорні процеси щодо визнання документів про освіту з рядом зарубіжних країн, зокрема з Великою Британією, Румунією, Росією тощо.

Економічні негаразди цього періоду реформ зумовили значне збільшення у вищій школі кількості студентів контрактної форми навчання. Вища освіта почала самостійно „виживати” за рахунок власних фінансових коштів, з’явилися ВНЗ недержавної форми власності. З 1995 року в українських вищих навчальних закладах починає скорочуватися кількість студентів, котрі навчаються за рахунок бюджетних коштів, і збільшуватися кількість, які навчаються за рахунок фізичних і юридичних осіб. Таким чином намітилася друга тенденція політики реформ – *перехід вищої школи України, залежно від форм власності ВНЗ, на повне або часткове самофінансування*. Дану тенденцію підтверджують статистичні дані. Так, динаміка прийому на перший курс у ВНЗ I-II рівнів акредитації засвідчує, що, якщо в 1995 р. на платне навчання зараховувався кожен сьомий студент, у 1999 р. – 43,0% загальної чисельності зарахованих студентів першого курсу, у 2000 р. – 48,5%, у 2004р. – 51,6 %, (а у ВНЗ III-IV рівнів акредитації відповідно – 53,2; 59,9; 63,3% [246, 123-124]. У цілому, якщо підсумувати показники прийому, у ВНЗ вже більше половини студентів навчаються платно. Ця тенденція – невтішна, тому що в розвинутих країнах, таких як Німеччина, Швеція, Франція, вища освіта – безкоштовна. Буде змінюватися ситуація і в Україні. По-перше, це буде пов’язано з різким зменшенням кількості випускників шкіл (на 40%) і, відповідно, – абітурієнтів вищих навчальних закладів. С.М.Ніколаєнко зазначає, що демографічна ситуація дає змогу передбачити, що навіть за умови „замороження” планів прийому на сучасному рівні вже через чотири роки місць в українських ВНЗ буде достатньо для всіх випускників середньої школи [246, 123-124]. Скорочення чисельності потенційних абітурієнтів може кардинально змінити ситуацію з прийомом за рахунок коштів населення. Є вірогідність, що в навчальних закладах виникнуть серйозні фінансові проблеми. Вихід із цієї ситуації тільки один – збільшення фінансування освіти (сьогодні держава виділяє на освіту замість 10% ВВП трохи більше 4%). Потрібна багатоканальність фінансування вищої освіти. До теперішніх типів фінансування в Україні вже додано ще один – індивідуальне кредитування державою юнаків та дівчат, котрі бажають здобути вищу освіту. Нині молода людина може вибирати, якій формі навчання віддати перевагу, у якому – державному чи приватному – закладі їй навчатися.

Третій етап реформи почав відлік із прийняттям Закону України “Про вищу освіту” (від 17 січня 2002 р. №2984-III) [67, 177-231] та Указу Президента України “Про національну доктрину розвитку освіти” (від 17 квітня 2002 р. №347/2002) [67, 232-249]. Якщо в Національній доктрині визначено систему поглядів і основні напрями розвитку освіти в першій чверті ХХІ століття (стратегія прискореного, випереджувального інноваційного розвитку освіти і науки), то Закон регламентує умови і шляхи розвитку системи вищої освіти та передбачає зростання мережі ВНЗ, підготовку до вступу в європейський простір згідно з Болонською декларацією.

Цей період реформ ознаменувався розширенням студентського контингенту університетів, академій та інститутів. Якщо в 1997/98 навчальному році він уперше в історії України перевищив позначку 1 млн. осіб [314, 100], то нині становить 2 млн. 437 тисяч студентів. За роки незалежності України чисельність студентів на 10 тис. населення зросла з 310 до 512 осіб [121, 9]. Ці позитивні зміни дали змогу Україні увійти в нечисленну групу країн світу з так званими “мегасистемами” вищої університетської освіти, де у вищих закладах освіти навчається понад 1 млн. осіб. До речі, лише 20 країн світу мають мегарівневі системи вищої освіти, і одна з них – Україна [240, 51].

Сьогодні українська вища освіта налічує 1009 ВНЗ I-IV рівнів акредитації [246, 136]. Серед них – 220 вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, 589 технікумів і коледжів. Їх органічно доповнює 161 недержавний вищий навчальний заклад, 47 серед яких акредитовані в повному обсязі. Потенціал педагогічної освіти складає 108 вищих навчальних закладів, у тому числі 22 педагогічних і 26 класичних та гуманітарних університетів, 27 закладів післядипломної педагогічної освіти [189, 5]. З часу початку активних реформ у державному секторі з’явилося 50 вищих закладів освіти III- IV рівнів акредитації.

Як бачимо, у розвитку вищої освіти України простежуються третя тенденція: *збільшення обсягів та вдосконалення структури підготовки студентів.*

Зростання кількості ВНЗ в Україні призвело до дефіциту висококваліфікованих викладачів у вищій школі, що вирішальною мірою впливає на якість підготовки майбутніх фахівців. У 2000/2001 навчальному році у вищих закладах освіти III-IV рівнів акредитації на умовах основної зайнятості працювало 80000 науково-педагогічних працівників. З них 8,6 % – доктори наук, 48,8 % – кандидати наук, 8,35 % мали вчене звання професора, 36,2 % – доцента [93, 33].

Отже, вища освіта – це грандіозна, людиноємна, але й доволі консервативна система, що потребує надзвичайної наукової, організаційної та управлінської уваги. „У вищій школі середній вік професорів – 64 роки, доцентів – 56 років, причому тенденція щодо старіння кадрів зберігається упродовж багатьох останніх років” [245, 22]. Через український низький рівень зарплати (нині, щоб заробити на квартиру, професору київського ВНЗ потрібно

працювати 120 років), притік молоді суттєво зменшився. Сьогодні спостерігається надлишок наукових кадрів у віці понад 60 років (за загальносвітовими стандартами), тоді як фахівців середнього віку не вистачає як мінімум удвічі. Скорочення чисельності працюючих науковців почалося з перших днів незалежності України і продовжується до сьогоднішнього дня: у 1991-1995рр. середньорічний темп їх зменшення становив майже 10%, у 1996-2000рр. – 8 %, у 2001р. – 6,2, у 2002 р. – 5,2, за 9 місяців 2003 р. – ще на 2,6 % [246, 155-156]. Отже, простежується четверта тенденція у сфері вищої освіти – *зменшення кількості та старіння науково-педагогічних кадрів в Україні*. Варто зазначити, що одне з основних завдань держави – розробка та ефективна підтримка програми підготовки нового покоління професорсько-викладацького складу ВНЗ. Вищі навчальні заклади залишаються основними осередками формування кадрового наукового потенціалу: кількість аспірантів у них складає майже 19 тис. осіб [190, 288]. Вважаємо, що тільки підтримка молодих науковців на рівні держави та конкретного ВНЗ буде сприяти оновленню професорсько-викладацького складу системи вищої освіти.

Стратегічна лінія на інноваційний розвиток країни не може бути реалізована без активної державної підтримки освіти і науки. Інноваційні перетворення повільно видозмінюють освітню систему. Так, запроваджується система залікових одиниць (кредитів) для вимірювання кількісних показників навчального процесу; система акредитації та аудиту якості освіти на національному рівні; багаторівнева система вищої освіти, яка переважила одноступеневу, успадковану Україною в момент відновлення своєї незалежності [283, 261]. Перехід на багаторівневу систему вищої освіти обумовлений тим, що монорівнева система націлена на підготовку кадрів вузького профілю. Організація навчального процесу здійснюється за уніфікованими навчальними планами, самостійність ВНЗ мало розвинута. Цей вид підготовки орієнтований на незмінну із часом професійну діяльність та використання фахівців суто за спеціальністю.

Парадигма багаторівневої системи освіти надає широкі можливості для задоволення різноманітних освітніх потреб особи та суспільства, підвищує рівень знань та кваліфікації. При визначенні оптимальних шляхів реалізації багаторівневої системи підготовки фахівців слід ураховувати такі соціально-педагогічні умови перспективного розвитку системи вищої освіти в Україні:

- потребу суспільства в якісній підготовці фахівців певного профілю (виявляється через поняття “гнучкість освіти”);
- визначення сфер використання спеціалістів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів і вимог до їхньої фахової підготовки (реалізується через поняття “якість фахової різноманітної підготовки”);
- прогнозування розвитку закладів різних типів і рівнів акредитації у зв’язку з попитом, що існує в суспільстві, і пропозиціями ринку праці (виявляється через поняття “рухливість освіти”)[95, 98].

О.І.Щербак відзначає, що багаторівнева підготовка педагога дає змогу забезпечити узгодженість усіх ступенів освіти, наступність змісту освіти на різних рівнях; визначення вихідних кваліфікацій на кожному рівні; тісний зв'язок теоретичного і практичного навчання; вільний і свідомий вибір професії та рівня освіти залежно від своїх можливостей і здібностей; можливість неперервної підготовки та перепідготовки протягом усієї професійної кар'єри [272, 101].

Результатом інноваційної освітньої політики нашої держави є перехід на ступеневу систему освіти, яка орієнтована на підготовку фахівців з різними ступенями кваліфікації та створення цілісної системи взаємодіючих закладів освіти через координацію та взаємну адаптацію навчальних планів та програм.

Зараз в Україні згідно з “Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” існують такі фахові ступені вищої освіти: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. Згідно з Болонською декларацією здійснюється всебічна реструктуризація системи європейської вищої освіти та перехід на двоступеневу систему освіти – бакалавр і магістр. Ці ступені повинні мати чітко визначені результати, різні спрямованості і профілі, щоб забезпечити різноманітні запити трудового ринку. Відповідно до Лісабонської Конвенції ступені першого рівня повинні давати доступ до навчання за програмами другого рівня. Ступені другого рівня – можливість для подальших досліджень на рівні докторського ступеня. Перші кроки з переходу на дворівневу ступеневу освіту зроблені на Всеукраїнській нараді ректорів педагогічних і класичних університетів з питань розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, що відбулася в Харкові 29-30 вересня 2004 року. На конференції прийняті рекомендації щодо вилучення із системи вищої педагогічної освіти педагогічних училищ освітнього рівня “неповна вища освіта” та освітньо-кваліфікаційних рівнів молодшого спеціаліста та спеціаліста. Передбачалося здійснити заходи щодо реорганізації педагогічних училищ у педагогічні коледжі [189]. Але це питання й досі залишається дискусійним. Сьогодні існує пропозиція щодо віднесення навчальних закладів I-II рівнів акредитації до окремої ланки професійної освіти із збереженням права підготовки молодшого спеціаліста, усіх існуючих пільг, якими вони користуються як заклади вищої освіти. Верховна рада України пропонує зберегти трьохрівневу освітньо-кваліфікаційну систему (бакалавр, спеціаліст, магістр). Таким чином, в Україні спостерігається перехідний період із переведення чотирьох освітньо-кваліфікаційних рівнів на дворівневу систему підготовки фахівців.

Ступенева освіта визначає державну політику неперервної освіти, що проводиться з урахуванням соціально-економічних, технологічних та соціокультурних змін у нашому суспільстві. Отже, сказане вище дає підставу запропонувати п'яту тенденцію інноваційної політики України у сфері вищої освіти – *безперервність та ступеневість сучасної освіти.*

В указі Президента України “Про національну доктрину розвитку освіти” (від 17 квітня 2002р. № 347/2002) зазначено, що ”безперервність освіти реалізується шляхом:

- забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені;
- формування потреби та здатності особистості до самоосвіти;
- оптимізації системи підготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів;
- створення інтегрованих навчальних планів і програм;
- формування та розвитку навчальних і навчально-науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців;
- запровадження та розвитку дистанційної освіти;
- організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійно-технічних та вищих навчальних закладів, закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання;
- забезпечення зв'язку між загальною середньою, професійно-технічною , вищою та післядипломною освітою”[67, 240-241].

У державній політиці стосовно безперервної освіти в якості нової моделі ступеневої підготовки вчителів найбільшого поширення набули навчальні і навчально-науково-виробничі комплекси, які реалізують різні рівні та ступені інтеграційної освітньої програми.

Розвиток багаторівневої освіти й ступеневої підготовки кадрів розширює можливості для отримання та продовження освіти різними соціальними верствами населення, прискорює адаптацію студентів до нового освітнього середовища. При інтеграції систем освіти (вищої, професійної й середньої) виникає позитивний соціальний та економічний ефект, який пояснює зростання популярності й кількості інтегрованих навчальних закладів. Так, на сьогоднішній день понад сто навчальних закладів I-II рівнів акредитації увійшли до складу вищих закладів освіти III-IV рівнів акредитації [190, 252]. Такі комплекси дали змогу створити інтегровані навчальні плани і програми підготовки, залучити професуру до викладацького процесу на нижчих щаблях освіти, зміцнити матеріальну базу навчального процесу, що в кінцевому результаті суттєво вплинуло на поліпшення якості підготовки фахівців. Багато вищих закладів освіти створюють педагогічні комплекси зі школами, ліцеями, гімназіями, плідно співпрацюють з майбутніми абітурієнтами. Тому шостою тенденцією освітньої інноваційної політики є *інтеграція навчальних закладів у системі безперервної освіти, створення комплексів*.

Принцип інтеграції охоплює не тільки вітчизняні навчальні заклади, але й увесь європейський простір та відкриває величезні перспективи для навчання впродовж життя. У жовтні 2000 року Європейська Комісія опублікувала

меморандум (“A Memorandum on Lifelong Learning”) з метою визначення стратегій і практичних заходів, спрямованих на заохочення навчання, що продовжується все життя. У даному документі сформовані шість пріоритетів розвитку такого навчання:

1. Базові уміння
2. Інвестиції в навчання.
3. Інноваційна педагогіка.
4. Визнання цінності знань.
5. Інформація, профорієнтація і консультування.
6. Наближення можливостей навчання до тих, хто навчається [344, 27].

Таким чином, одним із напрямків політики навчання впродовж життя є інноваційна педагогіка, перехід від формального викладання до якісного навчання, яке забезпечує постійний потяг до знань, самовдосконалення. Найбільш поширеним підходом до вирішення цієї проблеми у вищій школі є використання в навчально-виховному процесі інноваційних технологій: нових інформаційних технологій (НІТ), дистанційного навчання, кредитно-модульної системи тощо. У зв'язку із цим Міністерство освіти і науки України запропонувало оголосити 2004/2005 навчальний рік роком посиленої уваги до новітніх технологій навчання. Оснащення вищих навчальних закладів сучасною комп'ютерною технікою, широке включення в систему Internet та інтенсивний розвиток дистанційних форм навчання розширюють навчальні можливості студентів і сприяють підвищенню рівня їх професійних знань, умінь та навичок. Інноваційні педагогічні технології сприяють гуманітаризації освіти та гуманізації навчального процесу, оскільки забезпечують особистісно орієнтовані підходи до студентської молоді, розвиток їх творчості та рефлексії, навчання за індивідуальними планами. Отже, сьомою тенденцією сучасної політики у сфері вищої освіти є *комп'ютеризація, інформатизація та технологізація навчально-виховного процесу.*

Четвертий етап реформ у галузі вищої освіти починається з моменту прийняття України до Болонської конвенції (травень 2005 року). Болонський процес має свою передісторію, у якій виділяються, принаймні, три етапні заходи:

1. Прийняття Великої Хартії Університетів – Magna Charta Universitatum, (Bologna, 18.09.1988).
2. Прийняття Лісабонської Конвенції про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (Lisboan, 11.04.1997).
3. Прийняття Сорбонської декларації про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти (Paris, 25.05.1998) [344, 6].

Коротко зупинимося на історії прийняття цієї декларації та її основних положеннях. Загальновизнано, що Болонський процес розпочався з офіційної зустрічі (19.06.1999 року) міністрів, котрі відповідали в той час за вищу освіту у 29 країнах Європи. Ця зустріч ознаменувалася прийняттям спільної декларації про створення „європейського простору вищої освіти” (The European Joint Declaration of the European Ministers of Education. Convened in the 19 of June

1999) та започаткувала регулярні конференції міністрів освіти країн, членів Болонської конвенції.

Другий етап Болонського процесу реалізувався в Празі 19 травня 2001 року, де було підписано Празьке комюніке представниками вже 33 країн Європи. На самміті було виділено важливі елементи Європейського простору вищої освіти, зокрема:

- постійне навчання протягом усього життя;
- мотивоване залучення студентів до навчання;
- сприяння підвищенню привабливості та конкурентоспроможності Європейського простору вищої освіти для інших регіонів світу (зокрема, аспекти транснаціональної освіти).

Третій етап Болонського процесу розгортався в Берліні 18-19 вересня 2003 року, де було підписано комюніке більше 40 країнами Європи стосовно поширення загальноєвропейських вимог і стандартів уже й на докторські ступені. Установлено, що в країнах – учасниках Болонського процесу має бути один докторський ступінь – “доктор філософії” у відповідних сферах знань (природничі, соціогуманітарні, економічні та інші науки). Розроблено додаткові модулі, курси та навчальні плани з європейським змістом, відповідною орієнтацією й організацією. Наголошено на важливій ролі, яку мають відігравати вищі навчальні заклади, щоб зробити реальністю навчання протягом усього життя. Берлінський самміт підтвердив зобов’язання створити загальноєвропейський простір вищої освіти до 2010 року. З урахуванням цих нових рішень до Болонської співдружності разом з іншими шістьма країнами було прийнято й Росію.

Четвертий самміт Болонського процесу відбувся 19-20 травня 2005 року в Бергені (Норвегія), де в його ряди вступила й Україна. Для того щоб вступити до Болонської співдружності, на думку В.С.Журавського та М.З.Згуровського, Україні треба було зробити два істотні кроки. По-перше, провести ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи науки й освіти з європейською (за Болонською моделлю) та визначити напрямки реформування освітньої системи в нашій країні. По-друге, прийняти урядом політичне рішення, яке б було покладено в основу рішучої зовнішньої політики України, спрямованої на інтеграцію вітчизняної системи науки й освіти в європейський простір [112, 7]. Зазначимо, що у вітчизняній системі вищої школи за роки незалежності відбулися значні реформи, які в багатьох рисах подібні до цілей Болонської декларації:

- введено ступені бакалавра і магістра, що є зрозумілими в усіх країнах світу;
- введено систему циклів вищої освіти (отримання повної вищої освіти – кваліфікації спеціаліста або магістра – неможливе без завершення бакалаврату);
- кредитний вимір трудомісткості навчальних дисциплін було запроваджено ще в 1994 році;

- значно збільшилась, у порівнянні з 1991 роком, кількість студентів і викладачів, котрі навчаються та працюють за кордоном;
- створено державну систему оцінювання якості освіти;
- розширилася співпраця із закордонними навчальними закладами в галузі навчання та досліджень [354, 3-4].

Вступ України до європейського освітнього простору сприяє корінним змінам у вищій освіті. На шляху цих реформ з'являються багато складних проблем, але особливість найближчого часу в тому, що Україна вже є членом Болонської декларації, що й визначає восьму тенденцію її інноваційної освітньої політики – *входження до європейського освітнього простору та оновлення професійної підготовки з урахуванням вимог світових стандартів.*

Таким чином, Україна спрямовує свою політику на досягнення в першій декаді третього тисячоліття таких цілей, які мають першочергове значення для створення загальноєвропейського простору вищої освіти, а саме:

- Перехід на дворівневу систему підготовки: бакалавр – магістр. При цьому на другий рівень можна перейти після успішного завершення першого циклу навчання тривалістю не менше трьох років. Ступінь, що присуджується після першого циклу, має бути конкурентоздатним на європейському ринку праці як кваліфікація відповідного рівня. Другий цикл спрямований на отримання ступеня магістра (через один-два роки навчання після одержання першого ступеня) або наукового ступеня – доктора філософії (за умови загальної тривалості навчання 7-8 років), як це прийнято в багатьох європейських країнах.
- Впровадження системи кредитів за типом ECTS (за зразком європейської системи кредитних трансферів) для реалізації концепції «навчання впродовж усього життя».
- Контроль якості освіти (створення порівняних критеріїв і методологій, встановлення стандартів транснаціональної освіти).
- Розвиток мобільності студентів і викладачів шляхом подолання перешкод до їх вільного пересування по території Європи.
- Забезпечення можливості працевлаштування випускників.
- Забезпечення привабливості та конкурентоспроможності європейської системи освіти (залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу).

З часу прийняття України до Болонського процесу пройшло два роки. Нові питання модернізації вищої освіти в Європі розглядалися в травні 2007 року в Лондоні, але в нашій країні вони не достатньо обговорювалися в пресі. Ейфорія від вступу до Болонської декларації пройшла і українські науковці більш критично ставляться до цієї події, закликають ретельно проаналізувати фінансові аспекти даної угоди. Так, М.Б.Євтух робить висновок щодо наявності економічних інтересів країн Європи серед благородних прагнень, спрямованих на підвищення інтелектуального потенціалу людства, задоволення соціально-

культурних інтересів окремих країн і створення умов для оптимальної реалізації інтелектуально-творчих здібностей викладачів і студентів [107,182]. Зрозуміло, що саме фінансові питання в період економічної нестабільності України можуть стати на заваді багатьом нашим ВНЗ конкурувати з європейськими університетами. Саме на цю обставину при входженні України в єдиний європейський освітній простір вказує В.П.Коцур [271,316]. Він наголошує, що перш ніж Болонська декларація запрацює Україні треба подолати ряд міфів і протиріч: у взаємодії освіти і ринку, у взаємовідносинах освіти і науки, у змінах методологічного принципу навчального процесу, між освітою і економікою. Подолання зазначених протиріч, на думку цього автора, можливе в українському суспільстві за таких умов: підвищення соціального статусу і професіоналізму працівників освіти, посилення їх державної і суспільної підтримки; розвитку освіти як відкритої державно-суспільної системи; інтегрування вітчизняної вищої освіти у європейський і світовий освітній простори; стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань; забезпечення «прозорості» системи вищої освіти; підвищення освітнього і культурного рівнів суспільства, створення умов для навчання упродовж всього життя [271,324].

Отже, українська вища школа має свої традиції і свої прогресивні нововведення, що є основою для перебудови підготовки професійних кадрів. Удосконалення системи освіти в Україні, як наголошує В.П.Андрущенко, повинно відбуватися шляхом модернізації усієї системи професійної підготовки, враховувати як досвід європейських та інших зарубіжних країн, так і українські традиції. „Сучасна світова динаміка досить інтенсивна. Ми маємо активізувати дослідження в царині вищої освіти з тим, щоб уже найближчим часом розробити національну доктрину вищої освіти, з якою суспільство рухатиметься у ХХІ століття... Ми повинні запропонувати такі нововведення в освіту, щоб люди природно, без духовного насильства зрозуміли, що вони живуть у своїй власній, незалежній державі. Щоб вони пишалися нею й відстоювали українське як своє, рідне, величне й перспективне і водночас – із повагою переймали все нове й перспективне, що є у світі“ [16, 7]. Весь попередній історичний досвід упровадження нововведень в освітній процес вищої школи, за словами З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенової та ін., доводить, що реалізація освітніх реформ передбачає здійснення інноваційної діяльності, яка відбувається в Україні поступово і послідовно [266, 185].

Результати нашого дослідження дозволяють зробити певні висновки: розвиток вищої освіти – один із пріоритетних напрямів українського державотворення. Збереження минулого і одночасно його осучаснення у відповідності із світовим досвідом – такою має бути загальна ідеологія реформ. Розгляд освітньої інноваційної політики нашої держави після проголошення незалежності дали можливість визначити основні її тенденції та здобутки, а саме:

- збереження потенціалу вищої освіти і забезпечення умов для його зростання, “університетизація” вищої школи;
- упровадження механізму змішаного фінансування вищої освіти, перехід ВНЗ, з урахуванням форм власності, на повне або часткове самофінансування;
- диверсифікація структури й обсягів підготовки фахівців з метою адаптації їх до вимог соціально орієнтованої ринкової економіки;
- безперервність навчання молоді в системі ступеневої освіти за інтегрованими навчальними планами, що відповідає кращим світовим зразкам та національним традиціям вищої школи України;
- інтеграція різних навчальних закладів у системі безперервної освіти, створення комплексів;
- комп’ютеризація та інформатизація навчально-виховного процесу у вищій школі, запровадження новітніх педагогічних технологій;
- входження до європейського освітнього простору та оновлення професійної підготовки з урахуванням вимог світових стандартів та національних традицій [384].

Саме ці тенденції визначають стратегію освіти, саме під цим кутом зору ми повинні переосмислити зміст і спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі. Без врахування особливостей інноваційної політики нашої держави не можливе внесення змін у традиційну масову практику підготовки професійних кадрів.

2.3. Методологічні підходи дослідження інноваційної підготовки майбутніх учителів в умовах навчально-науково-педагогічного комплексу

Організація та проведення експериментальної роботи в умовах ННПК вимагають з’ясування методологічних орієнтирів інноваційної підготовки майбутнього вчителя. Поняття „методологія” є складним і не завжди однозначно тлумачиться. Воно використовується, перш за все, у широкому значенні загальної методології науки. У такому випадку це поняття означає філософську вихідну позицію наукового пізнання, освітніх і законотворчих процесів. У більш вузькому розумінні поняття „методологія” означає теорію наукового пізнання в конкретних сферах людської діяльності.

Освітня діяльність є інтегральним утворенням, у якому реалізуються гностичні, праксеологічні та аксеологічні аспекти методології. В.Ф.Паламарчук указує, що на зламі епох у методології відбуваються докорінні зміни, які зумовлюються сукупністю факторів: оновлення всіх сфер суспільного життя, набування людством динамічного розвитку, звуження зон традиціоналізму. Інноваційні процеси з дискретних характеристик суспільства перетворюються в іманентну якість [262, 67].

С.М.Ніколаєнко зазначає, що розробка методологічних аспектів має надзвичайно важливе значення для кожної науки, оскільки не лише знання, а й

реалізація теоретичних положень у практиці має бути істиною, обґрунтованою та раціональною. Така розробка є досить складною й охоплює величезне коло проблем, вимагає значної наукової ерудиції, понятійно-термінологічної культури, широких узагальнень, дисципліни мислення тощо [246, 51].

Джерелами методологічного обґрунтування досліджень у галузі педагогіки є сучасні філософські, гуманітарні та соціально-наукові знання. Для нашого дослідження були використані в єдності системний, синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний та технологічний підходи.

Поняття „підхід”, услід за М.М.Поташником, розглядатиметься як сукупність принципів, що обумовлюють стратегію педагогічної (теоретичної, науково-дослідницької, практичної) діяльності [301].

Науково описати, змоделювати, а також реалізувати інноваційні процеси в ННПК можливо тільки на базі методологічного принципу дослідження систем, до яких належить *системний підхід*. Обґрунтування доцільності здійснення педагогічних досліджень на системних засадах можна знайти в наукових працях Б.С.Гершунського [81], В.І.Загвязинського [115; 116], В.В.Краєвського [183; 184], Н.В.Кузьміної [196], Г.К.Селевка [327; 328] та ін. У дослідженнях зазначених та інших авторів системний підхід використовується в двох взаємодоповнюючих формах – аналітичній і синтетичній. Перша передбачає розчленування цілого на підсистеми та елементи, друга – їх певну інтеграцію. Аналітичну форму Ю.В.Васьков пропонує використовувати на етапі проектування і контролю різних систем, а синтетичну – під час будови абстрактних моделей, опису системи об’єктів [62, 7]. Специфіка системного підходу відзначається тим, що орієнтує дослідження на розкриття цілісності системи, механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків складного об’єкта і зведення їх в єдину теоретичну картину. О.Г.Мороз наголошує: „Системний підхід до аналізу педагогічних явищ має передумовою налагодження зв’язків між змістом, засобами і формами навчання, а також між навчальною та позанавчальною діяльністю студентів на всіх етапах їх педагогічної освіти. У цьому разі поняття системності включає як його основну ознаку чітку наступність цілісного педагогічного процесу, коли на кожному новому етапі педагогічної освіти відбувається поглиблення, розширення й ускладнення завдань професійно-педагогічної освіти майбутнього вчителя” [236, 51].

Системний підхід дозволив виділити такі основні ідеї, які були використані відповідно з метою нашого дослідження для проектування діяльності ННПК:

1. ННПК – цілісна система. Вона складається з частин, які знаходяться між собою в неперервному зв’язку та створюють єдине ціле.
2. ННПК характеризується прагненням до досягнення мети (це один із її системоутворюючих факторів).
3. ННПК притаманна ієрархічність будови, що залежить від ступеня взаємозв’язку її елементів і частин.

4. ННПК як складова системи безперервної педагогічної освіти, знаходиться в тісному взаємозв'язку із зовнішнім середовищем.
5. ННПК у структурному відношенні характеризується як статикою, так і динамікою.

З позицій системного підходу в нашому дослідженні визначено структуру підготовки вчителя в умовах ННПК як інноваційної освітньої системи. Окрім того, створена модель підготовки в умовах ННПК як підсистеми безперервної педагогічної освіти не тільки з боку її частин та елементів, але й з урахуванням процесу її розвитку; визначена наступність у використанні інноваційних педагогічних технологій у рамках педагогічного комплексу тощо.

Із позицій цього ж підходу педагогічний комплекс розглядався як складна система, що здатна до саморозвитку, самовдосконалення в умовах ННПК. Певні закономірності такого формування визначені теорією розвитку неврівноважених систем – синергетикою, що означає спільний, колективний вплив (від грец. „synergeia”), назву якій дав професор Штутгартського університету Г.Хакен. Синергетика як науковий напрям (В.П.Андрущенко [15], В.С.Лутай [210], Г. Хакен [365], О.В.Чалий [373]) зміщує центр уваги з жорстко детермінованих явищ, що реалізуються в замкнених (закритих) системах, на вивчення систем відкритого типу, де провідними принципами існування служать самоорганізація та саморегуляція, що здійснюються на основі постійної, відкритої, активної взаємодії цих систем із зовнішнім середовищем. Властивість самоорганізації є атрибутивною, що обумовлює історичну тенденцію становлення щодалі складніших організованих систем вищих структурних рівнів [15; 9-10]. Синергетика як галузь наукового пізнання об'єднує різноманітні явища природи і суспільства, які відносять зараз до компетенції різних галузей наукових знань. Дослідження процесу самоорганізації довели, що на рівень розвитку довільної системи впливають в основному два параметри: інтенсивність зростання числа елементів системи й інтенсивність використання елементів у процесі функціонування системи. В.С. Лутай акцентує увагу на аспекті нелінійної еволюції складних систем („змагання” у них двох протилежних начал – креативного і деструктивного). Залежно від інтенсивності креативної основи, складна система із стану хаосу може перейти в упорядкований стан різного виду складності структур [210,100]. Відповідно до основних положень *синергетичної методології* зроблені висновки, що потрібно не нав'язувати навчальним закладам, які входять до складу педагогічного комплексу, шляхи їх розвитку, а створювати якомога більше умов і можливостей для їх самореалізації в рамках єдиної політики ННПК; об'єднувати у структурі ННПК різні навчальні заклади з урахуванням потреб регіону та визначення їх відповідних кількісних показників; підвищувати інтенсивність креативної складової у роботі ННПК; використовувати можливості управлінського апарату комплексу для підвищення ефективності його роботи.

При підготовці майбутнього вчителя в умовах ННПК системний і синергетичний підходи необхідно доповнювати ідеями *діяльнісного підходу*, теоретичним підґрунтям якого є праці Б.Г.Ананьєва [12], О.М.Леонтьєва [205], С.Л.Рубінштейна [320] та інших, у яких особистість розглядається як суб'єкт, який формується в діяльності та спілкуванні з людьми.

Даний підхід у нашому дослідженні спрямований на:

1. розгляд діяльності (предметної та духовної) як основного механізму новоутворень в особистості, котра розвивається й формується;
2. використання інноваційної діяльності в рамках ННПК;
3. пошук шляхів удосконалення не тільки професійної діяльності педагогів, але й застосування різних видів діяльності в процесі інноваційної підготовки студента.

Основна мета професійно-педагогічної підготовки, згідно зазначеного підходу, розглядається як формування готовності студента до майбутньої інноваційної діяльності, а також творчої професійної праці. Діяльність в умовах ННПК можна охарактеризувати як інноваційну, тому що вона спрямована на впровадження нововведень у навчально-виховний процес, на заміну рутинного репродуктивного навчання на творче, на послідовне проведення науково-дослідної роботи, на поєднання навчання з продуктивною працею в умовах комплексу. Нововведення при широкому їх використанні в межах ННПК перевтілюються в стереотип мислення й діяльності, тобто відбувається їх стереотипізація. Циклічне повторення інновацій сприяє оновленню всього навчально-виховного процесу педагогічного комплексу та вдосконаленню нововведення.

Наступним методологічним підходом, що визначає напрями нашого дослідження є особистісно зорієнтований, який розробляється в працях І.Д.Бежа [33; 34], І.А.Зязюна [123; 275], О.М.Пехоти [274; 275], В.В.Рибалка [312], І.С.Якиманської [402] та інших. „Особистісний підхід – це певний методологічний інструментарій, розробка якого має спиратися на синтез здобутих психологічною та педагогічною науками закономірностей будови, функціонування та розвитку особистості. Основу його становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості людини і на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти” [275, 43].

Одночасно особистісний підхід – „це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною і колективом” [88, 243]. *Особистісно орієнтований підхід* в умовах ННПК, у рамках нашого дослідження, є новим поглядом на особистість студента і викладача, що включає такі основні позиції:

- метою педагогічної системи ННПК є особистість, її професійний розвиток та спрямованість на інноватику;

- відношення між студентом і викладачем у процесі інноваційної підготовки будуються на суб'єкт-суб'єктній основі;
- навчально-виховний процес у межах комплексу вимагає доброзичливого й гуманного ставлення до кожної особистості, урахування її здібностей та інтересів;
- особистісно зорієнтований підхід базується на принципі варіативності, тобто визнанні різноманітності змісту і форм навчально-виховного процесу в умовах ННПК.

Наступним методологічним орієнтиром у нашому дослідженні є ідея про особливості *технологічного підходу* в освіті, а також взаємозв'язок і взаємозалежність теорії й практики в умовах ННПК у процесі професійно-педагогічної підготовки. Технологічний підхід передбачає упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність викладача та навчально-пізнавальну діяльність студента. Реалії сьогодення вимагають упровадження в практику роботи ВНЗ таких інновацій, які є чітко доведеними щодо доцільності та корисності. Теоретичним підґрунтям технологічного підходу є праці І.М.Богданової [36], К.Я.Вазіної [59], В.М.Жучкова [113], Г.К.Селевка [327; 328] тощо. У нашому дослідженні при застосуванні технологічного підходу передбачається, що:

- інноваційні технології, що впроваджуються в діяльність ННПК, мають конкретну мету і завжди привносять суттєву зміну в кінцевий результат;
- проектування, вибір та застосування інноваційних педагогічних технологій навчання й виховання студентської молоді в межах ННПК відбувається з урахуванням специфіки цього навчального закладу та потреб його розвитку;
- у використанні педагогічних технологій у рамках ННПК простежується наступність;
- наявні корекція та „зворотний зв'язок”.

Названі підходи визначили загальну стратегію та тактику експериментальної роботи в умовах ННПК. Таким чином, нами з'ясовані методологічні орієнтири для розробки й проектування моделі інноваційної підготовки вчителя в умовах ННПК: системний, синергетичний, особистісно зорієнтований, діяльнісний та технологічний. Дані підходи визначають орієнтацію в нашому дослідженні на положення, що педагогічний комплекс є системним цілісним утворенням, який знаходиться в центрі інноваційної діяльності, здійснює особистісно зорієнтоване навчання та виховання та надає можливість самореалізації всім складовим його структури.

2.4. Система інноваційної підготовки в ННПК та її структурний аналіз

Освітній процес здійснюється в рамках конкретної педагогічної системи. Завдання сучасної вітчизняної педагогіки полягає в тому, щоб спроектувати та побудувати ефективну педагогічну систему з високими якісними показниками. Ми погоджуємося з думкою, що це завдання дуже складне, адже „...не існує загально визнаного визначення поняття „система”, класифікації системних об’єктів” [62, 8].

У теоретико-методологічному плані „система” – це сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв’язок чи взаємодія. За Н.В. Кузьміною, педагогічна система – цілісне утворення, множина взаємозв’язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання та навчання молодого покоління та дорослих людей [230, 10-11].

На думку групи вчених під керівництвом Т.І.Шамової, педагогічна система це соціально обумовлена цілісність взаємодіючих на основі співпраці між собою, зовнішнім середовищем і духовними та матеріальними цінностями учасників педагогічного процесу, дії яких спрямовані на формування та розвиток особистості [378, 9].

Педагогічна система в науковій літературі також характеризується як стійкий організаційно-технологічний комплекс, що забезпечує досягнення заданої мети, і таке об’єднання елементів (компонентів, частин), яке залишається незмінним за будь-яких значних перетворень [276].

Отже, педагогічна система розглядається як цілісне утворення, яке складається з певних компонентів і підпорядковане цілям виховання та навчання дітей, молоді та дорослих.

Ю.В.Васьков, досліджуючи класифікації системних об’єктів, визначає декілька способів виділення систем залежно від перших критеріїв, на основі яких відбувається їх розгляд у реальній дійсності [62, 10]:

- за субстанціональним підґрунтям і походженням – реальні, концептуальні, штучні та змішані (В.Г.Афанасьєв);
- за рівнем складності – прості, складні, ультраскладні, парадоксальні (М.А.Слемнев);
- за ознакою мінливості – статичні та динамічні (А.В.Авер’янов);
- за характером зв’язку із зовнішнім середовищем – закриті, відкриті (Л.А.Петрушенко);
- за способом детермінації – вірогідні, детерміністичні (Л.А.Петрушенко);
- за ознакою керованості – керовані, самокеровані, некеровані (А.В.Авер’янов) тощо.

Т.М.Демиденко за критерієм “відкритості – закритості” виділяє два граничні варіанти навчально-виховних систем: традиційні, альтернативні. На думку цього автора, „останній варіант системи можна назвати інноваційним. Саме такі педагогічні системи повинні розвиватися в сучасному освітньому

просторі” [94, 25]. О.Є.Остапчук залежно від домінування штучної чи природної складової, здатності до постійного оновлення умовно поділяє педагогічні системи на авторитарно-нормативні та інноваційні. Цей автор зазначає, що інноваційна система – продуктивна. Головна мета її функціонування – забезпечити не лише ефективні зміни на основі певної інновації, але також сприяти народженню нових знань, іншої новації [259, 159].

Термін „інноваційна педагогічна система” з’являється в працях таких авторів, як К.О.Баханов [29; 30], В.В.Докучаєва [99], О.В.Киричук [158], В.С.Лазарєв та Б.П.Мартиросян [201; 202] тощо. Інноваційна система розглядається як альтернатива традиційному навчанню [29, 17]; як динамічна сукупність пов’язаних між собою ідей-змін людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів педагогічної системи [201, 22]; стійка в умовах швидкоплинних змін креативна система, що здатна до самовідновлення в просторі соціуму [257, 4] тощо. Підсумовуючи сказане вище можна зробити висновок, що першою ознакою інноваційної системи є саме креативність, що характеризується здатністю системи до створення та впровадження нововведень незалежно від їх масштабності. Оновлення внутрішніх елементів та функцій – це обов’язкова ознака педагогічної системи, за якою може існувати поділ систем на традиційну та інноваційну. Якщо елементи системи не будуть оновлюватися, удосконалюватися й доповнюватися новими науково обґрунтованими даними, така система не зможе ефективно працювати на перспективу. Інші ознаки інноваційних систем виділяємо з урахуванням специфічних особливостей ПС.

Аналіз сучасної наукової літератури засвідчує, що існує біля 40 визначень поняття система, але виділяються лише два основні підходи до її трактування:

- 1) вказівка на цілісність як основної ознаки системи;
- 2) розуміння системи як множини елементів та зв’язку між ними.

Нездійсненність другого підходу обумовлена тим, що є принципова відмінність множини від системи: при формуванні множини вихідними є елементи, а для системи генетично первинним є ознака цілісності. Для системи елементи наперед не задаються, вони обираються самим дослідником. Разом із тим у цих двох підходах проглядається інваріантна ознака: ідея взаємодії множини частин, елементів та інтеграція їх у єдине ціле. На це вказує Ю.В.Васьков, котрий зазначає, що „між елементами системи встановлюються певні відношення і зв’язки. Завдяки їм комплекс елементів перетворюється в єдине ціле, де кожен елемент пов’язаний з іншими елементами, і його властивості не можуть бути зрозумілі без урахування цього зв’язку. У свою чергу, властивості системи є не просто сумою властивостей окремих її твірних елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв’язків і відношень між елементами, тобто констатуються як інтегративні властивості системи як цілого” [62, 8].

Таким чином, вважаємо, що до поняття „цілісність” слід додати поняття „інваріант“. Це означає, що у своїй структурі система має чітко визначену кількість компонентів, які є на даний час незмінними за будь-яких значних

перетворень (постійність і стійкість системи). Якщо вводяться нововведення, що перевищують допустиму межу, система руйнується і на її місці виникає нова система з іншими властивостями (ламкість системи). Як зазначає В.П. Безпалько, усі педагогічні явища, що виникають у процесі становлення, розвитку й життя педагогічної системи, спричиняються структурними зміщеннями її елементів, змінами властивостей останніх або характером зв'язків між ними [32].

Педагогічна система (скорочено ПС) настільки динамічна, що знаходження її в будь-який момент часу в статистичному стані обумовлює стагнаційні процеси до самого регресивного розвитку (динамічність системи). Дослідники пропонують вивчати педагогічну систему як у статиці, так і в динаміці (рухливість системи). Останнє виявляється подвійно, оскільки рух системи є, по-перше, її функціонування і, по-друге, розвиток. Сьогодні в педагогічній науці є дві цілком різні стратегії, у рамках яких існують системи освіти, – стратегія формування та стратегія розвитку. Перша стратегія передбачає педагогічне втручання ззовні у внутрішній світ дитини, нав'язування способів діяльності, оцінок; друга – розвиток особистісного потенціалу учня, його самоактуалізація [256, 10]. Остання є найбільш оптимальною для функціонування інноваційної педагогічної системи.

Виділені ознаки інноваційних систем (креативність, цілісність, постійність і стійкість, ламкість, динамічність і рухливість) є головними. Характеристика інноваційної системи може бути доповнена ще цілим рядом ознак. Наприклад, В.В.Докучаєва розглядає інноваційну педагогічну систему як інтегративне утворення класу „соціальні системи”, що має властивості систем відкритого типу, а отже, поєднує системні і синергеничні риси, серед яких найбільш суттєвими є: цілісність, організованість, цілеспрямованість; динамічність; керованість; самоорганізованість; гнучкість; рухомість; стійкість; широта; інтенсивність; координованість; соціальна активність; альтернативність тощо [99, 78]. Підводячи підсумок тлумачень поняття „інноваційна система” подаємо авторське визначення цієї дефініції:

Інноваційна педагогічна система – це соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при вдосконаленні та оновленні традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень.

У нашому дослідженні підготовка в умовах навчально-науково-педагогічного комплексу розглядається як інноваційна система, тому що ННПК притаманні всі її ознаки. Так, важливою якістю ННПК є його креативність, бо всі навчальні заклади, що діють в межах одного регіону, створюють інноваційну інфраструктуру, результатом функціонування якої є творча робота суб'єктів педагогічного процесу, розробка новітніх ідей і технологій.

Наступна ознака – цілісність (інтеграція підсистем освіти, а не їх механічне поєднання). Цілісність – найбільш суттєва характеристика безперервної педагогічної освіти, що реалізується в ННПК:

- у зв'язку із соціальною специфікою комплексу, який має справу із становленням особистості майбутнього вчителя як у межах ННПК, так і поза ним;
- тому що „цілісність” – категорія граничного рівня абстракції, що характеризує зміст і якості будь-якого соціального явища, у тому числі й ННПК.

У ННПК проходять процеси функціонування й розвитку, які нами в подальшому розглядаються в статичі та динаміці.

Під дослідженням ННПК у статичі розуміється ухилення від динамізму з метою з'ясування, з яких елементів він створений і визначення того, як ці елементи взаємопов'язані.

Дослідження ННПК у динаміці розуміється як його дійсне існування, яке необхідно аналізувати: по-перше, в аспекті функціонування, діяльності, по-друге, в аспекті розвитку – виникнення, становлення, еволюції, розпаду. Даний аспект передбачає два напрямки дослідження – генетичний та прогностичний. Генетичний визначає необхідність опису процесу формування педагогічної системи. Прогностичний пов'язаний із розглядом перспектив подальшого розвитку ННПК у системі безперервної педагогічної освіти, тобто можливість наукового передбачення майбутнього.

На думку О.В.Авдеєнко і М.Е.Тернюка, навчально-науково-виробничі комплекси слід розглядати як інтегральну навчально-інноваційну систему з різновидами ієрархічних складових (підсистем) паралельно-послідовної дії [5, 39]. Ці автори виділяють горизонтально, вертикально, змішано (горизонтально та вертикально) і комплексно інтегровані системи. Така класифікація відноситься до систем в цілому, визначає їх структури і має назву інституціональної [5, 38]. Згідно наведеної класифікації ННПК можна віднести до змішано інтегрованої інноваційної системи. При горизонтальній інтеграції ННПК має чотири підсистеми, що відповідають її внутрішній структурі (виховна, навчальна, виробнича, науково-дослідна). При вертикальній інтеграції в дану інноваційну систему входять різні навчальні заклади, які утворюють ступеневу ієрархію (університет- коледж-педагогічне училище-школа...).

Тепер можна перейти до покомпонентного розгляду інноваційних педагогічних систем в цілому та процесу підготовки педагогічних кадрів у межах ННПК зокрема. О.В.Киричук пропонує інтеграцію трьох площин розгляду педагогічної системи: “предметної (компонентно-структурної), функціональної (зовнішнього і внутрішнього функціонування), історичної (історичного й прогностичного аналізу), які й покликані стати необхідним і достатнім теоретико–методологічним підґрунтям до розгляду подібних інноваційних систем” [158, 3].

Предметну та функціональну площину інноваційної системи визначають її структура та функції. Варто окремо проаналізувати історичну площину інноваційних систем.

Кожна система має своє історичне коріння. У докторській дисертації О. В. Попової [298] проаналізовані основні етапи становлення та розвитку інноваційних педагогічних ідей в Україні ХХ століття. Автор виділила періоди найбільшої концентрації різноманітних новаторських пошуків: 1917–1920 рр., 20-ті – середина 30-х рр., кінець 50-х – середина 80-х рр., 90-ті роки. На думку автора, „кожна історична епоха характеризується своєю властивою їй освітньою системою. У суспільному розвитку з певною періодичністю настають часи, коли стає складним або навіть неможливим йти звичайними й апробованими шляхами. Саме в такі періоди відбувається активізація інноваційних процесів в освіті. Можна стверджувати, що педагогічні інновації є результатом, наслідком і функцією нововведень у суспільстві” [298, 62]. З огляду на це вивчення інноваційних освітніх процесів без осмислення історичного аспекту було б далеко неповним.

Питання становлення інноваційних шкіл у вітчизняній педагогіці у ХХ – ХХІ століття розглядаються у працях І.П.Аносова [18], Л.П.Вовк [71; 72], Т.М. Дем’яненко [96], О.В.Глузмана [85], В.П.Плужника [282], М.М.Поташника [303], І.А.Романової [319], Н.В.Сафонової [325] та інших. До історичних надбань щодо проблеми створення педагогічних комплексів треба віднести роботи С.Т. Шацького, під керівництвом якого у 1919 році була створена перша дослідна станція з народної освіти як комплекс дитячих садків і шкіл I і II ступенів.

Розглядаючи кроки становлення ступеневої освіти в Україні, деякі дослідники пов’язують її з ідеями відтворення певних історичних традицій української освіти (М.М.Окса [251], О.В.Попова [296-298]). Серед перших закладів зазначеної структури називають Український національний гуманітарний лицей при Київському університеті імені Тараса Шевченка та Стрійську гімназію.

Отже, можна зробити висновок, що в Україні накопичений значний досвід створення та організації роботи педагогічних комплексів, які мають і відповідну законодавчу базу. У процесі створення та впровадження інновацій у практику сучасного життя особливого значення набувають закономірності та принципи їх функціонування, тому останню площину розгляду інноваційних систем, на наш погляд, краще назвати історико-концептуальною, що передбачає з’ясування не тільки історичного коріння, але й нормативного забезпечення навчання в умовах педагогічних комплексів, провідних ідей його побудови та функціонування, перспектив подальшого розвитку ННПК у системі безперервної освіти.

Таким чином, нами розглядається підготовки в умовах ННПК як інноваційна система в трьох площинах, або підпросторах: **структурному, функціональному, історико-концептуальному.**

Зосередимо увагу на структурній площині інноваційної педагогічної системи та її складових компонентів. Першість у розробці чіткої, аргументованої моделі педагогічної системи з вираженою структурою та функціональними взаємодіями належить Н.В.Кузьмінін [196; 230]. Сьогодні також відомі концепції педагогічної системи С.І.Архангельського [21; 22], Ю.К.

Бабанського [28], В.П.Безпалька [32] та ін.

Структурними компонентами педагогічної системи є базові елементи, які притаманні тільки педагогічній системі. Компонентами системи, у якій здійснюється педагогічний процес, є: педагоги, вихованці, умови виховання. Сам педагогічний процес характеризується метою, завданнями, змістом, методами, формами взаємодії педагогів і вихованців, а також досягнутими при цьому результатами. Зазвичай, виділяють такі компоненти педагогічного процесу, що „цементують” систему як *цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний* [233].

Дані структурні компоненти наявні в педагогічній, і в інноваційній системах. В інноваційній педагогічній системі мета освітнього процесу полягає в розвитку інноваційного потенціалу учнівської (студентської) молоді – у навчальній діяльності; розвитку почуття гуманізму, відповідальності й творчої ініціативи – у виховній роботі; демократизації та гуманізації відносин між учасниками навчально-виховного процесу – в управлінській діяльності.

Змістовий компонент відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети, так і кожного завдання зокрема. Оновлений зміст навчання підлягає стандартизації; оновлений зміст виховної роботи орієнтований на національно-громадянську політику держави; оновлений зміст управління включає теоретичні основи стратегічного, цільового, адаптивного, інноваційного менеджменту.

Серед оновлених форм навчання діяльнісного компоненту пріоритетними є індивідуальні, особистісно орієнтовані; серед оновлених форм виховання – колективні; в оновленій структурі управління – діагностичні, дистанційні тощо.

До інноваційних методів навчання й виховання відносяться “активні”, “інтерактивні”; управління – економічні. Серед засобів навчання, виховання й управління виділяються комп’ютерні, мультимедійні, діагностичні тощо.

Результативний компонент процесу відображає ефективність його функціонування, характеризує досягнуті здобутки відповідно до визначеної мети та завдань.

Структурна площина обумовлює зміни в педагогічній системі, які суттєво впливають на результати вітчизняної освіти, визначають її відмінність від традиційної системи й конкурентоспроможність на світовому ринку освітніх послуг. Таким чином, інноваційна система підготовки вчителя якісно відрізняється від традиційної, що наочно можна простежити за таблицею 2.2.

Таблиця 2.2

Порівняльна таблиця аналізу традиційної та інноваційної систем підготовки майбутніх учителів

С т р у к т у р н і к о м п о н е н т и	Показники	Система традиційної підготовки майбутніх учителів	Система інноваційної підготовки майбутніх учителів
В и к л а д а ч	Орієнтація діяльності педагога.	Предметно-зцентрована.	Особистісно орієнтована.
	Характер відносин зі студентом.	Суб'єкт-об'єктний.	Суб'єкт-суб'єктний.
	Позиція, стиль і роль педагога.	Авторитарний; зберігач і транслятор предметних знань, норм, цінностей.	Продовження табл. 2.2 Демократичний; організатор творчої діяльності, ініціатор нововведень.
С т у д е н т	Позиція студента.	Ретранслятор.	Невимушена активність
	Емоційний фон.	Невпевненість у собі; замкнутість, настороженість і тривожність; боязнь студента перед осудом; емоційна напруга.	Радість, емоційне збудження від власного успіху; стимулювання творчості; невимушеність; упевненість у собі.
	Мета.	Засвоєння студентом системи цінностей, професійних установок і досвіду, створених	Створення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу студентської молоді,

Ці ль о в и й		попередніми поколіннями.	підтримка на шляху професійного самовизначення та самореалізації. 2.2
	Проектування цілей.	Підготовка вчителя-предметника.	Підготовка вчителя до ІД.
Зміст овий	Навчальні плани.	Неузгодженість навчальних планів у системі вищої освіти.	Стандартизація освіти, інтегровані плани.
	Організація навчального процесу.	Провідна форма – лекційно-семінарська.	Кредитно-модульна система організації навчального процесу згідно з Болонською конвенцією.
Ді я ль н і с н и й	Методи навчання.	Репродуктивні.	Творчі, “активні” та “інтерактивні”.
	Засоби навчання.	Застарілі (ілюстративні).	Інноваційні (комп’ютерні, мультимедійні, діагностичні).
	Технології навчання.	Класичні.	Інноваційні.
	Форми навчання.	Колективні.	Індивідуальні, особистісно орієнтовані.
Рез ул ь та т и в н и й	Оцінка результатів.	Має переважно суб’єктивний характер за чотирибальною системою оцінювання знань студентів.	Оцінюються в ретроспективі згідно з кредитно-модульною системою оцінювання знань.
	Готовність до професійної інноваційної діяльності.	Часткова готовність.	Повна готовність.

Як свідчать положення таблиці 2.2, традиційна система забезпечує знаннями про світ, способи діяльності в ньому, дає уміння й навички за взірцями стандартних ситуацій. Інноваційна система ставить за основну мету засвоїти способи діяльності в незнайомій ситуації, дати досвід творчої діяльності, створити умови для зростання особистого досвіду в стосунках і баченнях світу.

У вищих педагогічних навчальних закладах до сьогоднішнього дня домінують традиційні підходи до організації навчання, хоча тенденції розвитку світової та вітчизняної педагогічної освіти переконливо доводять необхідність упровадження інноваційної системи підготовки від моменту вступу студентів і до їх випуску з вищого навчального закладу. Перехід від традиційної системи організації навчально-виховного процесу до інноваційної – процес довготривалий, що передбачає поетапне оновлення структурних компонентів педагогічної системи.

Тепер розглянемо складові функціонального підпростору інноваційної системи. Поняття “функція” багатозначне та широко використовується в природничих та гуманітарних науках. У педагогічних дослідженнях під функцією перш за все розуміють якісну характеристику, спрямовану на збереження, підтримку та розвиток педагогічної системи. Стійкість функціональних компонентів системи визначається зв’язками із структурними компонентами та внутрішніми елементами. Відсутність зв’язків у будь-яких компонентів з іншими ізолює їх та витискає із системи. Цей рух можна наочно простежити в процесі функціонування інноваційної діяльності. Застосування нововведень у педагогічному процесі залежить не тільки від знань та технологічних умінь учителя, але й від ставлення педагога до інноваційних процесів в освіті, прогнозування труднощів тощо. Отже, під функціональними компонентами розуміються зв’язки між структурними компонентами.

Н.В.Кузьміна виділяє гностичний, комунікативний, проектувальний, конструктивний та організаторські компоненти, які містять у собі такі значення: гностичний – знання навчального матеріалу, уміння й навички його добувати з інформаційних джерел; проектувальний – відомості щодо перспективного планування завдань та засобів їх розв’язання; конструктивний – дані про композиційну побудову інформації; комунікативний – передбачає дії установлення взаємовідносин між учасниками процесу навчання; організаторський – навчання за допомогою спеціальної організації [230, 10-11].

На думку В.В.Арнаутова, основними функціональними компонентами підготовки вчителів в умовах ННПК є аксіологічний, когнітивний, особистісний, творчо-діяльнісний [20, 205]. Враховуючи підходи провідних науковців до даної проблеми і зв’язки з структурними компонентами, виділяємо такі функціональні компоненти інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК: *аксіологічний, гностичний, управлінсько-організаційний, креативний*. Обґрунтуємо свій вибір.

Цільовий компонент передбачає формування позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій у студентів (*аксіологічний компонент*).

Змістовий компонент відображає сутність того навчального матеріалу, який вивчається, а також передбачає засвоєння знань, умінь, та навичок (*гностичний компонент*).

Діяльнісний компонент розглядає взаємодію викладачів і студентів, їх співробітництво, активну творчу діяльність у процесі професійної підготовки. Н.В.Кузьміна в складі функціональних компонентів виділяє організаційний компонент, який, на наш погляд, є важливим та необхідним. [196; 230]. Але в нашому дослідженні уточнено назву даного компоненту – *управлінсько-організаційний*, тому що сучасний викладач чи керівник вузу в педагогічній діяльності займається не тільки організаторською, а й управлінською діяльністю. Вони, як відомо, не ідентичні за змістом, функціональним призначенням, за методами, прийомами й засобами здійснення навчально-виховного процесу.

Результатом інноваційної підготовки є готовність майбутніх учителів до творчості (*креативний компонент*). Креативність розглядається як здатність адаптовано реагувати на необхідність у нових підходах і новій продукції. Як зазначають Ф.Баррен та Д.Харингтон, специфічними властивостями креативності „є оригінальність, спроможність, валідність, адекватність поставленим завданням” [408, 439]. Д.Н.Фельдман звертає увагу на те, що „креативні процеси характеризуються спробою включити нові ідеї в нові знання або прорватися крізь хаос за допомогою самоорганізації” [411, 271].

Отже, функціональні компоненти інноваційної підготовки, запропоновані в процесі дослідження, мають зв'язки зі структурними компонентами. Органічне поєднання структурних та функціональних компонентів створює цілісну динамічну інноваційну систему.

Здійснимо аналіз компонентного складу наступної – *історико-концептуальної площини* інноваційної системи. В.М.Володько включає в педагогічну систему чотири нових компоненти, що характеризують процес зовнішнього функціонування педагогічної системи та, на нашу думку, можуть бути складовими даного підпростору: нормативне забезпечення навчання; критерії діяльності студента та викладача, зворотний зв'язок, дидактичне середовище [74, 48]. Складові педагогічної системи, за В.М.Володько, показані на рис.2.2.

Нормативне забезпечення навчання – це нове інтегративне поняття. Воно включає в себе рушійні сили процесу інноваційної підготовки, закони та закономірності навчальної діяльності, принципи, які обов'язково треба розглядати, щоб надати педагогічній системі чітку та організаційну спрямованість. Даний компонент присутній і в нашому дослідженні в системі інноваційної підготовки в умовах ННПК та отримав назву *нормативного*.

Дидактичне середовище В.М.Володько розглядає як єдиний простір, у якому відбувається процес навчання і виховання; єдині підходи, єдина мета спільної діяльності викладачів; єдині оцінювальні погляди та дії для всіх

учасників педагогічного процесу [74, 48]. На нашу думку, взаємозв'язок із середовищем – основна ознака системи, про що засвідчує визначення самого поняття “система”. У нашому дослідженні цей компонент названо *просторовим*. Він урахує особливості середовища та вплив оточення в різні історичні періоди на створення та впровадження нововведень у сфері освіти.

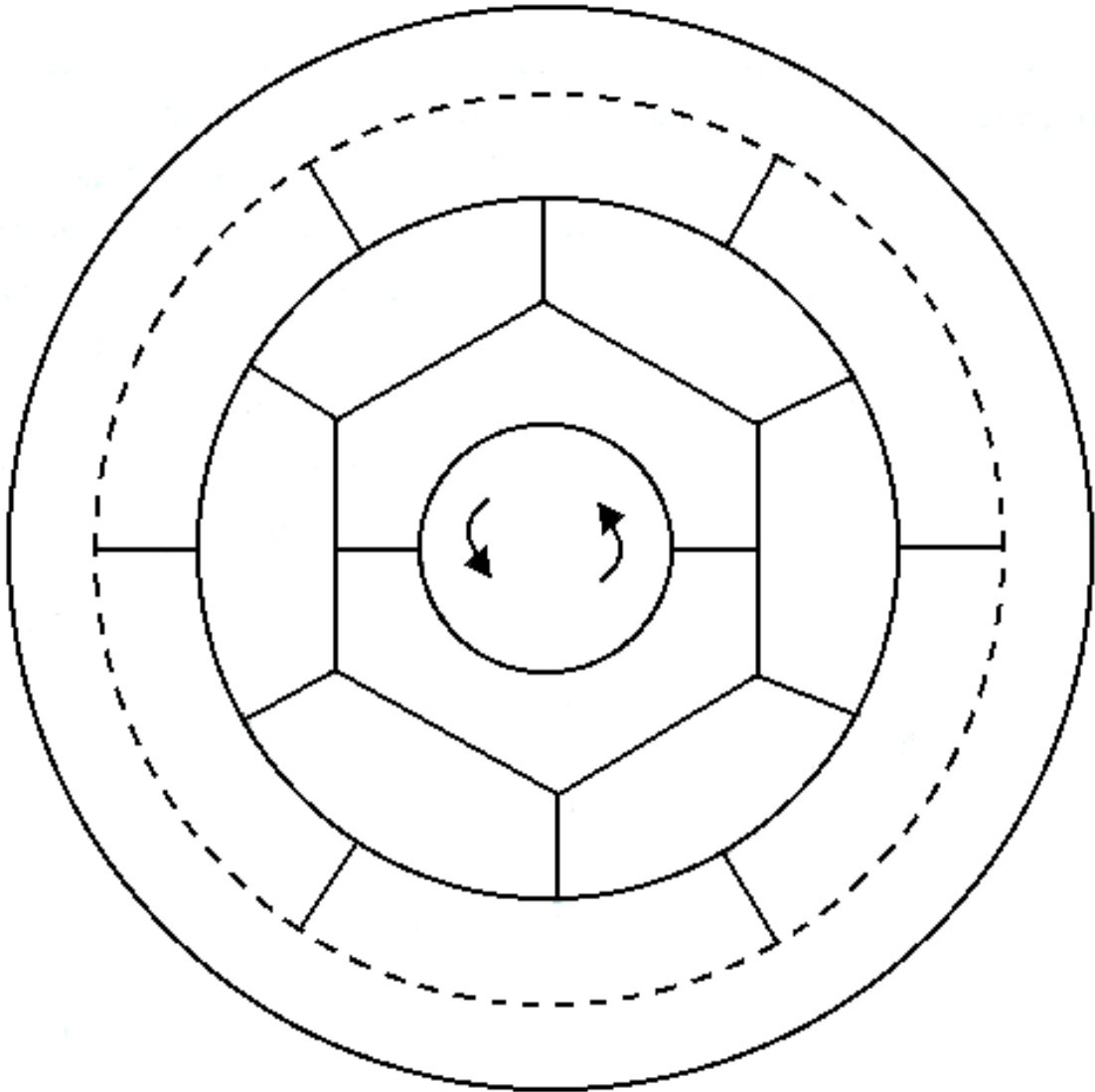


Рис. 2.2 Педагогічна система (за В.М.Володько)

Ще один компонент, за В.М.Володько, – критерії оцінки діяльності студента і викладача. Це важливий елемент усього навчально-виховного процесу, хоча в педагогічну систему його раніше не включали. На його важливість у структурі педагогічної системи вказують окремі дослідники: Н.В.Кузьміна [196; 230], Ю.К. Бабанський [28]. Цей компонент, на нашу думку, тісно пов'язаний з наступним – „зворотним зв'язком”, який у педагогічній теорії розроблений ще недостатньо. Про нього, здебільшого, згадують лише тоді, коли мова йде про оцінювання, педагогічну техніку, педагогічну майстерність і новаторство. Вважаємо, що даний компонент має обов'язково бути присутнім в інноваційних педагогічних системах. Хоча, на нашу думку, потребує більш конкретного розгляду природа й спрямованість „зворотного зв'язку”.

У структуру інноваційної педагогічної системи нами введено діагностуючий компонент, тому що діагностуюча функція притаманна

системі і забезпечує зворотний зв'язок. Діагностика передбачає наявність конкретних критеріїв та показників, тому вони розглядаються нами разом у структурі критеріально-діагностичного компонента.

Професійно-педагогічна підготовка вчителя визначається вимогами, що ставляться як до особистості вчителя, так і до характеру його професійної діяльності, вираженої у професіограмі. В.Г.Пішулін підтримує думку Г.В.Суходольського, що для професіографічних моделей особистості притаманний вибір базових якостей "від професії" й спеціальних здібностей, якими повинен володіти представник даної професії [281, 23]. З іншого боку, модель учителя інноваційного типу „задає” увесь інструментарій (методологію й методику) інноваційної підготовки фахівців. Розробляючи стратегії, організаційні форми та методи, керуючись дидактичними принципами й закономірностями, не можна не враховувати ті характеристики, які науково обґрунтовані у професіограмі. Тому останнім компонентом історико-концептуальної площини розгляду інноваційної підготовки в умовах ННПК, на нашу думку, є особистісний (або професіографічний) компонент, який передбачає сформованість у молодого вчителя особистісних якостей, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Вивчення складу педагогічної системи в контексті системного підходу не може обмежуватися простим виявленням умінь, компонентів; таке завдання успішно вирішує й суто аналітичний підхід. Системний підхід „виходить” з уявлення про систему як про цілісність, що не зводиться до її окремих частин, тому розгляд її, по-перше, не може бути обмежений описом цих частин; по-друге, виділення компонентів, що утворюють таку цілісність, має представляти їх як необхідні і достатні для існування такої педагогічної системи.

Ефективний шлях дослідження педагогічних систем – структурний аналіз. Його застосування дає змогу розв'язати відразу чотири проблеми, вважає О.В.Киричук:

- 1) „виявити закономірності взаємозв'язків основних компонентів педагогічної системи, які надають їй цілісності й тим самим сприяють появі деяких нових властивостей, що не зводяться до властивостей її складових;
- 2) визначити ступінь складності педагогічної системи, що залежить від того, на скількох рівнях розміщуються їх компоненти (або підсистеми);
- 3) порівняти дану інноваційну систему з іншими з метою виявлення ізоморфізму (структурної подібності двох систем, що мають різний склад) або гомоморфізму (структурної подібності двох систем, за якою кожному елементу однієї може відповідати група елементів іншої);
- 4) перейти до функціонального аналізу системи” [158, 5].

Застосування структурного аналізу при дослідженні інноваційної педагогічної системи дало можливість виявити наступні закономірні взаємозв'язки її основних компонентів, пов'язаних між собою у трьох площинах. Цільовий компонент вимагає формування в майбутніх учителів цілей власної інноваційної діяльності, мотиваційної сфери, самооцінки та ставлення до своєї професійної діяльності (аксіологічний компонент), а також залежить від середовища, у якому проходить навчально-виховний процес (просторовий компонент). Змістовий компонент передбачає формування інноваційних знань, умінь і навичок (гностичний компонент), що визначаються конкретними закономірностями й принципами функціонування навчально-виховного процесу (нормативний компонент). Діяльнісний компонент залежить від умінь викладача організувати навчально-виховний процес (управлінсько-організаційний компонент) та передбачає діагностику і корекцію інноваційної діяльності (критеріально-діагностичний компонент). Результатом інноваційної підготовки (результативний компонент) є розвиток творчих здібностей (креативний компонент) й наявність конкретних якостей особистості, які повинні бути притаманні вчителю інноваційного типу (особистісний компонент). Визначені компоненти співвідносяться з підсистемами ННПК та функціями професійної підготовки (Див. табл.2.3).

Таблиця 2.3

Взаємозв'язки складових інноваційної підготовки з підсистемами ННПК та функціями професійної підготовки

Структурні компоненти	Функціональні компоненти	Історико-концептуальні компоненти	Підсистеми ННПК	Функції підготовки
Цільовий	Аксіологічний	Просторовий	Виховна	Психолого-педагогічна
Змістовий	Гностичний	Нормативний	Навчальна	Фахова або методична
Діяльнісний	Управлінсько-організаційний	Критеріально-діагностичний	Виробнича	Практична
Результатив-	Креативний	Особистісний	Науково-дослідна	Соціально-гуманітарна

ний				
-----	--	--	--	--

Таблиця 2.3. доводить: усі компоненти трьох підструктур тісно взаємопов'язані й створюють цілісну систему інноваційної підготовки майбутніх вчителів не тільки по вертикалі, але й по горизонталі, співвідносяться з внутрішньою структурою ННПК та функціями підготовки.

Порівняємо запропоновану нами структуру інноваційної системи з іншими, які розроблені сучасними дослідниками.

М.М.Поташник зазначає, що інноваційний процес має складну будову, він є поліструктурним [301; 303]. Автор пропонує таку ієрархію структур:

- діяльнісна структура – сукупність компонентів: мотиви-мета-задачі-зміст-форми-методи-результати;
- суб'єктивна структура – діяльність усіх суб'єктів розвитку: директора, його заступників, вчителів, науковців, учнів, батьків, спонсорів, методистів, викладачів вузів, консультантів, експертів та ін.;
- рівнева структура – інноваційна діяльність суб'єктів на міжнародному, регіональному, районному, міському та шкільному рівнях;
- структура життєвого циклу (старт, швидке зростання, зрілість, насичення, фініш або криза, іррадіація);
- управлінська структура – взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування – організація – керівництво – контроль;
- організаційна структура інноваційного процесу включає наступні етапи: діагностичний, прогностичний, власно-організаційний, практичний, узагальнюючий, упроваджувальний [301, 410].

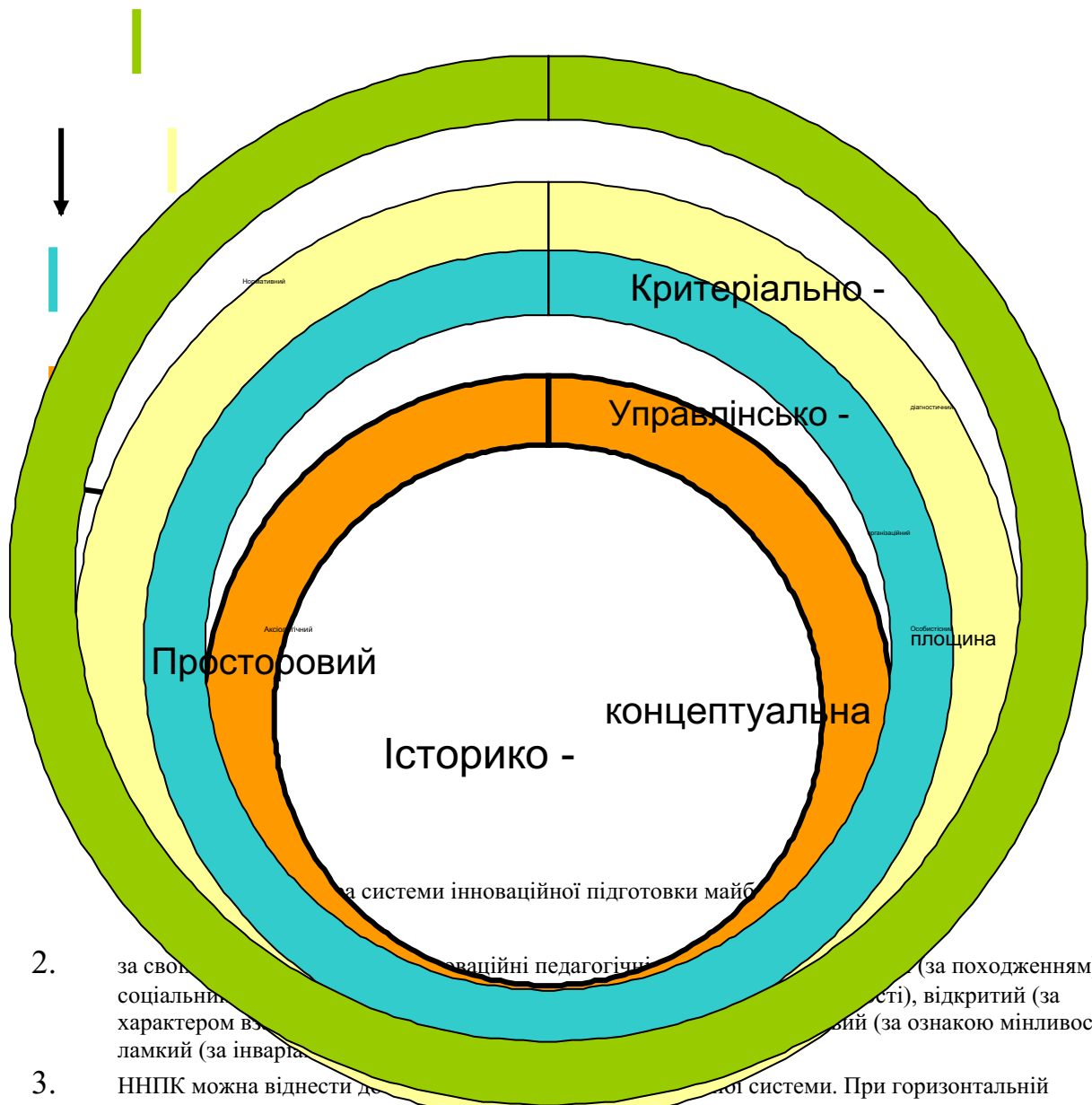
Хоча компоненти структури, що запропоновано в нашому дослідженні, подібні до підструктур М.М.Поташника, різниця в трактуванні сутності інноваційної системи – суттєва. Серед підструктур М.М.Поташника дуже важко прослідкувати зв'язки й поєднати їх у єдине ціле, що притаманно системі, хоча всі ці структури описують саме інноваційний процес. Внутрішнє функціонування інноваційної педагогічної системи передбачає узгоджену взаємодію всіх компонентів виділених підпросторів, що наочно представлено в нашій системі інноваційної підготовки в умовах ННПК.

Перейдемо до функціонального аналізу інноваційної системи. Деякі психологи (О.В.Скрипченко, Т.М.Лисянська, Л.О.Скрипченко) пов'язують зміст цього поняття з установленням специфічних відношень між поведінкою організму й умовами оточуючого середовища, що контролюють поведінку [336, 205]. Інноваційна педагогічна система є складовою більш широких систем – освітнього закладу, усього суспільства. Розвиток педагогічної системи завжди відбувається в контексті умов соціального середовища, яке постійно змінюється. Звідси виникає така об'єктивна вимога: педагогічна система має бути адаптивною, повинна враховувати індивідуальні особливості вихованців, створювати умови для самореалізації всіх учасників педагогічного процесу [383]. У нашому дослідженні поведінка суб'єктів інноваційної діяльності напряму пов'язана із створенням в закладах освіти інноваційного середовища, що сприяє інтенсивному впровадженню нововведень, а також удосконаленню ПС.

У сучасній педагогічній літературі [276] виділяють два шляхи вдосконалення педагогічної системи – інтенсивний і екстенсивний. Інтенсивний шлях передбачає розвиток ПС за рахунок внутрішніх резервів, а екстенсивний ґрунтується на залученні додаткових потужностей – нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень і тощо. Можливості інтенсивного розвитку ПС обмежені. Екстенсивним шляхом нарощуються кількісні показники педагогічного процесу за рахунок нових педагогічних технологій, перерозподілу часу на різноманітні види навчальної діяльності, диференціацію й індивідуалізацію класної роботи тощо. Сьогодні існують так звані “інтегровані інновації”, тобто можливість поєднання інтенсивного й екстенсивного шляхів розвитку ПС. Саме так, на думку І.П.Підласого і А.І.Підласого, „можна спробувати поліпшити загальну ефективність ПС. При такому підході інновації не будуть виглядати надуманими зовнішніми заходами, а усвідомленими перетвореннями, що беруть початок із глибинних потреб реформування системи” [276, 17]. Використання інтегрованих інновацій у роботі сучасних закладів освіти найбільш притаманні саме навчально-науково-педагогічним комплексам як інтеграції зусиль різних закладів освіти з метою ефективної підготовки майбутніх учителів.

Отже, результати аналізу сучасної психолого-педагогічної літератури дозволяють зробити такі висновки:

1. інноваційна педагогічна система – це соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що забезпечують вдосконалення та оновлення традиційної педагогічної системи шляхом упровадження нововведень;



2. за своїм соціальним характером взагалі не ламкий (за інваріантністю), відкритий (за ознакою мінливості),
3. ННПК можна віднести до систем. При горизонтальній інтеграції ННПК має чотири підсистеми, що відповідають її внутрішній структурі (виховна, навчальна, виробнича, науково-дослідна). При вертикальній інтеграції в дану інноваційну систему входять різні навчальні заклади, які є складовими ННПК.
4. як це видно з рис.2. 3, система інноваційної підготовки в умовах ННПК має складну структуру та розглядається в нашому дослідженні у трьох площинах: предметній, функціональній та історико-концептуальній. Усі компоненти запропонованих підпросторів взаємопов'язані і створюють цілісну інноваційну систему.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Про оновлення системи педагогічної освіти варто говорити тільки при новій інноваційній організації всього навчально-виховного процесу у вищій школі. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури (І.М.Дичківська, Л.А.Машкіна, Ю.Г.Максимов, В.О.Яковлев та ін.) дав можливість сформувати визначення поняття „інноваційна підготовка педагогічних кадрів в умовах ННПК” як закономірного процесу інтеграції діяльності різних освітніх закладів у цілісну систему, що сприяє оновленню, персоналізації та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в порівнянні з традиційною системою освіти; формуванню у студентів готовності до майбутньої інноваційної діяльності, постійного професійного самовдосконалення.

2. Інноваційна політика в Україні зумовлює наполегливі пошуки шляхів трансформування освітнього процесу. Реформування в Україні відбуваються в декілька етапів:
- перший етап (1992-1995 роки) – реформування загальноосвітньої школи;
 - другий етап (затвердження „Положення про державний вищий навчальний заклад”, постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074) – законодавчі положення організації навчально-виховного процесу у сфері вищої освіти;
 - третій етап (прийняття Закону України “Про вищу освіту” від 17 січня 2002 р. № 2984-III та Указу Президента України “Про національну доктрину розвитку освіти” від 17 квітня 2002р. № 347/2002) – зростання мережі вищих навчальних закладів, підготовка до вступу в європейський простір згідно з Болонською декларацією;
 - четвертий етап (прийняття України до Болонської конвенції у травні 2005 року) – виведення системи освіти України на світовий рівень.
3. Розгляд освітньої інноваційної політики нашої держави в історичному аспекті дав можливість визначити основні її тенденції:
- “університетизація” вищої школи;
 - перехід вищої освіти, з урахуванням форм власності ВНЗ, на повне або часткове самофінансування;
 - збільшення обсягів та вдосконалення структури підготовки студентів;
 - безперервність та ступеневість сучасної освіти;
 - інтеграція навчальних закладів у системі безперервної освіти, створення комплексів;
 - комп’ютеризація, інформатизація та технологізація навчально-виховного процесу у вищій школі;
 - входження до європейського освітнього простору та оновлення професійної підготовки з урахуванням вимог світових стандартів та національних традицій.
4. У дослідженні використані такі методологічні підходи: системний, синергетичний, особистісно орієнтований, діяльнісний та технологічний, які дали можливість розглянути процес підготовки в умовах ННПК як інноваційну систему (цілісність та взаємодію сукупності компонентів, що виникають при вдосконаленні та оновленні традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень).
5. Система інноваційної підготовки в умовах ННПК має конкретні ознаки, структурні, функціональні й історико-концептуальні компоненти, які пов’язані між собою:
- цільовий компонент вимагає формування в майбутніх учителів цілей власної інноваційної діяльності, мотиваційної сфери, ставлення до своєї професійної діяльності (аксіологічний компонент), що визначаються конкретними закономірностями й принципами (нормативний компонент);
 - змістовий компонент передбачає формування інноваційних знань, умінь та навичок (гностичний компонент) і залежить від середовища, у якому проходить навчально-виховний процес (просторовий компонент);
 - діяльнісний компонент залежить від уміння викладача організувати навчально-виховний процес (управлінсько-організаційний компонент) й передбачає діагностику та корекцію інноваційної діяльності (критеріально-діагностичний компонент);
 - у результаті інноваційної підготовки (результативний компонент) формуються творчі здібності (креативний компонент), які передбачають формування особистісних якостей майбутнього педагога (особистісний компонент).

РОЗДІЛ 3
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНО-НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОМУ
КОМПЛЕКСІ ЯК ІННОВАЦІЙНІЙ ОСВІТНІЙ СИСТЕМІ

3.1. Різні підходи до моделювання інноваційних освітніх процесів

У педагогіці існує безліч варіантів використання загальної теорії систем щодо аналізу педагогічної діяльності, який будується не на описах творчих методів кожного педагога, а на принципах порівняльного дослідження, якісно-кількісного зіставлення. Особливо перспективним вважається напрям, пов'язаний із використанням принципів системного підходу до аналізу та систематизації моделей педагогічної діяльності. Поняття “модель” увів в обіг ще в XVII столітті німецький філософ і математик Г. Лейбніц як форму знань про навколишній світ, інформаційний еквівалент конструйованого об'єкту. В.О.Штофф цим терміном позначає таку уявну або матеріально реалізовану систему відображення або відтворення об'єкта дослідження, що її розуміння дає нам нову інформацію про цей об'єкт [391,41]. Таким чином, визначення моделі за В.О.Штоффом має чотири базові ознаки:

- 1) модель – уявлена або матеріально реалізована система;
- 2) відображає об'єкт дослідження;
- 3) може заміщати об'єкт дослідження;
- 4) її вивчення дає нову інформацію про об'єкт [391,54].

Поняття „модель навчального процесу” в інструментальному значенні трактується як позначення схеми або плану дій педагога під час здійснення навчального процесу, її основу переважно визначає діяльність учнів, яку організовує і структурує вчитель [163, 10]. Найбільш поширеними є такі характеристики моделі навчального процесу: характер і послідовність етапів навчання в часі, характер взаємодії вчителя й учня (співвідношення і характер ролей учителя та учня, типові засоби реагування вчителя та дії учнів), характеристика очікуваних результатів навчання. Існує також розуміння моделі навчального процесу, де зазначені диференціатори застосовуються як додаткові [223].

За основу розмежування моделей часто обирають характер навчальної діяльності, виділяючи технологічну й пошукову моделі. Головну їх відмінність М.В.Кларін убаचाє в орієнтованості першої на репродуктивний характер діяльності учнів, а другої – на продуктивний, пошуковий [161-163]. Це не означає, що технологічна модель не передбачає впровадження інновацій. Застосовуючи технологічний підхід учитель або викладач використовують інновації-модернізації, що оновлюють навчальний процес і спрямовані на досягнення гарантованих результатів. Базова технологічна модель навчального процесу характеризується такими основними рисами: учитель убаचाє дидактичну мету в організації навчальної діяльності, спрямованої на досягнення чітко окресленого, вимірюваного результату; така орієнтація не усуває пошукову діяльність учнів, але надає їй супровідного значення; основна мета – отримання фіксованих результатів навчання, що є наслідком засвоєння еталонних зразків при керівній ролі вчителя.

Використання дослідницько-пошукового підходу сприяє застосуванню інновацій-трансформацій, які докорінно змінюють традиційний навчальний процес і спрямовані на організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності. При розробці дослідницько-пошукових моделей організації навчального процесу сьогодні виявляється корисним досвід зарубіжних педагогів. М.В.Кларінім детально описані варіанти „дослідницької моделі” навчального процесу за Байєром, Голдмарком, Джойсом, Гоулсоном, Зухманом, Мікаелісом, Нельсоном, Хувером, Фентоном тощо [163, 116-118]. У дослідно-пошуковій моделі навчання провідною є діяльність учнів, що скеровується на розв'язання поставленої проблеми. Цей процес має теоретико-пізнавальний дослідницький характер, але функціонує в контексті організованого вчителем конкретного досвіду учнів. Основними еталонами моделі, на думку І.О.Матіюк, є: постановка проблеми, збирання даних і висування вихідних припущень, гіпотез, їх подальша перевірка й повернення до проблеми в її початковому формулюванні. Варіанти цієї базової моделі розрізняються, коли проблема вводиться вчителем або ставиться самими учнями, тобто ступенем самостійності учнів щодо визначення проблеми [223, 12].

Роз'яснення сутності інновацій-модернізацій та інновацій-трансформацій представлено і в працях К.О. Баханова, який розглядає модернізацію – як цілісні зміни існуючої педагогічної системи або її компонентів за допомогою певних технологій без руйнації її основ; а трансформацію – як цілеспрямовані зміни педагогічної системи, що ґрунтуються на новій освітній парадигмі, здійснюються пошуковим шляхом та мають менш визначений ступінь поліпшення результатів освітньої діяльності [29,11].

Отже, і технологічна, і пошукова моделі мають велике значення в практиці педагогічної роботи. Підтримуємо думку С.С.Вітвицької, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі [66, 34].

Для з'ясування сутності інноваційних процесів у нашому дослідженні використовувалося моделювання як науковий метод „дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів” (за М.Д.Ярмаченко) [267, 323]. Моделювання педагогічних процесів, на думку С.В.Мельник, складається із етапів, серед яких визначають такі:

- постановка мети розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі;
- визначення основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність;
- виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи;
- переведення компонентів системи на абстрактну мову (символіку);
- вибір способів зображення моделі та її побудова [228, 26].

При вивченні педагогічних систем моделювання виступає як метод опосередкованого пізнання за допомогою природних та штучних змін їх якостей, що здатні в конкретних відношеннях заміщати об'єкт, який вивчається, і давати про нього нові відомості.

Штучні зміни пов'язані з організаційними умовами функціонування педагогічних систем і розраховані, як правило, на тривалий час: від наукової ідеї, концепції, теорії – до проекту педагогічної технології та її практичного впровадження в навчально-виховний процес. У зв'язку із цим перехід до іншого покоління педагогічних технологій – тривалий процес. Приматом штучної складової є „технологія” як основа педагогічної діяльності.

Природні зміни педагогічної системи мають креативну, рефлексивну природу й зумовлюють процеси самовираження, самовизначення всіх суб'єктів педагогічної дії. Природні зміни визначають рівень об'єктивності штучних, їх життєву виправданість і життєздатність. Це дає підстави стверджувати, що природна складова виконує функцію “стратегічного вектора” штучних змін. Наскільки вони технологічно забезпечують повноцінний прояв особистісного потенціалу педагогічної системи в умовах гуманізації освіти, варто розглядати як вихідний критерій загальної ефективності системи [259, 157-158]. З погляду природно-штучної сутності педагогічних систем процес моделювання передбачає максимально повну реалізацію особистісного потенціалу за рахунок нарощування відповідних технологічних ресурсів.

Модель є засобом виділення та узагальнення різних властивостей об'єкту, а також характеризується аналітичними й синтезуючими функціями. За їх допомогою об'єкт вивчається поелементарно, а потім об'єднується в єдине ціле на основі закономірностей, роздумів і логічних узагальнень. Моделювання як засіб дослідження сприяє приведенню часткових знань у систему. Застосування цього методу в педагогічних розробках пояснюється необхідністю вирішення проблем підвищення ефективності навчально-виховного процесу з урахуванням його якісних та кількісних параметрів. О.А.Дубасенюк відмічає, що цілісна концепція моделювання сучасної професійної підготовки вчителя і його педагогічної діяльності почала активно розроблятися в Україні в останні роки. Автор стверджує, що моделювання педагогічних систем стає все більш актуальним та ефективним напрямком педагогічної науки. Представлені педагогічні моделі органічно поєднують навчання та наукові дослідження, відкривають можливості для формування нових якісних та кількісних критеріїв, нових знань [309, 14]. Підтримуємо точку зору цього автора, що проблема моделювання нині набуває нового значення, бо не тільки підвищуються вимоги до професійної підготовки вчителя, але й вибудовується цілісна система неперервної педагогічної освіти. Підсумовуючи сказане зазначимо, що метод моделювання дозволяє:

- за результатами дослідів, розрахунків, вимірювань, спостережень, логічного аналізу моделей вивчати явища й процеси, які відбуваються в реальних об'єктах;
- на основі вивчення різних сторін оригіналу створювати узагальнюючу, абстрактну, ідеальну модель об'єкта;
- виступати в якості замітника об'єкта вивчення, імітувати структуру та функціонування тих чи інших аспектів об'єкта вивчення, аргументувати висновки й рішення щодо їх змін;
- бути засобом коментування конкретних відомостей про об'єкт вивчення;
- виконувати роль оператора, який поєднує апарат вираження моделі й завдання дослідження [21, 73].

Таким чином, моделювання різних систем отримало широке розповсюдження в теорії і практиці наукових досліджень та посіло належне місце у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. З метою створення власної моделі інноваційної підготовки в умовах ННПК розглянемо та проаналізуємо в логічній послідовності найбільш поширені моделі вчителя інноваційного типу, інноваційної діяльності та професійної педагогічної підготовки в межах педагогічного комплексу.

Історія моделювання в освіті бере свій початок із професіографічних описів. Професіограма моделює результат педагогічної освіти й містить такі компоненти: основні функції, вимоги до вчителя, необхідні теоретичні знання, перелік педагогічних умінь, навичок, цінностей, інтегральні професійно-особистісні якості (А.К.Маркова [219], О.Г.Мороз [236; 237], В.М.Пінчук [279], Ф.М.Юсупова [398]). Наприклад, у структурі праці вчителя А.К.Маркова виділяє такі професійні складові:

- 1) психологічні і педагогічні знання;
- 2) педагогічні навички;
- 3) психологічні позиції та установки вчителя;
- 4) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями та вміннями.

У рамках концепції А.К.Маркова виявляє й описує десять груп педагогічних умінь, які формуються на базі цих параметрів [219]. Значення професіограми полягає в тому, що, „отримуючи” фахівця з реальними якостями та характеристиками, маємо можливість порівняти його параметри з ідеальними, тим самим оцінюючи

та коректуючи всю систему професійної підготовки.

Інші підходи до моделювання пропонує В.І.Гінецинський, котрий виділяє в педагогічній діяльності функціональні компоненти: презентативний, інсентивний, корегуючий та діагностуючий. Сутність презентативного компонента, на думку автора, полягає в передачі учням змісту навчального матеріалу. Він орієнтований на сам факт викладу навчальної інформації. Функція наступного компонента (інсентивного) – викликати в учнів інтерес до засвоєння інформації. Його реалізація пов'язана з поставленими запитаннями та оцінкою відповідей. Корегуючий компонент передбачає виправлення й співставлення результатів діяльності самих учнів; діагностуючий – забезпечує зворотний зв'язок [84]. Модель В.І.Гінецинського передбачає зв'язок різних функціональних компонентів, але не розкриває способи реалізації їх функцій.

Найбільш сучасною моделлю, на наш погляд, є модель структури інноваційної діяльності В.О.Сластьоніна та Л.С.Подимової [338, 97], яка зображена на рис. 3.1.

В.О.Сластьонін та Л.С.Подимова моделюють не увесь процес підготовки вчителя, а лише інноваційну діяльність майбутніх фахівців. Як бачимо із схеми, структурні та функціональні компоненти моделі цілісно, єдино переплітаються, що характеризується творчим сприйняттям, інноваційним мисленням, культурою спілкування, готовністю до впровадження нововведень, творчою активністю студентів. У структурі також виділяються рівні сформованості інноваційної діяльності. Запропонована модель – зрозуміла, компактна, доступна. У цілому може бути використана вчителями-практиками й студентами, які здійснюють інноваційну діяльність, але в ній не відображені взаємозв'язки різних елементів, їх взаємовплив, взаємозалежності.

Експериментальне вивчення цими ж авторами питань розуміння й реагування учителів на інновації сприяло розробці певних технологічних карт формування готовності вчителя до інноваційної діяльності на різних етапах професійної підготовки.

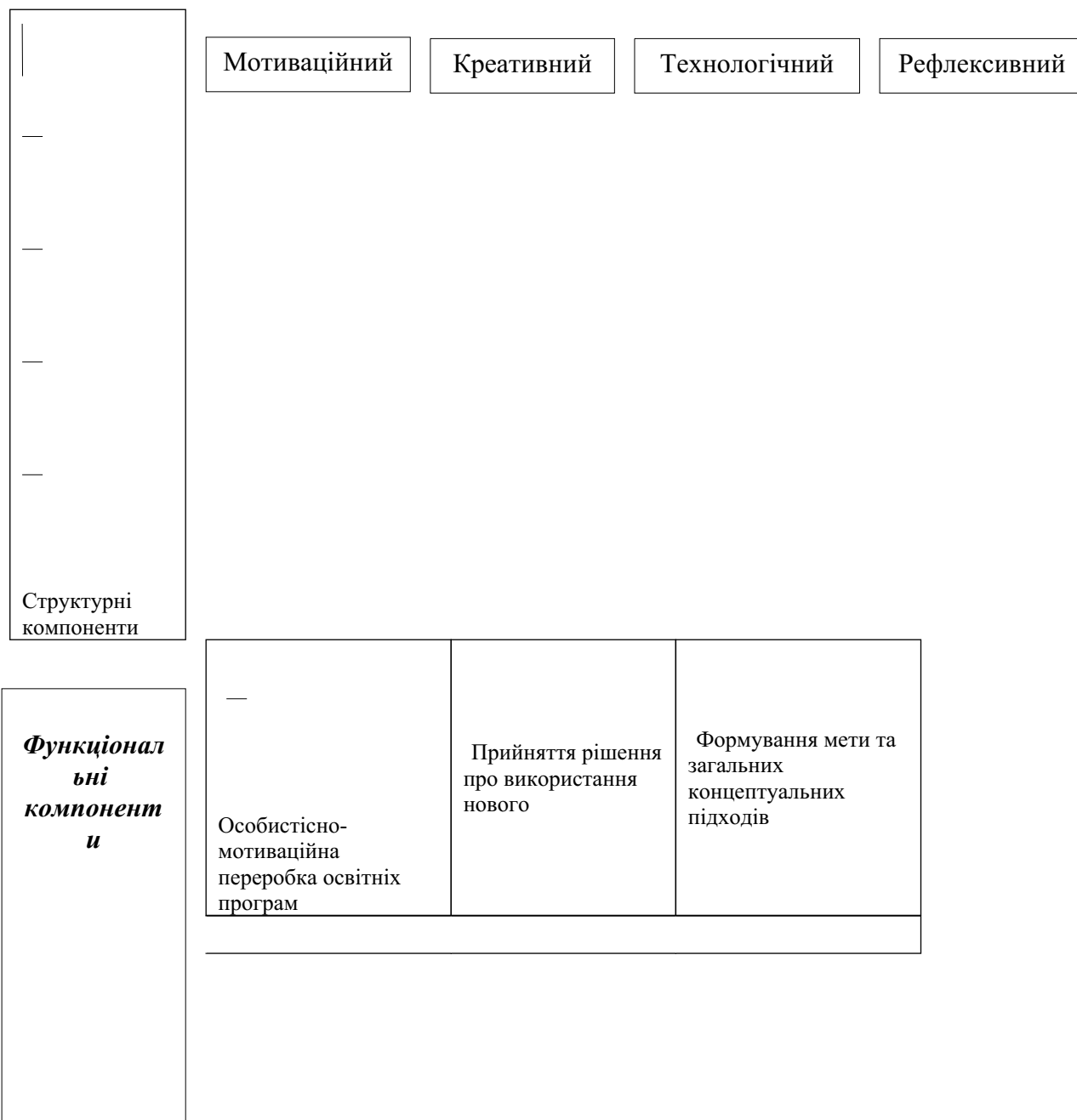




Рис. 3.1 Структура інноваційної діяльності викладача освітнього закладу В. О.Сластьоніна та Л.С.Подимової

Технологічна карта – опис процесу у вигляді поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються. Наведемо структуру й зміст цих технологічних карт (Таблиця 3.1).

Технологічні карти підготовки вчителя до інноваційної діяльності В.О.
Сластьоніна і Л.С.Подимової
Перший етап професійної підготовки

		ЗАГАЛЬНОМЕТОДОЛОГІЧНІ			
		Гуманізація	Інноватика	Компетентність	Рефлексивність
ПР ИН ЦИ ПИ	ЗА	<ol style="list-style-type: none"> 1. Взаємозв'язок мотиву, що визначає потребу в зміні й перетворенні себе і своєї діяльності з потребою оволодіти педагогічними вміннями. 2. Співтворчість у суб'єктно-об'єктному педагогічному процесі 3. Самоконтроль та самокорекція умінь і навичок у процесі вирішення ситуаційних нововведень. 4. Взаємозв'язок рівня розвитку креативності й мотиваційно-особистісного компонента педагогічної діяльності. 			
ВД АН НЯ	3	<ul style="list-style-type: none"> ● Розвиток і поглиблення інтересу до педагогічної професії. ● Формування широких інтересів, відкритості середовищу і педагогічному спілкуванню. ● Розвиток позитивної "Я-концепції". ● Розвиток здібностей аналізувати й вирішувати творчі педагогічні завдання. ● Розвиток загальної технології творчого пошуку. 			
МІ СТ	3	<ul style="list-style-type: none"> ● Загальні психолого-педагогічні знання. ● Знання й уміння з технології творчості: самостійне перенесення раніше засвоєних знань і умінь у новій ситуації, бачення проблем у відомій ситуації, бачення нової функції об'єкта, бачення альтернативного рішення, комбінування раніше засвоєних способів діяльності в новий спосіб. ● Знання й уміння аналізувати власну діяльність. <p style="text-align: right;">Продовження табл. 3.1</p>			
ТЕ ХН О- ЛО ГІЇ		<ul style="list-style-type: none"> ● Тренінги особистого росту. ● Методики активного навчання. ● Проблемно-пошукове навчання. ● Знайомство із ситуаційними нововведеннями. 			
РІ ВЕ НЬ		<p style="text-align: center;">Репродуктивний: прагнення до засвоєння педагогічних нововведень, задоволеність педагогічною діяльністю, елементи пошуку в розв'язанні педагогічних ситуацій, усвідомлення необхідності самовдосконалення.</p>			

Другий етап професійної підготовки

ЗА В Д А Н - Н Я	<ul style="list-style-type: none"> ● Розвиток варіативної педагогічної діяльності. ● Збагачення духовної культури. ● Формування потреби в засвоєнні педагогічних нововведень. ● Розвиток педагогічної рефлексії. ● Створення інформаційного інноваційного фону, образу школи нового типу.
СТ	<ul style="list-style-type: none"> ● Психолого-педагогічні уміння. ● Знання та уміння з основ інноваційної педагогіки, її соціальних і наукових передбачень, основних понять, альтернативних підходів до організації школи. ● Знання та уміння з методики педагогічного дослідження. ● Знання та уміння з педагогічного спілкування.
Х Н О Л О Г І Ї	<ul style="list-style-type: none"> ● Проблемно-пошукове навчання. ● Тренінги самопізнання і спілкування. ● Засвоєння розвивальних технологій навчання. ● Особистісно орієнтовані технології навчання. ● Інтерпретація авторських концепцій, вибір методів навчання, композиція уроку тощо. ● Тренінги з педагогічної техніки і технології. ● Організація самостійної роботи. <p style="text-align: right;">Продовження таблиці 3.1</p>
РІ В Е Н Ь	Евристичний: усвідомлення відношення до педагогічних нововведень, оволодіння основними структурними елементами педагогічного пошуку, сформованість рефлексії та емпатії, менший ступінь відкидання нововведення, відкритість педагогічних інновацій.

Третій та четвертий етапи професійної підготовки до інноваційної діяльності

ЗА В- ДА НН Я	<ul style="list-style-type: none"> ● Удосконалення технології педагогічного спілкування і педагогічної діяльності в цілому. ● Засвоєння технології інноваційної діяльності.
ЗМІ СТ	<ul style="list-style-type: none"> ● Засвоєння методики складання авторської програми. ● Планування етапів експерименту, аналіз, прогнозування розвитку нововведення, що потребує реалізації. ● Упровадження нововведення в педагогічний процес, здійснення корекції, відстеження результатів експериментальної роботи.
Т Е Х Н О Л О Г І Ї	<ul style="list-style-type: none"> ● Організаційно-діяльнісні ігри. ● Рефлексійно-інноваційний практикум. ● Вивчення авторської концепції. ● Розробка авторських програм. ● Практична робота в інноваційних типах навчальних закладів. ● Участь у різних формах підвищення кваліфікації, які особистісно орієнтовані на активні технології навчання.

	●Педагогічні майстерні.
РІ В Е Н Ь	Креативний: психологічна готовність набуває цілісного методологічного характеру, розвиваються рефлексивно-аналітичні уміння, висока відповідальність, творча активність.

Професійне вміння розробляти технологічну карту є вершиною методичної вправності педагога-дослідника. Запропоновані технологічні карти формування готовності вчителя до інноваційної діяльності В.О. Сластьоніна і Л.С.Подимової визначають послідовність дій на різних етапах професійної підготовки. Вони широко використовуються у вітчизняній і зарубіжній практиці організації навчально-виховного процесу вищої школи, допомагають викладачам підготувати студентів до майбутньої інноваційної діяльності.

Дидактична модель підготовки студентів до інноваційної діяльності розроблена Ю.Г.Максимовим [213, 64] (Таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Дидактична модель підготовки студентів до інноваційної діяльності (за Ю.Г.Максимовим)

Компонент	Когнітивний	Операційний	Мотиваційний	Інноваційний
Основний вид діяльності, у якому формується компонент	Вивчення інноваційних процесів	Прояви інноваційних умінь	Прояви ставлення до інновацій	Створення, реалізація проекту, програми
Види навчання	Цикл психолого-педагогічних і методичних дисциплін	Спецкурс “Педагогічна інноватика”, педпрактика, керівництво, ОНДРС	Спецкурс “Педагогічна інноватика”, педпрактика, керівництво, ОНДРС	Педпрактика, ВКР, консультації
Основні форми навчання	Лекції, семінари, бесіди, дискусії	Виставки, вивчення досвіду, моделювання новацій	Задачі, вправи, дискусії, ділові ігри, тренінги	Захист ВКР, інноваційний експеримент, уроки, виховні заходи

Запропонована автором модель, на наш погляд, швидше має вигляд технологічної карти, де зазначається відповідність видів та основних форм навчання виділеним у процесі дослідження компонентам (когнітивному, операційному, мотиваційному, інноваційному). Ця модель має практичне значення при підготовці студентів до інноваційної діяльності.

Сучасні дослідження особистості фахівця та процесу його підготовки часто спираються на гносеологічний, модельно-інформаційний напрямок, за допомогою якого обґрунтовуються системи із перевіреними ознаками та положеннями. Так, у Житомирському державному педагогічному університеті імені Івана Франка розроблено концептуальну модель підготовки вчителя-вихователя, яка вміщує чотири головні підпростори: структурний, процесуальний, аксіологічний, технологічний. О.А.Дубасенюк зазначає, що структурний підпростір включає такі елементи: мету, завдання, суб’єкт, предмет, засоби педагогічної діяльності. Процесуальний – це наступні етапи діяльності педагога: проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючоспонукальний, контрольно-оцінний. Аксіологічний підпростір охоплює сукупність інтегральних якостей

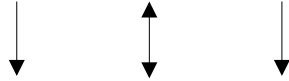
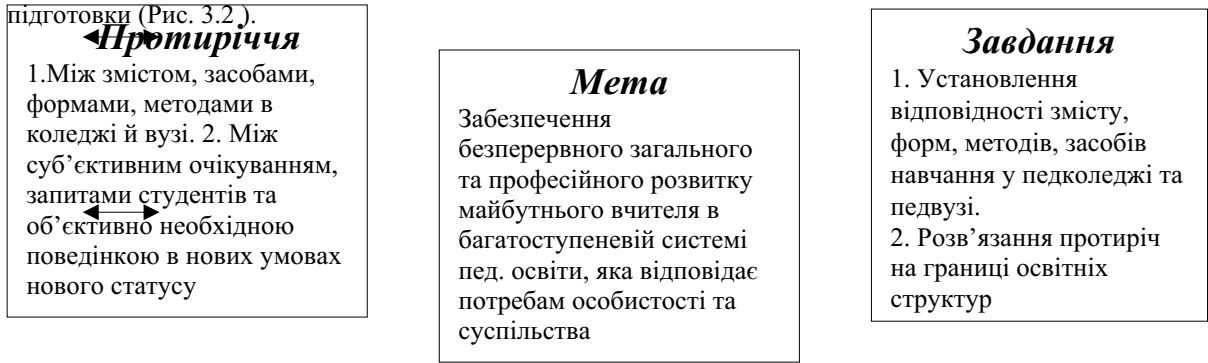
майбутнього педагога – професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності, професійно-педагогічну спрямованість, особистісні властивості. Технологічний – передбачає запровадження системного підходу до педагогічного процесу підготовки майбутніх фахівців: від постановки мети до оцінки результатів проведеної роботи [101, 7]. Ця модель об'єднує чотири підпростори професійної діяльності майбутнього педагога й виступає як цілісна система підготовки вчителя -вихователя.

Модель підготовки вчителів початкових класів в умовах ННПК “педколедж – педвуз” запропонувала І.М. Чичканова [377, 66].

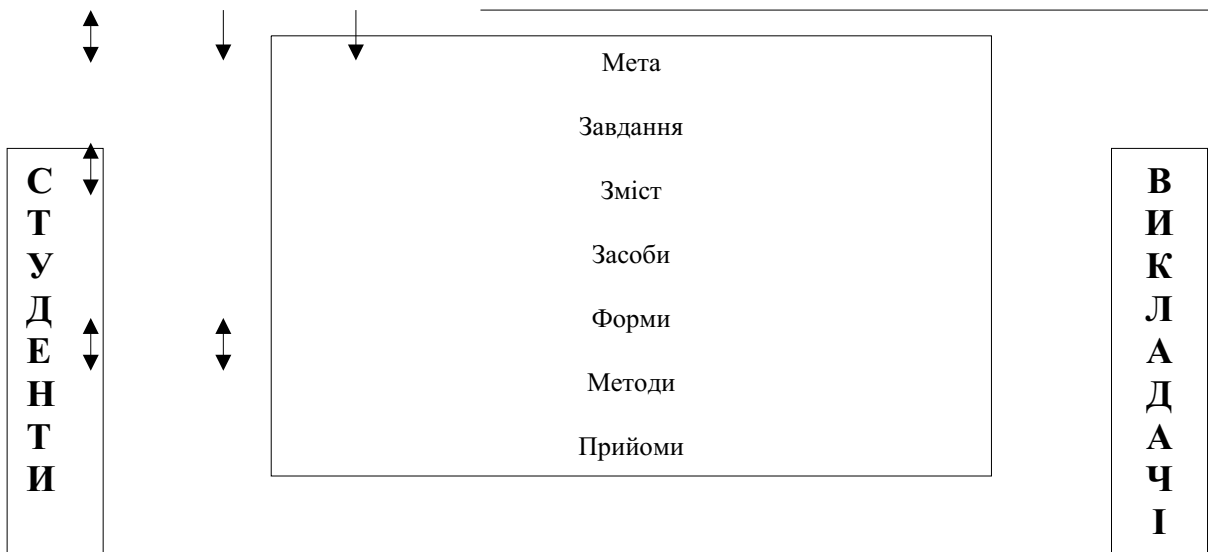
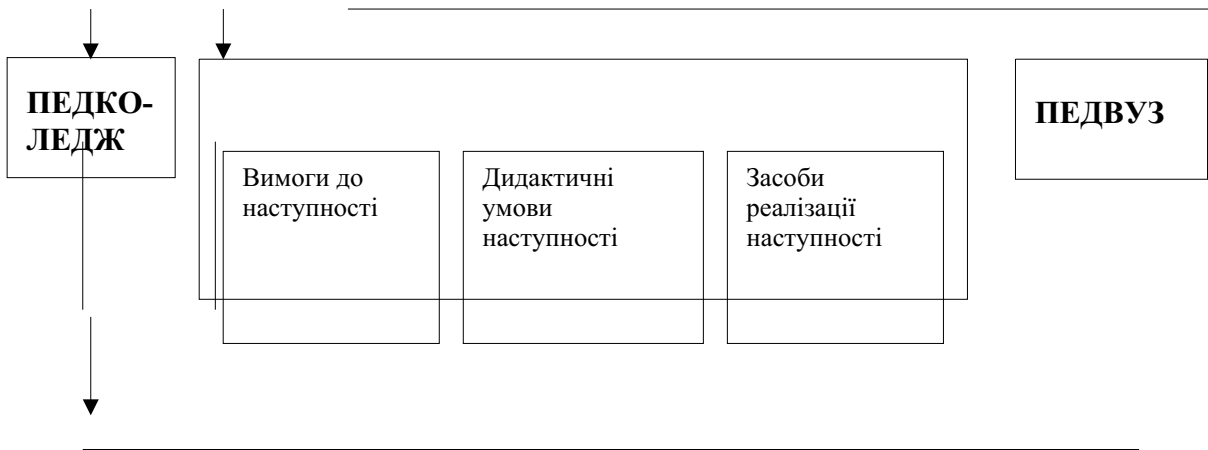
Ця авторська модель складається з таких блоків: цільового, технологічного та результативного. Безперервність загальної та професійної освіти в моделі досягається шляхом визначення мети, завдань і принципів управління педагогічним процесом в комплексі, врахування наступності реалізації в ході дослідження дидактичних умов і вимог до навчання в педколеджі та вузі.

Використання методів, форм та засобів навчання передбачає їх раціональний відбір на кожному ступені

підготовки (Рис. 3.2).



Принципи управління педагогічним процесом в умовах ННПК "педколедж – педвуз":
наступність, інтеграція, координація, діатропічність





Педагогічна взаємодія суб'єктів навчально-виховного процесу

Рис. 3.2 Модель підготовки вчителів в умовах ННПК (за І.М.Чичканового)

Результат: готовність студентів до професійної діяльності

Модель І.М.Чичканової передбачає відстеження зв'язків різних компонентів педагогічної системи та поєднання їх у єдине ціле; наступність, інтеграцію та координацію дій навчальних закладів у рамках комплексу “педколедж-педвуз”, яка, на наш погляд, є інноваційною в підготовці вчителів початкових класів.

В.В.Арнаутовим запропонована модель професійної підготовки в навчально-науково-інноваційному комплексі як регіональної системи безперервної педагогічної освіти [20, 109-110] (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Модель професійної підготовки в навчально-науково-інноваційному комплексі (за В.В.Арнаутовим)

Етапи навчання	Ступені навчання	Рівні навчання	Продовження навчання на наступних ступенях та рівнях	Навчання у закладах додаткової освіти
	I ступінь: навчання в дошкільному закладі	1 рівень - підготовка в яслах; 2 рівень – дошкільна підготовка	1 – у дошкільному закладі; 2 – у початковій школі	ДЮСШ, музикальні школи, школи мистецтв, ЦДТ тощо
I етап довузівської підготовки	II ступінь: навчання в загальноосвітній школі; III ступінь: навчання в закладах середньої педагогічної освіти	1 рівень-початкова загальноосвітня школа; ; 2 рівень – основна загальноосвітня школа; ; 3 рівень- повна загальноосвітня середня школа 1 рівень – базовий; 2 рівень – підвищений	1 – в основній загальноосвітній школі; 2 – у середній (повній) загальноосвітній школі та в педколеджі; 3 – у педколеджі 1 – на першому курсі вузу; 2 – у вузі за скороченими термінами навчання	ДЮСШ, музикальні школи, школи мистецтв, ЦДТ, навчально-виробничі комбінати, педкласи, заклади професійної початкової підготовки, ДЮСШ, школи мистецтв, гуртки, студентські товариства

Продовження табл. 3.3

II етап вузівської підготовки	IV ступінь: навчання у вищому педагогічному навчальному закладі	1 рівень – бакалавр; 2 рівень – спеціаліст; 3 рівень – магістр	1 – на рівні спеціаліста та магістра; 2 – на рівні магістра та аспірантури; 3 – в аспірантурі	Закінчення ДЮСШ, є12 наукові гуртки студентські товариства, школи молодого вченого
III етап післявузівської підготовки	V ступінь – навчання в закладах післядипломної освіти	1 рівень – підвищення кваліфікації та перепідготовка кадрів; 2 рівень – аспірантура; ; 3 рівень – докторантура	1 – в аспірантурі; 2 – у докторантурі	Школи молодого вченого, наукові товариства, науково-дослідні інститути

На нашу думку, у цій моделі простежується тільки наступність етапів безперервної освіти різноступеневих навчальних закладів. Зовсім не відстежені зв'язки між структурними та функціональними компонентами, не представлена цілісна система підготовки в умовах педагогічного комплексу.

Наступна модель, яка була обрана для аналізу, – підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій Л.А.Машкиною [226, 110] (Рис. 3.3).

Ця модель, як і попередні, представлена графічно та побудована на трьох складових: змістовій, технологічній і результативно-оціночній. У моделі представлені зв'язки між показниками цих компонентів.





Рис. 3.3 Модель підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій (за Л.А.Машкиною)

На наш погляд, Л.А.Машкиною у процесі моделювання не врахована така важлива умова: процес підготовки, особливо технологічної, передбачає постановку мети та отримання конкретного результату. Автором у моделі не представлені цілі підготовки, отримані результати не мають вираження в рівнях.

Таким чином, аналіз різних моделей підготовки майбутнього вчителя дає можливість зробити такі висновки: усі вони представлені графічно; мають різні компоненти, якості, характеристики, з різних сторін описують процеси навчання, виховання та підготовки фахівців; схематично зображують етапи та структуру підготовки; визначають завдання, принципи та технології навчання; ураховують рівні підготовки; простежують зв'язки між різними компонентами системи або навчальними закладами в системі безперервної освіти тощо.

Отже, нами виділено оптимальні умови моделювання інноваційної підготовки сучасного вчителя, зокрема:

1. Спрямованість на інноваційні процеси всієї системи підготовки майбутніх учителів у межах ННПК (від постановки мети – до отримання кінцевого результату) та необхідність їх віддзеркалення в моделі.
2. Розгляд професійної підготовки в умовах ННПК як інноваційної педагогічної системи, поєднання в єдине ціле її структурних, функціональних й історико-концептуальних компонентів, а також урахування різноманітних зв'язків між ними.
3. Врахування складових внутрішньої структури педагогічного комплексу, що відповідають основним видам діяльності в умовах ННПК.
4. Обов'язкове використання у процесі підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК принципів інтеграції, наступності, неперервності, гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації.
5. Проектування послідовності формування готовності до інноваційної діяльності шляхом створення технологічної карти застосування педагогічних технологій у системі навчальних закладів, які входять до складу ННПК.

3.2. Концептуальна модель системи інноваційної підготовки майбутніх учителів в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів

Виділені оптимальні умови моделювання інноваційної системи дали можливість розробити концептуальну модель інноваційної підготовки фахівців в умовах ННПК. Погоджуємося з думкою Ю.В.Васькова, який зауважує: „Якщо ми прагнемо створити певну науково обґрунтовану теорію навчального процесу, то починати слід з конструювання її концепції, тобто системи провідних ідей, на основі яких вона повинна розроблятися” [62, 11].

Згідно з поданими раніше теоретичними положеннями та виділеними структурними, функціональними та історико-концептуальними компонентами (підрозділ 2.3.) визначені основні провідні ідеї, які відображені у відповідній моделі інноваційної підготовки вчителів в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів:

1. Інтеграція різних навчальних закладів у педагогічні комплекси якісно змінює увесь процес професійної підготовки майбутніх учителів, переорієнтовує його з традиційних підходів на інноваційні, створює сприятливі умови для технологізації навчально-виховного процесу у ВНЗ та його наближення до реальної практичної діяльності в школі. Навчально-науково-педагогічні комплекси (ННПК) є інноваційними закладами освіти, що інтегрують діяльність дошкільних, середніх загальноосвітніх навчальних закладів, ПТУ, ВНЗ і наукових установ. Необхідність інтеграції ВНЗ I-II та III-IV рівнів акредитації пов'язана з переходом України на дворівневу ступеневу освіту згідно основних положень Болонської декларації; вищих і середніх навчальних закладів - обумовлена пошуком сучасними ВНЗ майбутніх потенційних абітурієнтів. Отже, найбільшого поширення у практиці роботи набули комплекси: «школа – університет», «училище – університет», «коледж – університет». Центром ННПК є педагогічний ВНЗ III-IV рівнів акредитації, який забезпечує організаційну єдність в роботі і взаємодію всіх складових комплексу.
2. Життєвість та ефективність реалізації концептуальних ідей у динамічний процес підготовки майбутніх учителів в умовах ННПК визначається боротьбою зовнішніх та внутрішніх суперечностей, взаємодією протилежних сторін об'єкта чи системи, що виступають рушійними силами цього процесу. Зовнішні суперечності відбивають невідповідність внутрішнього світу особистості, яка формується і розвивається, вимогам її реального життя в соціумі. Зовнішні середовища щодо системи освіти зазнають нині радикальних змін під впливом глобалізації, регіоналізації, демократизації, масовості тощо. Внутрішні

суперечності обумовлені боротьбою нових форм, методів, прийомів та засобів професійної підготовки із застарілими. До зовнішніх відносяться такі суперечності, що є рушійною силою підготовки майбутніх учителів в умовах ННПК:

- між розширенням масовості інноваційної освіти і недостатнім її фінансуванням;
- між необхідністю підвищення рівня освіти в цивілізованій державі та збільшенням обсягів безробіття серед осіб з вищою освітою;
- між необхідністю кардинальних інноваційних змін у підготовці спеціалістів із консерватизмом освітньої системи;
- між суттєвим збільшенням фундаментальних досліджень, що виконують ВНЗ, і не врахуванням їх результатів у сфері підготовки фахівців.

До внутрішніх віднесено такі протиріччя:

- між вимогами до організації навчально-виховного процесу та змістом, формами й методами роботи різних навчальних закладів, які входять до складу комплексу;
- ілюстративно-пояснювальним типом традиційної педагогічної освіти й активним інноваційним характером професійної діяльності;
- між знаннями студентів з основ інноваційної педагогіки та вмінням їх реалізовувати в процесі підготовки до майбутньої професії;
- між суб'єктивним очікуванням позитивного результату в навчально-виховному процесі ННПК та реальними досягненнями тощо.

Боротьба та подолання цих та інших протиріч забезпечують процес інноваційної підготовки, а також розвиток майбутнього вчителя - його здібностей, творчих можливостей, потенціалу тощо.

У процесі інноваційної підготовки студентів в умовах ННПК враховані основні закони інноватики, зокрема:

- Закон зворотної дестабілізації педагогічного середовища. Будь-який інноваційний процес вносить у педагогічне середовище зворотні процесуальні зміни. Існуюча цілісна система починає руйнуватися, поки елементи нового не створять нову систему або не асимілюються.
- Закон обов'язкової реалізації інноваційного процесу - інноваційний процес рано чи пізно, стихійно або свідомо має реалізуватися.
- Закон стереотипізації педагогічних інновацій. Будь-яка інновація, відіграючи спочатку прогресивну роль у процесі розвитку освітніх систем, поступово приречена на стереотип, а в подальшому може стати гальмом на шляху вдосконалення системи освіти.
- Закон циклічної повторюваності. Цикловий характер інноваційного процесу виражається у послідовності етапів, крізь які проходять усі нововведення: виникнення (старт)- швидкий ріст – зрілість – засвоєння – дифузія (поширення) – насичення – перетворення в норму – криза – витиснення іншим нововведенням (фініш) [78; 262; 263; 338; 400].

3. Основні правила педагогічних досліджень відображаються в ряді принципів, тобто в головних положеннях, що визначають і підхід до проблеми, і методіку здобуття емпіричних та наукових фактів, і їх аналіз. У нашому дослідженні керуємося наступними принципами, які є підсумком та теоретичним узагальненням процесу професійної підготовки в умовах ННПК, а саме:

- Системності – ННПК є інноваційною системою, яка складається з різних підсистем та елементів, що знаходяться у відношеннях субординації та координації навчальних дій.
- Цілісності – ННПК становить відкриту цілісну систему підготовки фахівців – синтез освіти, науки і практики.
- Неперервності – ННПК об'єднує різні дошкільні, середні загальноосвітні, професійно-технічні та вищі навчальні заклади, наукові установи.
- Наступності педагогічної підготовки в умовах ННПК як між різними ступенями та етапами, так і між різними типами навчальних закладів.
- Інтеграції всіх формуючих інстанцій суспільства, забезпечення можливості об'єднання різних напрямів підготовки майбутніх учителів, а саме: виховної, навчальної, виробничої, науково-дослідної.
- Гуманізації – особлива кордіоцентрична увага до особистості студента, його потреб та інтересів, створення умов для розвитку соціальної активності кожного студента, а також розкриття їх творчих можливостей в умовах ННПК.
- Демократизації – відкритість педагогічного простору; затвердження відношень рівноправності, гласності, співпраці; варіативність змісту, форм, методів підготовки в умовах ННПК.

- Диференціації та індивідуалізації – створення умов для повного прояву й розвитку здібностей кожного індивіда в межах ННПК, особистісно орієнтовані підходи до організації навчально-виховного процесу.
 - Самодостатності – ННПК здатний забезпечити повний інноваційний цикл у процесі підготовки майбутніх учителів
4. При визначенні мети інноваційної підготовки (усвідомленого образу передбачуваного результату, на досягнення якого спрямована діяльність ННПК) враховувалися такі вимоги до неї: подільність на цілі; конкретність її складових та можливість прогнозування результатів. Кінцева мета (КМ) – підготовка майбутнього вчителя інноваційної спрямованості, передбачає наступність розвитку особистості в системі безперервної ступеневої освіти. Декомпозиція кінцевої мети – процес її поділу на складові з урахуванням специфіки ННПК, дає можливість відокремити такі цілі:
- (М1) – забезпечення ефективності реалізації інноваційної підготовки у процесі безперервної ступеневої освіти на базі ННПК;
 - (М2) – створення регіонального інноваційного освітнього середовища для розвитку особистості в умовах ННПК.
Зазначені цілі передбачають вирішення багатьох завдань, зокрема:
 - (З1) – розробити концептуальні та методологічні положення організації навчально-виховного процесу в умовах ННПК;
 - (З2) – упровадити інноваційні педагогічні технології в практику роботи ННПК, формувати готовність у майбутніх учителів до інноваційної діяльності;
 - (З3) – оптимально використовувати кадровий та матеріально-технічний потенціал закладів, які входять у педагогічний комплекс.
5. У внутрішній структурі ННПК виділено з опорою на дослідження Р.В.Атояна [24;25] чотири підсистеми, що відповідають основним видам діяльності в умовах ННПК: виховна підсистема охоплює формування моральних цінностей та етики поведінки в суспільстві; навчальна підсистема сприяє засвоєнню інноваційних знань, умінь та навичок; виробнича – передбачає формування творчих підходів до праці; науково-дослідна підсистема проектується на проведення дослідно-експериментальної роботи за інноваційною тематикою. Враховуючи наступність та послідовність системи підготовки в умовах ННПК, провідною для дошкільних закладів є виховна підсистема, для середніх загальноосвітніх закладів – навчальна підсистема, для ПТУ – виробнича підсистема, а для ВНЗ і наукових установ – науково-дослідна.
6. У процесі підготовки в педагогічному комплексі виокремлено чотири основні види діяльності: навчальна (НД), виробнича (ВД), комунікативна (КД), науково-дослідна (НДД). Виділені види діяльності обумовили основні напрями оновлення чотирьох підсистем ННПК: виховної (комунікативна діяльність), навчальної (навчальна діяльність), виробничої (виробнича діяльність), науково-дослідної (науково-дослідна діяльність). Ураховуючи положення, що інноваційним може бути будь-який вид діяльності (ІД) [94;181], вважаємо його провідним у різних підсистемах. Так, у навчальній діяльності проявом інноваційності є пізнавальна активність, уміння працювати самостійно; у науково-дослідній діяльності – постійний науковий пошук, проведення експериментальної роботи; у комунікативній – пропаганда інноваційних підходів щодо організації навчально-виховної роботи, передового педагогічного досвіду; у виробничій діяльності – упровадження інновацій у практику роботи в умовах ННПК, використання новітніх педагогічних технологій.
7. У нашому дослідженні при оновленні виховної сфери враховані наступні положення:
- гуманізація стосунків між педагогами та вихованцями;
 - стимулювання виховного процесу;
 - перенесення спілкування в діалогічну площину;
 - формування позитивних „Я-образів”;
 - реалізація виховного потенціалу структурних підрозділів навчально-науково-педагогічного комплексу, проведення спільних виховних заходів у межах ННПК.
- У навчальній підсистемі концептуальними є ідеї:
- багатогранності технологій, форм та методів підготовки в умовах ННПК;

- гнучкості навчального процесу;
- академічної мобільності;
- достатнього педагогічного та психологічного забезпечення навчальної діяльності;
- створення ситуацій успіху в навчанні.

У виробничій сфері вихідними стали такі позиції:

- поєднання навчання з виробничою практикою в ННПК;
- використання виробничої бази підрозділів ННПК у навчальному процесі;
- тісний зв'язок із ринком праці, можливість працевлаштування майбутніх учителів у закладах ННПК.

У організації науково-дослідної роботи передбачається:

- об'єднання комплексною науковою проблемою всіх навчальних закладів, які входять до складу ННПК;
- оперативне упровадження в навчальний процес результатів дослідницької діяльності співробітників ННПК;
- організація в структурних підрозділах ННПК НДР студентів;
- проведення науково-практичних конференцій, видання статей та збірників наукових праць в умовах ННПК.

8. При з'ясуванні сутності поняття „інноваційна педагогічна система” враховувалися погляди таких авторів, як К.О.Баханов [29; 30], В.В.Докучаєва [99], В.С.Лазарєв та Б.П.Мартиросян [201; 202] тощо. У нашому дослідженні „інноваційна педагогічна система” розглядається як соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при вдосконаленні та оновленні традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень. При визначенні структури професійної підготовки в умовах ННПК як інноваційної педагогічної системи спиралися на положення О.В.Киричука [158] про інтеграцію трьох площин розгляду педагогічної системи: структурної, функціональної й історичної. Провідними, з урахуванням досліджень Н.В.Кузьмінної [230] і В.В.Арнаутова [20], виділені складові функціонального підпростору (аксіологічний, гностичний, управлінсько-організаційний, креативний).
9. Аксіологічний компонент передбачає формування позитивної мотивації та ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів. Базовими в нашому дослідженні є положення, які безпосередньо стосуються проблеми мотивів та мотивації поведінки і висвітлені в роботах В.Г.Асєєва [23], О.М.Леонтєва [205], А.К.Маркової [219] та багатьох інших. Встановлено, що позитивна мотивація формується в ході інноваційної підготовки, а не випереджає її, а також те, що мотиваційні установки ніколи не є ізольованими, а розвиваються й рефлексивно виявляються в діяльності як складне інтеграційне утворення, як своєрідний синтез різноманітних особистісних, інтелектуальних, емоційних і вольових властивостей. Важливою для нашого дослідження є думка О.І.Кульчицької, С.О.Сисоевої і Я.В.Цехмістера, що творчість – це похідна інтелекту, „пропущена” через динамічну мотиваційну структуру, яка або гальмує, або стимулює її прояв [269, 71]. У педагогічній практиці інноваційні намагання педагога можуть бути обумовлені як внутрішньою, так і зовнішньою мотивацією (Н.В.Бордовська, А.О.Реан [49]). Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне до майбутньої професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх по відношенню до змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати, намагання привернути до себе увагу, здобути визнання тощо), то це говорить про переважання факторів зовнішньої мотивації, що можуть гальмувати стан натхненної професійної самореалізації педагога. Встановлено, що позитивна професійна мотивація може компенсувати відсутність здібностей [49, 186].
10. Гностичний компонент системи інноваційної підготовки передбачає наступність у здобутті стійких професійних знань в умовах ННПК. Знання виступають складовою світогляду людини і необхідною умовою творчої самореалізації, розвитку здібностей та талантів майбутніх учителів. Рівень засвоєння знань у значній мірі залежить від створення сприятливого клімату у процесі інноваційної підготовки фахівців. Аналіз психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати про наявність як психологічного, так і соціально-психологічного клімату. Погоджуємося із позиціями Л.М.Карамушки [153], Н.Л.Коломінського [174], Б.Д.Паригіна [264], що ці поняття не слід розмежовувати, бо вони охоплюють як процеси морального, психічного й соціального стану людей, так і взаємини між ними та загальний емоційний настрій. Творча атмосфера та пріоритет інноваційної діяльності визначаються комплексом спеціальних заходів, що підкреслюють її значущість: системою заохочення, вирішенням творчих завдань різного ступеня складності, активною науково-пошуковою роботою, взаємозв'язком теорії із практикою тощо.
11. Зміст навчання в педагогічному комплексі визначається „наскрізними” навчальними планами (НП), які конкретизують перелік та обсяг нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення. Якщо наступність нормативних навчальних дисциплін устанавлюється державним стандартом

освіти, то вибіркові навчальні курси мають органічно доповнювати один одного з урахуванням постійного ускладнення теоретичного матеріалу в умовах ступеневої освіти і їх вибір залежить від узгодженості дій керівництва педагогічного комплексу. Загальний зміст навчальних дисциплін та вимоги до знань і умінь визначаються інтегрованими навчальними програмами (ІП). Провідною є ідея якісної підготовки майбутнього вчителя з низки напрямів згідно основних функцій підготовки (І.А.Зязюн, О.М.Пехота [275, 36]). Перша функція підготовки – соціально-гуманітарна, спрямована на поглиблення та професіоналізацію знань студентів із циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін: українознавчого, філософського, політологічного, соціологічного, історичного, правознавчого, економічного, екологічного, етико-естетичного, культурологічного, релігіознавчого, фізкультурно-оздоровчого й мовознавчого напрямків. Психолого-педагогічна функція підготовки забезпечує студентів знаннями з таких фундаментальних навчальних дисциплін: педагогіки (дидактики, теорії виховання, менеджменту освіти, історії педагогіки, педагогічної майстерності, порівняльної та соціальної педагогіки, новітніх педагогічних технологій, основ педагогічного дослідження, педагогіки вищої школи тощо) та психології (загальної та вікової психології, педагогічної психології, соціальної психології, історії психології, психології управління, психології вищої школи, психології професійної діяльності тощо). Фахова або методична функція – набуття студентами теоретичних знань з основ наук відповідної спеціальності та спеціалізації, вироблення практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення інноваційної професійної педагогічної діяльності. Її зміст визначається циклом фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін: навчальними дисциплінами фахового спрямування, методик викладання шкільних предметів з використанням інноваційних технологій навчання, а також курсів за вибором вищих навчальних закладів, які входять до складу ННПК. Практична функція підготовки передбачає:

- Поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання.
- Вироблення в майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності в умовах ННПК.
- Формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок.
- Оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності, інноваційними педагогічними технологіями.
- Становлення творчого підходу до організації науково-дослідної роботи в умовах ННПК.

12. Інноваційна підготовка майбутнього вчителя в закладах освіти неможлива без розвитку системи управління (організаційно-управлінський компонент). У нашому дослідженні спираємося на праці вчених, які розглядали проблему управління розвитком освітнього закладу, а саме: В.І.Бондаря [41], Л.М.Ващенко [65], Л.І.Даниленко [91], Л.М.Карамушки [153], О.І.Мармаза [220], М.М.Поташника [302;303;368], О.Г. Хомеріки [367;368] та інших. Встановлено, що управління розвитком закладу освіти може здійснюватися на основі різних підходів: за суб'єктами управління розвитком – адміністративний (у виборі інновацій домінуюча роль належить адміністрації), партисипативний (у виборі інновацій домінуюча роль належить педагогічному колективу); за орієнтацією – на процес, на результат; за інтегрованістю управління – системне (розробка програми розвитку освітньої установи), несистемне (відсутність чіткої програми освоєння інновацій, розвитку закладу освіти); за типом реагування на зміни (реактивне управління, що характеризується реагуванням на фактичний стан справ; випереджаюче управління, що характеризується своєчасним передбаченням) [220, 16].

Системний аналіз педагогічної літератури, пов'язаний із проблемою управління педагогічними комплексами (І.М.Айтуганов [8], Д.З.Ахметова [27], Ф.Н.Дударова [103], М.В.Наянова [242], О.В. Уваровська [356]), дав можливість зробити висновок, що однією з основних проблем управління такою складною системою, як ННПК, є її багаторівневність, зокрема:

- перший рівень – це вище керівництво: Рада ННПК, ректор базового університету, на основі якого створений ННПК;
- другий – це проректори, директори вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, директори професійно-технічних та середніх навчальних закладів, декани факультетів;
- третій – завідувачі відділами, кафедрами, лабораторіями, професорсько-викладацький склад;
- четвертий – учні, студенти, робітники всіх підрозділів, окрім вищезазначених.

Отже, в управлінні інноваційною діяльністю ННПК важливо оперативно та компетентно приймати рішення, узгоджувати дії всієї адміністрації комплексу, надавати автономію різним рівням управлінського персоналу з метою прийняття конкретних ситуативних рішень, здійснювати постійний моніторинг результатів впровадження нововведень у навчально-виховний процес, корегувати діяльність складових ННПК тощо. Це означає, що планування, контроль, аналіз та оцінювання інновацій в умовах ННПК повинні мати системний характер та відповідати етапам управлінської діяльності.

Таким чином, виділені основні концептуальні підходи до інноваційної підготовки в системі управління ННПК:

- програмно-цільовий (досягнення генеральної мети та вирішення стратегічних завдань через відповідні цільові програми розвитку);
- партисипативний (колегіальний) характер управління ННПК;
- випереджаючий (визначення перспектив та прогнозів розвитку ННПК);
- консолідуєчий (об'єднуючий) характер і самостійність (надання автономії різним рівням управлінського персоналу для прийняття конкретних рішень);
- адаптивний (пристосування до ситуацій та умов ННПК);
- системний (створення цілісної системи управління ННПК).

13. Тільки в умовах інноваційного середовища можливо сформувавши вчителя-дослідника та новатора. Приймається, як концептуальне положення, теза, що особистість є одночасно і продуктом і творцем інноваційного середовища. Спираємося на дослідження А.І.Каташова [156], В.О.Ясвіна [404], які розуміють освітнє середовище як систему впливів і умов формування особистості в соціальному й просторово-предметному оточенні. Отже, регіональний інноваційний освітній простір, на якому розташовані складові ННПК, розглядаємо у двох площинах як територію окремого регіону, в межах якої діють єдині, узгоджені правила інноваційної діяльності; як цілісну інноваційну систему, результатом функціонування якої є продукування новітніх ідей та оригінальних педагогічних технологій. Врахована думка Л.М. Ващенко, що як системне утворення інноваційне середовище окремого регіону має власну організаційно-функціональну структуру, основними складовими якого визначено: стратегію розвитку освіти регіону, тактику формування інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища регіону, організаційне забезпечення, прогнозування розвитку освіти регіону. Кожен із елементів структури, взаємодіючи між собою, наповнює інноваційне середовище своїм спрямуванням змін [65, 21-22].

14. Ґрунтовний аналіз робіт з проблеми використання педагогічних технологій в практиці професійної підготовки: І.М.Богданової [36], І.М.Дичківської [98], В.М.Жучкова [113], О.О.Кіяшко [157], О.М.Пехоти [274], Л.А.Машкиної [225; 226], Г.К. Селевка [327; 328] та інших – дав можливість виділити наступні інноваційні педагогічні технології, які використовувалися в нашому експериментальному дослідженні з метою підвищення якості та ефективності навчально-виховного процесу в умовах ННПК:
- особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом проведення індивідуальної роботи та створення атмосфери комфорту);
 - нові інформаційні технології (використання комп'ютерних технологій та дистанційного навчання);
 - кредитно-модульні технології (організація навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць – залікових кредитів);
 - технології розвитку творчості (активізація діяльності за допомогою завдань творчого характеру);
 - ігрові технології (імітація майбутньої педагогічної діяльності в ігровій формі);
 - діалогові технології (опора на внутрішній діалог особистості, що передбачає зіткнення різних точок зору, суперечки та єдність поглядів);
 - проєктні технології (вирішення проблем, розробка власних проєктів діяльності, авторських технологій);
 - технології цілепокладання та життєтворення (визначення вагомих цілей та складання поетапного плану їх досягнення, розробка власної стратегії успіху);
 - тренінгові технології (відпрацювання певних алгоритмів пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань).

15. **Особливого значення в процесі інноваційної підготовки майбутнього вчителя набувають проблеми дослідження творчості (креативний компонент). Більшість авторів, таких як Д.Б.Богоявленська [38], В.А.Кан-Калік і М.Д.Нікандров [151;152], С.О.Сисоєва [331-335], Н.Ш.Чинкіна [375-376] та інші, погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, котрий володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального. Для творчого спеціаліста інноваційний підхід до праці й творчий стиль поведінки є життєвою потребою. Враховуємо, що у психолого-педагогічній літературі поряд існують терміни „творча особистість” і „креативна особистість”, спостерігається тенденція до розмежування понять „креативність” і „творчість”. Креативність пов’язують із суб’єктивно зумовленими якостями творчого процесу, а творчість – з його процесуально-результативними якостями. У нашому дослідженні виходимо з того, що творчий учитель – це креативна особистість з високим рівнем сформованості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній інноваційній діяльності і яка, унаслідок спеціальної підготовки, постійного самовдосконалення, набуває високопрофесійних знань, умінь і навичок педагогічної праці. Концептуальними є положення, запропоновані В.П.Андрущенко, С.О.Сисоєвою, Н.В.Гузій, Н.В.Кічук та ін., що підготовка вчителя до формування творчої особистості учня нерозривно пов’язана з його педагогічною творчістю. Інноваційна підготовка, як цілісна система, будується на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне – вона є складовою професійної загальнопедагогічної підготовки вчителя; як особливе – має свою специфіку, зумовлену особливостями й закономірностями творчого процесу і формування творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його творчої педагогічної діяльності [268, 9].**
16. Аналіз останніх досліджень І.Д.Беха [33; 34], І.А.Зязюна [122;123], О.Г.Мороза [236; 237], О.М.Пехоти [275] та інших авторів з проблем психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів дав можливість визначити ті якості, які потрібно розвивати у процесі інноваційної професійної підготовки: емпатію, толерантність, прагнення до емоційної підтримки, здатність обґрунтовувати й мотивувати свої вчинки, виділяти причини й наслідки діяльності, рефлексію тощо. Найважливішою рисою підготовленості вчителя до інноваційної діяльності визнана професійна компетентність (ПК), що є сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь та здатність і готовність практично їх використовувати в роботі. Результатом інноваційної підготовки вважаємо готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (ГІД). За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості та властивості особистості.
17. **З урахуванням досліджень М.В.Кларіна [159-163], Л.С.Подимової [289-291], В.О.Сластьоніна [337-338] та у**

відповідності до структури готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, виділені такі її критерії й показники, а саме:

Професійно-педагогічна спрямованість проявляється у схильності до педагогічної професії, в сформованості професійно вагомих ціннісних мотивів педагогічної діяльності, в задоволенні від навчання й майбутньої роботи.

Науково-педагогічна свідомість (термін М.В.Кларіна) передбачає спосіб ставлення педагога до інноваційних процесів в освіті, теоретичну компетентність у сфері педагогічної інноватики – уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію про нововведення.

Інноваційна поведінка педагога – наявність умінь та навичок реалізовувати нововведення на практиці, технологічна готовність до поширення нововведень (критерій Л.С.Подимової), що передбачає ефективне застосування відомих педагогічних технологій та створення авторських концепцій.

Творча активність майбутнього вчителя проявляється в рівні інтелектуальної ініціативи (термін Н.Б. Богоявленської), педагогічної інтуїції та імпровізації, в здатності до генерування нових ідей у науково-дослідній роботі.

Самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінка здібностей майбутніх вчителів до інноваційної діяльності, самоперцепція здатності до саморозвитку, самовдосконалення.

- 18 Облік результативності інноваційної підготовки в межах ННПК передбачає не лише констатацію наявного рівня знань, умінь і навичок, а їх діагностику, кваліметрію та експертизу, моніторинг, тобто забезпечення відповідних умов підготовки, оцінки її якості за допомогою засобів діагностики та постійного відстеження динаміки результатів та їх корекції.

Згідно з виділеними критеріями та показниками за допомогою діагностичних методик у нашому дослідженні визначені три рівні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: репродуктивний, евристичний, творчий.

Репродуктивний рівень характеризується не сформованістю мотиваційної сфери, незадоволенням у навчанні, негативним відношенням до інноваційної діяльності. Система знань та уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію – відсутня. Навички інноваційної діяльності несформовані. Технологічна готовність пов'язана з використанням власного досвіду або копіюванням готових методичних розробок із невеликими змінами при застосуванні відібраних прийомів роботи. У вирішенні творчих завдань надають перевагу інтуїції, не вміють аналізувати та осмислювати власний досвід, не займаються науково-дослідною роботою. Майбутні вчителі усвідомлюють необхідність саморозвитку та самовдосконалення.

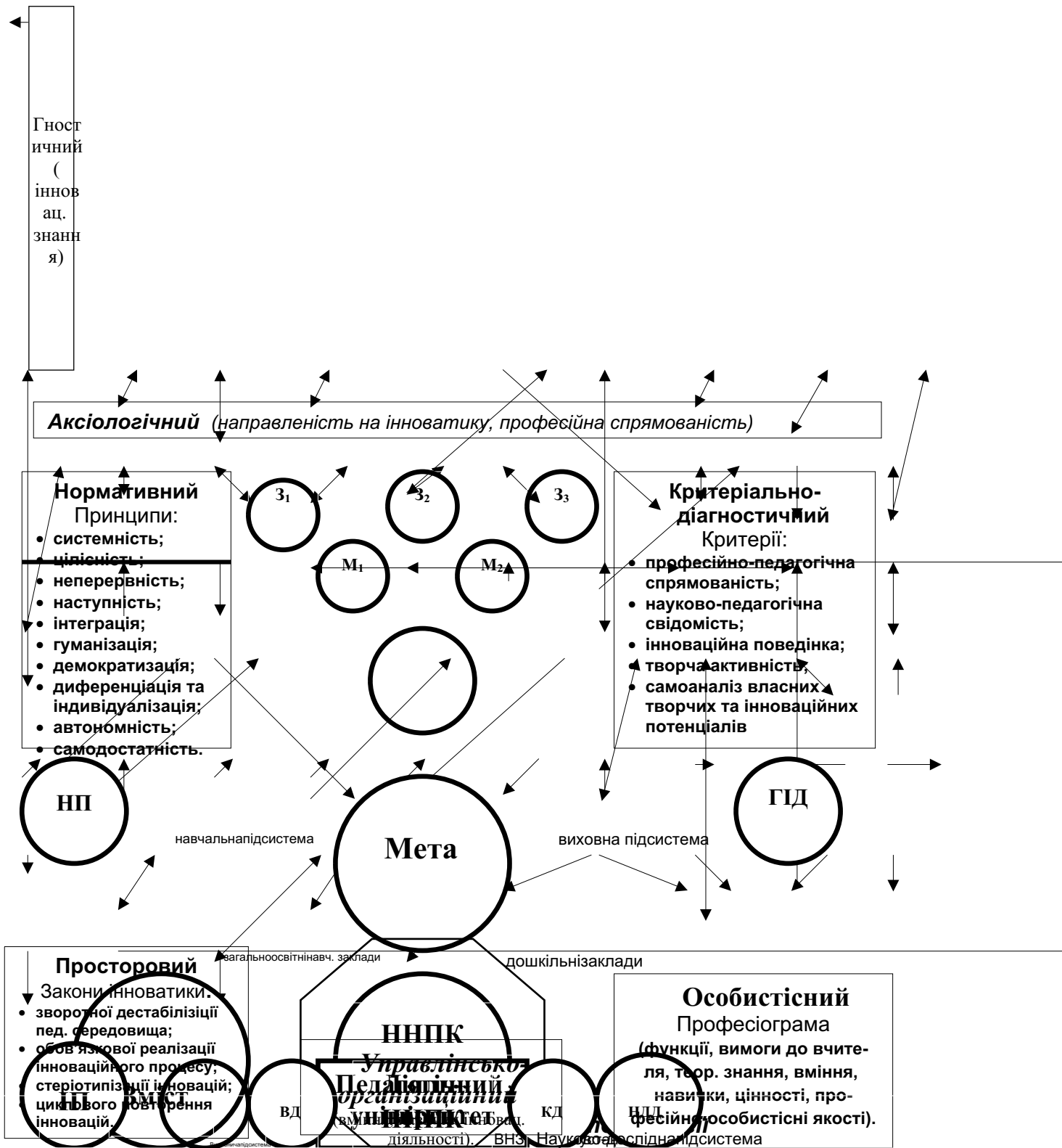
Евристичний рівень відзначається більшою цілеспрямованістю, стійкістю мотивів, але пасивним відношенням до навчання (бажання без прагнення до дії) та нестійким індіферентним відношенням до інновацій. Система знань педагогічної інноватики, уміння та навички інноваційної діяльності сформовані частково. Маючи достатньо надійну технологію, майбутній педагог починає оцінювати власні можливості в її реалізації на практиці. Творча активність ще невисока, але присутні елементи пошуку нових рішень у стандартних умовах. Простежується епізодична здатність до науково-дослідної роботи, існує потреба в самовдосконаленні.

Творчий рівень характеризується мотиваційною готовністю, професійно-педагогічною спрямованістю, почуттям задоволення від навчання й майбутньої професії, позитивним відношенням до інноваційної діяльності. Сформована система знань педагогічної інноватики та уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію, що визначає наявність інноваційних вмінь на навичок, стимулює перехід до стійкої перетворюючої роботи. Технологічна готовність набуває цілісного, методологічного характеру, особливе місце в її структурі займають аналітико-рефлексивні вміння. У педагогічній діяльності спостерігається здатність до систематичної дослідницької діяльності, до висунування нових ідей і пошуку інновацій, творча уява, імпровізація. Майбутні вчителі постійно самовдосконалюються, прогножуючи самореалізацію та саморозвиток.

Визначені концептуальні положення тезисно описують модель інноваційної підготовки в умовах ННПК і дозволяють представити її графічно (див. рис.3.4). Ці ідеї також обумовлюють стратегію і тактику проведення експериментальної роботи



Модель інноваційної підготовки студентів в умовах ННПК Рис. 3.4

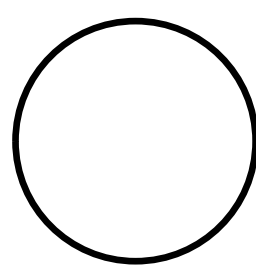


Ф у н к ц і ї п р о ф е с і й н о ї п і д г о т о в к и (с о ц і а л ь н о - г у м а н і т а р н а , п с и х о л о г о - п е д а г о г



КМ

Кр еат ив ни й (т в ор чі вм ін ня)	Р і в н і: р е п р о д у к т и в н и й , е в р и
---	---



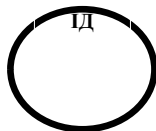
У м о в и н н о в а ц і й н о ї п і д г о т о в к и в Н Н П К (м о т и в а ц і й н о - р е ф л е к с и в н и й , к о р д и н а ц і й н и й , у п р а в л і н с ь к и й , о р г а н і з а ц і й н о - м е т о д и ч н и й ,

С Т И Ч Н И Й , Т В О Р Ч И Й .
--

**Результа-
ти**



НД



Порівняємо створену нами модель із системою інноваційної діяльності, що продукується в дослідженні В. О.Сластьоніна та Л.С.Подимової [338]. Спільним для двох моделей є те, що вони описують інноваційну діяльність та підготовку через найбільш вагомні складові. Відмінність між моделями в тому, що нами функціональні компоненти розроблені на основі теорії педагогічних систем та етапів педагогічного циклу, а компоненти Л.С.Подимової та В.О.Сластьоніна – у світлі культурологічного підходу до поширення нововведень; у нашій моделі наочно представлені зв'язки між різними складовими і віддзеркалені концептуальні підходи до процесу інноваційної підготовки в умовах ННПК.

Підводячи підсумки, зазначимо, що розроблена модель інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК відповідає структурі інноваційної системи, визначає в тезисах основні концептуальні положення. Вона має складну трьох площинну побудову (структурний підпростір, функціональний підпростір, історико-концептуальний підпростір), ураховує зв'язки між різними компонентами системи, передбачає інтеграцію різних освітніх закладів у єдиний педагогічний комплекс.

3.3. Педагогічні умови інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах, об'єднаних у комплекси

Інноваційна діяльність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, у забезпеченні його відповідності тенденціям суспільного буття та напрямам реформування системи освіти. У визначенні дефініції “інноваційна підготовка” (підрозділ 2.1.) зазначено, що процес упровадження нововведень повинен підвищувати ефективність навчально-виховної діяльності.

Ефективність доволі часто використовується як синонім слів „успішний”, „дійовий”, „результативний”. Це поняття в загальній формі тлумачиться як співвідношення результатів дій і витрат на їх досягнення [173, 28-29]. Це означає, що навіть за певних умов результат ще не засвідчує максимальну ефективність діяльності. Необхідно враховувати, які засоби та ресурси затрачені задля його досягнення, чи досягнута мета. Ефективними називають дії, що призводять до очікуваного результату. Так, С.І.Архангельський вважає, що система підготовки фахівця може бути ефективною за умови чіткого досягнення мети та завдань навчання, на основі яких створюється модель навчального процесу; урахування затрат часу на вивчення конкретних тем, розумової праці; контролю тощо [21, 20]. Ефективність ступеневої освіти в умовах педагогічних комплексів, на погляд І.М. Чичканової, залежить від координованості дій педагогічних колективів, що входять до складу ННПК [377, 73].

Певний інноваційний процес із погляду його ефективності значною мірою ризиковий. Суть не лише в потенціалі ефективності інноваційної ідеї, а й у багатьох чинниках, що впливають на впровадження та використання інновацій. Одні з них – універсальні і виявляються в будь-якій сфері людської діяльності, інші – поширені в педагогічному середовищі. В.М.Логіновим розроблені компоненти критерію ефективності інновацій:

- Педагогічний (рівень технічної забезпеченості навчального процесу, професійна компетенція педагога, наявність і якість освітніх програм тощо).
- Психологічний (мікроклімат у педагогічному колективі, ставлення до інновацій, комфортність, навчальна мотивація тощо).
- Управлінський (планування інновацій, контроль за їх упровадженням, рівень сформованості системи діагностики, обумовленість управлінських рішень).
- Валеологічний (стан здоров'я, санітарно-гігієнічні умови навчання, валеологічне виховання) [207, 205].

Отже, слід відзначити, що професійна підготовка майбутніх учителів буде ефективною та інноваційною лише за умови її організації, яка враховує вплив різних соціальних і педагогічних чинників та спрямована на досягнення конкретної мети.

Щоб визначити тактику інноваційної підготовки в умовах ННПК були розглянуті позитивні й негативні боки впровадження нововведень. До умов, що підвищують ефективність інноваційної діяльності в сучасних закладах освіти, Д.Ш.Матрос відносить нормативно-правове, фінансово-матеріальне, науково-методичне, організаційне та кадрове забезпечення [224, 122-132]. Педагогічними умовами підготовки студентів до інноваційної діяльності Ю.Г.Максимов вважає моделювання процесу управління поширенням нововведень; формування готовності до їх упровадження; визначення стратегій, принципів, методів навчання відповідно до цілей та завдань підготовки; створення освітнього середовища; включення у відтворення інноваційності моніторингових досліджень [213, 69-70].

До складнощів проведення інноваційної діяльності в педагогічній сфері, на думку І.М.Дичківської, належать такі:

1. Потенційно ефективні новації не впроваджуються або впроваджуються із значним запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведення.

2. Нерідко значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, яка не володіє необхідним інноваційним потенціалом як наслідок помилок в оцінюванні її корисності. Іноді стимулом для впровадження новації стає її модність, а не очікуваний педагогічний ефект.
3. Низький ефект від впровадження новації виникає внаслідок відкритого чи прихованого її опору або неправильної організації інноваційних процесів.
4. Значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками.
5. Непомірно тривалі терміни впровадження [98, 52].

Запобігання негативним проявам у професійній діяльності сприяє дотримання вимог, необхідних для ефективного перебігу інноваційного процесу. При визначенні педагогічних умов підготовки майбутніх учителів у межах ННПК враховувалися не тільки позитивні, але й негативні сторони впровадження нововведень. Аналіз ефективності застосування інновації дозволив зробити висновки, що вона залежить від організаційних, кадрових, фінансових та інших ресурсів; продуманої технології впровадження; урахування психологічних чинників новацій; створення спеціального освітнього середовища, вольових зусиль їх ініціаторів тощо. Це дало можливість сформулювати ряд умов, дотримання яких підвищить ефективність підготовки фахівців у рамках ННПК як єдиної інноваційної системи безперервної педагогічної освіти, що інтегрує діяльність різних освітніх закладів.

Перша умова – сприятливий інноваційно-психологічний клімат в умовах ННПК (мотиваційно-рефлексивний аспект інтеграції).

У педагогічній інновації рахується, що ефективність нововведення визначається, у першу чергу, середовищем, у якому проходить процес освоєння та поширення інновацій. А.І.Каташов у якості інноваційних розглядає „освітні середовища сучасних навчальних закладів різного типу, які надають принципово нове значення таким сутнісним і функціонально значущим аспектам, як цілепокладання, характер навчальної взаємодії, специфіка освітньої траєкторії учня, характер взаємодії між учнями і вчителями” [156, 71]. Останній параметр визначає клімат у колективі, де поширюються нововведення. Від нього залежить бажання майбутнього вчителя впроваджувати інновації у свою практичну діяльність.

Відповідно до існуючих у психології підходів (Л.М.Карамушка [153], Г.В.Ложкін [209], Б.Д.Паригін [264]) психологічний клімат освітньої організації – це притаманний певному колективу стійкий психологічний настрій, що відображає особливості його життєдіяльності й здійснює значний вплив на взаємини людей, їх ставлення до праці та навколишнього середовища. Учені підрахували, що в працівників, залежно від настрою, продуктивність роботи коливається в межах 22%. Таким чином, психологічний клімат в освітніх закладах можна розглядати як чинник підвищення ефективності навчально-виховного процесу, який на емоційному рівні віддзеркалює особисті та ділові стосунки членів колективу, що визначаються їх ціннісними орієнтаціями, моральними нормами та інтересами.

Б.Д.Паригін виокремлює три основні види психологічного клімату: з позитивною, негативною та нейтральною спрямованістю [264]. Клімат з позитивною спрямованістю називають сприятливим, або здоровим, з негативною спрямованістю – несприятливим, або нездоровим; спрямованість якого чітко не визначена – нейтральним. Зрозуміло, що з метою підвищення ефективності процесу професійної підготовки оптимальним є використання клімату з позитивною спрямованістю. Л.М.Карамушка визначає показники сприятливого психологічного клімату, зокрема:

- Високі результати діяльності установ освіти (організаторської, педагогічної, науково-методичної).
- Міцна трудова дисципліна.
- Низька плинність кадрів.
- Відсутність напруженості, конфліктності в колективі (як між „рядовими” членами колективу, так і між керівником та підлеглими) [153, 143].

Н.Л.Коломінський розробив параметричну модель здорового, сприятливого соціально-психологічного клімату колективу закладу освіти: гуманні стосунки, доброзичливе ставлення до кожного члена колективу; взаємодопомога, ввічливість; творче ставлення до праці, спрямованість на інноваційну діяльність; духовні потреби, самоактуалізація; принциповість громадської думки, взаємовимогливість, дисциплінованість; позитивне ставлення до мети спільної діяльності, згуртованість; переважаючий оптимістичний мажорний емоційний настрій; співчуття, активний пошук резервів для подолання негативних явищ; захищеність у колективі [174].

Як свідчать параметри Н.Л.Коломінського, сприятливий соціально-психологічний клімат може бути створений тільки у згуртованому колективі, який побудований на гуманних стосунках його членів і націлений на інноваційний пошук. Аналогічної думки щодо наявності відповідних міжособистих і міжгрупових відношень при створенні психологічного клімату в класі чи аудиторії притримується О.Є.Гуменюк [89]. Автор виділяє інноваційно-психологічний клімат як складне структурно-функціональне явище у системі організованого освітнього процесу, котре відображає як емоційно-моральні властивості учасників навчання, так і міжособистісні, міжгрупові [89, 54]. Таким чином, здійснений стислий огляд психолого-педагогічної літератури дає змогу стверджувати про наявність таких основних понять клімату, як психологічний і соціально-психологічний. Уведення терміну „інноваційно-психологічний клімат”, на нашу думку, правомірно та пов’язано

з поширенням інноваційних процесів у сфері освіти. Це поняття означає набір стійких характеристик, які виникають при впровадженні інноваційних технологій, впливають на форми активності людей в групі, їхній емоційний і моральний стан та настрій, міжгрупові стосунки. Психологічна атмосфера пріоритету інноваційної діяльності визначається системою спеціальних заходів, що підкреслюють її значущість: системою заохочення, активною інноваційною діяльністю, взаємозв'язком із практикою. Формування доброзичливого мікроклімату в колективі, який освоює інновації, включає: обмін досвідом, вивчення новаторського руху, обговорення інноваційних проєктів, допомогу початківцям, заохочення та стимулювання інноваційної педагогічної діяльності тощо.

Друга умова – координація дій усіх складових комплексу в системі безперервної ступеневої підготовки майбутнього вчителя (координаційний аспект інтеграції).

Система безперервної ступеневої освіти передбачає наступність в отриманні професії на регіональному рівні. Ефективною формою організації системи безперервної педагогічної освіти є навчально-науково-педагогічні комплекси як інтеграція освітніх закладів, координація дій яких забезпечує:

- відбір, поетапну підготовку та вдосконалення педагогічних кадрів, їх соціальну захищеність, можливість задоволення індивідуальних професійних потреб, динамічний розвиток професійного середовища;
- реалізацію психолого-дидактичних закономірностей педагогічної діяльності, послідовне сходження від недиференційованої спрямованості праці вчителя до оволодіння стандартами педагогічної професійності та розвитку індивідуально-авторської концептуально-цілісної системи діяльності педагога;
- багаторівневу систему педагогічної інформації, що є основою методологічного, теоретичного та технологічного забезпечення праці майбутнього вчителя;
- керувану взаємодію дошкільних, середніх загальноосвітніх та професійних навчальних закладів, вищої школи та наукових установ на основі цілісної концептуальної цільової програми.

Тільки при координації зусиль усіх складових комплексу як інноваційної системи підготовки педагогічних кадрів отримується стабільний позитивний результат. Штучне об'єднання різних установ не сприяє створенню цілісної системи безперервної ступеневої освіти, у їх роботі простежуються наступні недоліки, а саме: зниження економічної ефективності за рахунок того, що досягнення високих професійних рівнів розтягується в часі; марнування зусиль на вивчення того, що надалі не буде мати відношення до кінцевої фахової діяльності; невмотивоване затягування часу на здобуття професії та зменшення кількості навчальних місць; надмірно велика уніфікація навчальних програм [307, 267]. Реальною моделлю нової форми безперервної освіти є ННПК, які побудовані на взаємовигідній основі та інтегрують і координують зусилля різних навчальних закладів з метою якісної професійної підготовки кадрів. С.М.Мамрич відзначає позитивні сторони ступеневої безперервної освіти, які компенсують негативні та реалізуються в умовах комплексів „безперервним навчанням, змістовою і методичною наступністю в роботі закладів освіти; системою наскрізної профорієнтації; скороченням термінів навчання на кожному наступному ступені; можливістю тимчасового припинення навчання після кожного ступеня і повернення до нього; творчою співдружністю між навчальними закладами різного рівня, що дозволяє на довготерміновій основі використовувати базу, обладнання, кадровий потенціал” [216, 42].

Третя умова – визначення функцій і механізмів управління інноваційною підготовкою майбутнього вчителя, колегіальний підхід до прийняття управлінських рішень в умовах педагогічного комплексу (управлінський аспект інтеграції).

Управління – це вид діяльності, який забезпечує оптимальне функціонування та розвиток систем, узгоджує та координує діяльність людей щодо досягнення спільної мети. Від системи управління педагогічним комплексом значною мірою залежить рівень інноваційної підготовки в умовах ННПК.

Визначення функцій та механізмів управління в умовах ННПК – складний процес. Фактично, у кожній публікації з управління перераховуються управлінські функції, які за деякими показниками відрізняються від аналогічних переліків інших авторів. Підтримуємо думку О.І.Мармаза, що найбільш вдалою є класифікація В.І. Маслова, який систематизував різні підходи до визначення функцій управління освіти з позиції структури управлінського циклу, а саме: педагогічний аналіз, підготовка до прийняття управлінського рішення, планування, організація колективу на виконання рішень та планів, внутрішньошкільний контроль та облік, коригування та регулювання. Позитивним у підході до класифікації функцій управління з позиції управлінського циклу є те, що вони подані в певній системі та визначають механізми управління, які сприяють підвищенню успішності, результативності, дієвості та ефективності навчально-виховного процесу закладів освіти [220, 60].

Значна кількість управлінських функцій вимагає, на наш погляд, їх об'єднання в певні смислові блоки. Це дасть можливість здійснення структурно-смислового аналізу управлінського процесу. Певний інтерес у плані систематизації різноманітних функцій управління, на нашу думку, викликає підхід американських учених М.Х. Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі – авторів одного із популярних на Заході підручників з менеджменту [229]. Цей підхід полягає в об'єднанні суттєвих управлінських функцій, що реалізуються практично в усіх типах організацій, а саме:

- планування (визначення того, якими повинні бути цілі організації й що треба робити, щоб їх досягти);
- організація (створення певної структури, яка дає можливість працювати для досягнення конкретної мети);
- мотивація (спонукання членів організації до діяльності);
- контроль (перевірка якості роботи).

Систематизація функцій управління правомірна і в роботі ННПК, специфіка якого полягає в багатоструктурності. Педагогічний комплекс має керівників кожного підрозділу, дії яких повинні бути скоординовані на досягнення певного результату, тому управлінські рішення в умовах ННПК приймаються колегіально. Управління таким сучасним навчально-виховним закладом, як ННПК – це активна взаємодія керівників комплексу з іншими учасниками педагогічного процесу, що спрямована на координацію та узгодження спільних дій, упорядкування системи безперервної освіти та переведення її на більш високий якісний рівень.

У процесі використання колегіальних форм прийняття управлінських рішень виникає багато труднощів, які пов'язані з необхідністю прогнозування можливих суперечок між учасниками взаємодії, розв'язання конфліктних ситуацій. До позитивних характеристик даного підходу належать:

- зростання інтелектуального, творчого потенціалу учасників взаємодії;
- знаходження альтернативних способів розв'язання проблем;
- забезпечення більшої зваженості прийняття рішень;
- зростання відповідальності за виконання рішення [153, 75].

Формами колегіального генерування управлінською командою нових ідей у процесі інноваційної підготовки в умовах ННПК стають такі нерегламентовані форми взаємодії, як: „мозковий штурм”, „брейнстормінг”, ділові ігри та інші інноваційні технології. Отже, колегіальний підхід до прийняття управлінських функцій в умовах ННПК сприяє підвищенню результативності навчально-виховного процесу, передбачає активну взаємодію керівників комплексу з іншими учасниками інноваційного педагогічного процесу

Четверта умова – організаційно-методичне забезпечення інноваційного розвитку ННПК (організаційно-методичний аспект інтеграції).

Т.В.Гришина підкреслює, що модернізація освітніх процесів в Україні повинна здійснюватися за підтримки своєчасного методичного супроводу, який би розкривав особливості традиційних параметрів діяльності працівників і досліджував повноту сприйняття нового як особисто цінних здобутків вчительства, що можуть бути зіставлені з професійним досвідом та схвалені, прийняті ним [88, 43-44]. Продовжуючи думку Т.В. Гришиної, В.О.Бордовський розглядає методичний супровід інноваційного процесу як використання методів та організаційно-методичних прийомів з метою переходу від традиційної до інноваційної системи підготовки педагогічних кадрів [47, 249]. Розробка навчальних планів та програм, використання сучасних комп'ютерних технологій навчання, підручників, навчальних посібників, різних методичних матеріалів є необхідним напрямом у системі інноваційної підготовки майбутнього вчителя.

Організаційно-методичне забезпечення залежить у першу чергу від змісту навчального процесу. Зміна ідей та пріоритетів сучасної освіти з традиційних на інноваційні, з когнітивного плану на розвиток творчих можливостей особистості зумовила зміну характеру сучасної професійно-педагогічної підготовки, зокрема її змісту. Зміст професійно-педагогічної освіти згідно з державними стандартами розглядається як науково обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і кваліфікаційних рівнів. Він визначається освітньо-професійною програмою, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами дисциплін, іншими нормативними актами органів державного управління освітою та вищого навчального педагогічного закладу та відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах, а також під час проведення навчальних занять й інших видів навчальної діяльності [40]. Зміст професійно-педагогічної підготовки в ННПК має носити інтегрований характер, урахувати послідовність формування знань, умінь та навичок у межах ступеневої освіти педагогічного комплексу, не дублювати один і той же навчальний матеріал. Основні напрями навчально-методичного пошуку в умовах ННПК обумовлені необхідністю постійної корекції навчальних планів та освітньо-професійних програм, забезпечення їх відповідності державним вимогам та стандартам, розробкою наскрізних планів та нетрадиційних навчальних програм, їх навчально-методичного забезпечення, збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій, які послідовно вивчаються та апробуються на практиці в умовах ННПК.

Отже, інноваційна підготовка в педагогічному комплексі повинна зорієнтувати зусилля студента, відповідно до інтегрованих навчальних планів та програм, на формування базових знань, умінь та навичок з кожного предмета, творчого підходу до процесу пізнання, самостійності мислення, уміння застосовувати вивчене в практичній діяльності. При цьому доречним, на нашу думку, є вислів Г.С.Цехмістрової, “що вчитель не той, хто навчає, а той, у кого вчаться, і відповідно: студент не той, кого навчають, а той, хто сам учиться.

Лише при такому розумінні організації процесу навчання ми можемо забезпечити життєпридатність випускників, їх конкурентоспроможність не тільки в нашій країні, а й на світовому ринку праці” [371, 39].

П’ята умова – створення економіко-матеріальної бази комплексу та кадрових основ інтеграції (кадрово-економічний аспект інтеграції).

Відомо, що фінансування інноваційної діяльності визначає успіх і невдачу інноваційних програм і проектів. Спроби і методи вирішення цього питання потребують серйозних досліджень в галузі економіки освіти і мають істотні відмінності на державному рівні управління та на рівні окремих освітніх установи. Від типу відношень між навчальними закладами, що входять до складу ННПК (кооперативний, інтегрований, інтеграційно-кооперативний) залежить і система їх фінансування. Усі навчально-виховні заклади, що входять до комплексу за кооперативним типом відношень, зберігають фінансову самостійність, окрім навчально-консультативних центрів, що є складовою частиною педагогічних університетів і мають з ним інтегрований тип відношень. Згідно з установчими договорами обов’язково оговорюються зобов’язання сторін стосовно використання матеріальної бази та фінансового забезпечення навчально-виховного процесу. На підставі цих двосторонніх угод у межах комплексу надається можливість користування бібліотечними фондами, технікою для тиражування навчально-методичних матеріалів, комп’ютерною та обчислювальною технікою, здійснюється оренда та використання навчальних приміщень тощо. Спільна фінансова діяльність в умовах ННПК відбувається за рахунок спеціальних коштів, які поступають від надання платних освітянських послуг і використовуються в таких цілях: на оплату праці та відрядження викладачів і адміністративного персоналу; придбання науково-методичної літератури, навчального обладнання, оргтехніки; проведення спільних науково-практичних конференцій, “круглих столів” тощо.

В умовах ННПК відкриваються великі можливості для оптимізації роботи науково-педагогічних кадрів. Шляхи раціонального використання кадрового потенціалу в рамках ННПК дуже різноманітні: запрошення відомих спеціалістів для читання навчальних дисциплін, надання консультативної, методичної допомоги, організація творчих майстерень, керівництво науковою роботою викладачів та НДР студентів, апробація досліджень наукових лабораторій тощо.

Таким чином, не тільки оптимальне використання кадрів в умовах ННПК сприяє підвищенню ефективності навчального процесу. Особливого значення набуває створення матеріально-економічної основи інтеграції різних навчальних закладів, що входять до складу комплексів.

Шоста умова – упровадження новітніх освітніх технологій у процес підготовки фахівців в умовах ННПК (технологічний аспект інтеграції).

Суттєвою ознакою сучасних інноваційних процесів у сфері навчання та виховання є їх технологізація – неухильне дотримання змісту й послідовності етапів упровадження нововведення. В.П.Безпалько вважає, що педагогічна технологія є проектом „певної педагогічної системи, що реалізується на практиці” [32, 5].

Технологізація відбувається за рахунок упровадження нових технологій навчання та виховання, які значно змінюють природу педагогічного процесу, професійну діяльність учителя та навчально-пізнавальну діяльність учня. Погоджуємо з думкою Т.В.Гришиної, що технологізація вивчення навчального предмета має бути наслідком технологізації його викладання [88, 10]. Отже, носієм освітньої технології завжди є викладач, який у своїй фаховій діяльності перетворюється на пропагандиста і реалізатора цієї технології. Головне місце в технологізації навчальних закладів, у тому числі й ННПК, посідають інноваційні педагогічні технології, які дають нові можливості для творчого розвитку студентів, дозволяють звільнитися від „нудного” заучування теоретичного матеріалу; відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи; дозволяють реалізувати принципово нові форми і методи навчання. У практиці роботи ННПК використовуються системні інноваційні технології, що оновлюють традиційний навчальний процес; модульні, які вносять часткові зміни; локальні, що модифікують окремі його складові. Серед системних технологій у практиці професійної підготовки вчителів можна виділити кредитно-модульну систему, нові інформаційні технології та особистісно орієнтоване навчання. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології використовуються як самостійні або як такі, що становлять елементи системних технологій. В умовах ННПК означені технології сприяють підготовці фахівців до впровадження нововведень в практику роботи, формуванню інноваційного потенціалу майбутнього вчителя.

Сьома умова – педагогічний моніторинг інновацій в умовах ННПК (моніторинговий аспект інтеграції).

Педагогічний моніторинг розглядається нами необхідною складовою інноваційної підготовки в умовах педагогічного комплексу. Моніторинг являє собою неперервне довготривале спостереження за об’єктом або системою та передбачає комплекс заходів, пов’язаних з „відстеженням” інновацій. Підтримуємо точку зору І.В. Гавриш, яка під моніторингом у системі формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності розуміє систему збору, обробки і збереження діагностичної інформації та її використання під час встановлення результативності процесу підготовки студентів до створення, упровадження та розповсюдження освітніх нововведень і здійснення необхідних коригувальних заходів [78, 344].

У процесі інноваційної підготовки в рамках ННПК алгоритм моніторингових досліджень є таким: постановка цілей моніторингу; розробка програми дослідження і діагностики навчально-виховного процесу; вивчення інноваційних процесів у межах ННПК; обробка інформації; поширення проекту, програми, які містять елементи нового; вивчення змін в освітньому середовищі після нововведення; висновки та рекомендації.

Таким чином, педагогічний моніторинг можна уявити як систему лонгітюдного дослідження якості освіти. С.М.Сіліна вказує напрями професіографічного моніторингу в процесі підготовки педагогічних кадрів: аналіз навчальної документації підготовки фахівців, визначення коефіцієнта індивідуального рейтингу студента і студентської групи, визначення індивідуального рейтингу професорсько-викладацького складу [326, 50]. Отже, при інноваційній підготовці майбутніх учителів в умовах ННПК активні моніторингові дослідження повинні визначати не тільки рейтинг студентів, але і викладачів, що дасть можливість уявити реальний стан навчально-виховного процесу за конкретний проміжок часу і проаналізувати можливості щодо його вдосконалення. Аналіз навчальної документації педагогічного комплексу необхідний для визначення узгодженості навчальних планів та наступності у викладанні конкретних дисциплін.

Восьма умова – наукові підходи до організації інноваційної підготовки в умовах ННПК (дослідницький аспект інтеграції).

В.А.Євтушевський і Л.А.Шаповалова, аналізуючи проблему становлення і розвитку інновацій у вищій школі, відмічають, що інноваційний процес у ВНЗ – це, насамперед, послідовне здійснення наукових досліджень, продаж розробок, навчання студентів на основі нових технологій та використання сучасних технічних засобів. Внаслідок наукових досліджень у ВНЗ відбувається становлення ринку новинок. Його об'єктом стають продукти інтелектуальної власності професорсько-викладацького складу [108, 64]. Організаторами наукової роботи у ННПК є саме вищі навчальні заклади. Наукова робота в педагогічних комплексах має на меті вирішувати найбільш актуальні проблеми сучасної психолого-педагогічної науки та підвищувати науковий потенціал ННПК. Інтеграція різних освітніх закладів у педагогічний комплекс сприяє реалізації в науковій роботі наступних можливостей: апробації результатів досліджень; поєднання науки і практики в єдине ціле; підготовки в умовах ННПК висококваліфікованих фахівців для шкіл, ПТУ, вищих навчальних закладів; навчання в аспірантурі та захист кандидатських дисертацій; виконання досліджень за комплексною науковою проблематикою тощо.

Науково-дослідна робота є одним із основних видів діяльності в ННПК. Наукові доробки учнів і студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації свідчать про рівень їх теоретичної підготовки і дають можливість університетам, як центрам ННПК, поповнювати студентський склад обдарованою молоддю із складових педагогічного комплексу. Отже, науково-дослідна робота спрямована на розвиток у майбутніх педагогів нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також застосовування інноваційних підходів при вирішенні практичних питань навчання і виховання.

Дотримання виділених педагогічних умов у педагогічному комплексі будуть, на нашу думку, сприяти підвищенню ефективності всього навчально-виховного процесу ННПК та обумовлять основні шляхи інноваційної підготовки майбутнього вчителя.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Для виявлення сутності інноваційних процесів у нашому дослідженні використовувався метод моделювання – дослідження різних об'єктів, процесів шляхом побудови їх моделей, які зберігають основні особливості об'єкту дослідження. З метою створення власної моделі інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК проаналізована значна кількість моделей організації професійної діяльності вчителя: професіограми А.К.Маркової, структури інноваційної діяльності В.О.Сластьоніна та Л.С.Подимової; підготовки до інноваційної діяльності Ю.Г.Максимова; підготовки вчителів початкових класів в умовах ННПК “педколедж

– педвуз” І.М.Чичканової; професійної підготовки в навчально-науково-інноваційному комплексі В.В.Арнаутова, підготовки студентів до використання інноваційних педагогічних технологій Л.А.Машкини тощо.

На основі системного аналізу цих та інших моделей професійної педагогічної підготовки виділені оптимальні умови моделювання інноваційної підготовки сучасного вчителя в умовах ННПК:

- Спрямованість на інноваційні процеси всієї системи підготовки майбутніх учителів у межах ННПК (від постановки мети до отримання кінцевого результату) та необхідність їх „віддзеркалення” в моделі.
- Розгляд професійної підготовки в умовах ННПК як інноваційної педагогічної системи, поєднання в єдине ціле її структурних, функціональних й історико-концептуальних компонентів, а також урахування різноманітних зв’язків між ними.
- Врахування складових внутрішньої структури педагогічного комплексу, що відповідають основним видам діяльності в умовах ННПК.
- Обов’язкове використання у процесі підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК принципів інтеграції, наступності, неперервності, гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації.
- Проектування послідовності формування готовності до інноваційної діяльності шляхом створення технологічної карти застосування педагогічних технологій у системі навчальних закладів, які входять до складу ННПК.

Модель підготовки майбутніх учителів в умовах ННПК має триплощинний вимір (структурний, функціональний, історико-концептуальний). Згідно з структурою ННПК як інноваційною педагогічною системою в основу моделі інноваційної підготовки покладено структурні компоненти: цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний. Цільовий компонент містить усю різноманітність цілей і завдань ступеневої професійної підготовки, причому цілі попереднього ступеня уточнюють та доповнюють цілі наступного ступеня фахової підготовки. Загальний зміст навчальних дисциплін та вимоги до знань і умінь визначаються “наскрізними” навчальними планами та інтегрованими навчальними програмами, що реалізуються в умовах ННПК. Діяльнісний компонент інноваційної підготовки в умовах ННПК передбачає взаємодію педагогів і вихованців, їх співробітництво, формування системи умінь та навичок інноваційної діяльності майбутнього вчителя. Результативний компонент процесу характеризує досягнуті зміни відносно поставленої мети та завдань. Результатом інноваційної підготовки в умовах ННПК є готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

У ході дослідження були визначені такі функціональні компоненти: аксіологічний (спрямованість на інноватику, професійна спрямованість, усвідомлене ставлення до своєї майбутньої професійної діяльності), гностичний (накопичення знань про сутність і специфіку інноваційних освітніх процесів, пошук нової інформації, уміння самостійно здобувати нові знання); управлінсько-організаційний (управління процесом упровадження нововведень, нетрадиційний підхід до підготовки фахівця, використання інноваційних технологій навчання, прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення в нестандартних ситуаціях); креативний (творчий інтерес, допитливість, розвинуте уявлення, фантазія, здатність до творчості, пошуково-перетворюючий стиль мислення).

Історико-концептуальна площина системи інноваційної підготовки майбутнього вчителя включає такі компоненти: просторовий, нормативний, критеріально-діагностичний, особистісний. У нормативному компоненті визначені наступні принципи інноваційної підготовки в умовах ННПК: системності, цілісності, неперервності, наступності, інтеграції, гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації, автономності, самодостатності. Просторовий компонент передбачає створення освітнього інноваційного простору в умовах ННПК, особистісний – формування професійно значимих якостей особистості, професіограми вчителя інноваційної спрямованості; критеріально-діагностичний – визначення критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, а саме:

- Професійно-педагогічна та інноваційна спрямованість проявляється у сформованості професійно значимих мотивів навчання, задоволенні від навчання та майбутньої професії, потребі в інноваційній діяльності.
- Науково-педагогічна свідомість передбачає спосіб ставлення педагога до інноваційних процесів в освіті, критичність мислення, здатність переборювати стереотипи в майбутній професійній діяльності.
- Інноваційна поведінка педагога – професійна компетентність у сфері інноваційної педагогіки, уміння та навички реалізовувати нововведення на практиці, технологічна готовність до поширення нововведень (

критерій Л.С.Подимової), що передбачає ефективне застосування сучасних педагогічних технологій.

- Творча активність майбутнього вчителя проявляється у ступені інтелектуальної ініціативи (термін Н.Б. Богоявленської), у прояві педагогічної інтуїції та імпровізації, готовності вдосконалювати педагогічну діяльність.
- Самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів – самооцінка здібностей майбутніх учителів до інноваційної діяльності, самоперцепція здатності до саморозвитку, самовдосконалення.

Згідно з виділеними критеріями та показниками визначено три рівні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: репродуктивний, евристичний, творчий.

При визначенні концептуальних підходів урахувалася домінуюча ідея, що інтеграція різних навчальних закладів у педагогічні комплекси якісно змінює увесь процес професійної підготовки, вимагає структурної перебудови та реорганізації всієї системи вищої освіти, яка набуває інноваційного та особистісно орієнтованого характеру, створює сприятливі умови для впровадження якісно нових технологій навчання та виховання майбутнього вчителя, наближає навчальний процес до реальної педагогічної діяльності. Концептуальні положення подані в тезисній формі та описують графічну модель інноваційної підготовки в умовах ННПК.

При визначенні педагогічних умов інноваційної підготовки в рамках ННПК урахувалися позитивні та негативні боки впровадження інновацій. Це дало можливість сформулювати ряд вимог – умов, виконання яких підвищить ефективність підготовки фахівців у рамках ННПК як єдиної інноваційної системи безперервної педагогічної освіти, яка інтегрує діяльність різних освітніх закладів:

- сприятливий інноваційно-психологічний клімат в умовах ННПК (мотиваційно-рефлексивний аспект інтеграції);
- координація дій усіх складових комплексу в системі безперервної ступеневої підготовки майбутнього вчителя (координаційний аспект інтеграції);
- визначення функцій і механізмів управління інноваційною підготовкою майбутнього вчителя в умовах педагогічного комплексу (управлінський аспект інтеграції);
- організаційно-методичне забезпечення інноваційного розвитку ННПК (організаційно-методичний аспект інтеграції);
- створення економіко-матеріальної бази комплексу та кадрових основ інтеграції (кадрово-економічний аспект інтеграції);
- упровадження новітніх освітніх технологій у процес підготовки фахівців у межах ННПК (технологічний аспект інтеграції);
- педагогічний моніторинг інновацій (моніторинговий аспект інтеграції);
- наукові підходи до організації інноваційної підготовки в умовах ННПК (дослідницький аспект інтеграції).

РОЗДІЛ 4
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА АПРОБАЦІЯ СИСТЕМИ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ ННПК

4.1. Організація експериментальної роботи в умовах ННПК

Експериментальна робота проводилася на базі педагогічного комплексу при ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Цей заклад розпочав свою діяльність у 1986 році як філіал Київського державного педагогічного інституту ім. О.М. Горького. Постановою Кабінету Міністрів України № 949 від 24 листопада 1993 року Переяслав-Хмельницький філіал Українського державного педагогічного інституту ім. М.П. Драгоманова був перетворений у Переяслав-Хмельницький державний педагогічний інститут, який у 2002 році отримав статус університету.

Перший НК на базі ПХПІ утворився лише в 1998 році, у 1999 р. у складі інституту було вже два комплекси. Станом на 1 вересня 2004 року на базі Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди функціонувало 10 навчальних комплексів, 2 навчальні консультативні центри (Вінницький НКЦ і Богуславський НКЦ) та було укладено 5 угод про співпрацю з іншими навчальними закладами. На розгляді в МОН України на стадії оформлення перебували документи на створення 11 НК та 2 ННВК.

Сьогодні до цього регіонального ННПК входять: Прилуцьке педагогічне училище ім. І.Я.Франка, Коростишівське педагогічне училище імені Івана Франка, Ржищівський індустріально-педагогічний технікум, Кременецький педагогічний коледж (з 2003 року – педагогічний інститут), Броварське вище училище фізичної культури, Переяслав-Хмельницьке ПТУ №22, інтернат-ліцей для дітей сиріт та позбавлених батьківського піклування, Переяслав-Хмельницькі загальноосвітні школи № 7 та № 4, дошкільний навчальний заклад № 9 “Сонечко”. Створено НК із Переяслав-Хмельницьким інтернатом-ліцеєм для дітей сиріт та позбавлених батьківського піклування з метою проведення спільної науково-дослідної роботи, апробації та використання результатів наукових досліджень, відбору та зарахування випускників ліцею-інтернату на навчання до університету за спеціальностями “Історія”, “Українська мова”, “Музика”, “Трудове навчання”.

З 11 факультетів університету активно в роботу з створення навчальних комплексів включилося 6, з них:

1. Педагогіки і психології – 2 навчальних комплекси, 1 у стадії оформлення документів.
2. Філологічний – 1 НК працює, 3 – на розгляді в МОН.
3. Іноземних мов – 1 НК.
4. Природничо-географічний – 1 НК працює, 6 – на розгляді в МОН.
5. Педагогічно-індустріальний – 3 НК, 3 – у стадії оформлення документів.
6. Фізичного виховання – 1 НК.

Перший комплекс було створено із Переяслав-Хмельницьким ПТУ–22. Найбільший НК було створено в період 2003 року – 4, у 2004 році – 2.

У розрізі факультетів існують наступні навчальні комплекси.

Факультет педагогіки і психології:

- з Прилуцьким педагогічним училищем ім. І.Я.Франка з 1998 року, мета – упровадження системи ступеневої вищої освіти;
- з Переяслав-Хмельницьким дошкільним навчальним закладом №9 “Сонечко” з 2004 року, мета – спільне проведення науково-дослідних робіт, апробація і використання наукових досліджень та розробка науково-методичного забезпечення навчального процесу;
- у розробці перебувають документи на створення НК із Ржищівським гуманітарним коледжем.

Філологічний факультет:

- з Коростишівським педагогічним училищем імені Івана Франка з 2003 року, мета – реалізація та формування змісту освіти в системі ступеневої підготовки фахівців, упровадження в практику результатів наукових досліджень;
- на стадії оформлення та погодження перебувають документи на створення НК із Ржищівським гуманітарним коледжем, Бориспільським ліцеєм “Дизайн-освіта”, Почаївським Вищим ПТУ №22 Тернопільської області.

Факультет іноземних мов:

- з Переяслав-Хмельницькою ЗОШ № 7 з 2003 року, мета – проведення спільних науково-дослідних робіт, апробація та використання результатів наукових досліджень, зарахування випускників ЗОШ на навчання до університету.

Педагогічно-індустріальний факультет:

- з Переяслав-Хмельницьким ПТУ-22 з 1997 року, із Ржищівським індустріально-педагогічним технікумом з 1998 року, із ЗОШ №4 з 2003 року, мета – апробація та використання результатів наукових досліджень, проведення науково-дослідних робіт, якісного відбору та зарахування випускників навчальних закладів на навчання до університету.

Факультет фізичного виховання:

- з Броварським вищим училищем фізичної культури, мета –упровадження та реалізація положення про ступеневу освіту.

Природничо-географічний факультет:

- з Кременецьким коледжем із 2000 року, мета – реалізація ступеневої освіти;
- на розгляді в МОН України перебувають документи на створення навчальних комплексів з Національним еколого-натуралістичним центром, Чорнобильським, Обухівським, Макарівським, Білоцерківським медичними училищами.

Таким чином, у ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” створено потужний педагогічний комплекс, який об’єднує вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації, професійно – технічне училище, загальноосвітні середні школи, дошкільні заклади.

Для доказу ефективності сконструйованої моделі інноваційної підготовки в умовах ННПК проводився педагогічний експеримент, у ході якого порівнювалися показники, необхідні для майбутньої професійної діяльності студентів в умовах ННПК та традиційної вузівської системи. Визначення рівнів ГІД здійснювалося протягом п’яти років. У процесі дослідження взяли участь 718 студентів (371 – контрольні групи; 347 – експериментальні групи), 232 викладачі та 109 учителів. Значна кількість студентів (47%) навчалася в рамках ННПК після закінчення Коростишівського педагогічного училища ім.І.Франка, Ржищівського індустріально-педагогічного технікуму, Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка, Богуславського та Вінницького НКЦ, ПТУ–22 тощо. Ці студенти утворювали експериментальні групи, які отримували професійну підготовку цілісними групами на таких факультетах: педагогіки та психології, фізичного виховання, індустріально-педагогічному та біологічному (пізніше природничо-географічному). На початку констатувального експерименту рівень ГІД вимірювався згідно з діагностичними методиками у студентів на третій та останній (п’ятих або шостих) курсах підготовки спеціалістів, а пізніше – магістрів. У експериментальні групи входили студенти, які навчалися в умовах ННПК після закінчення педагогічних училищ, ПТУ, коледжів. Ураховуючи, що в університеті більша частина студентів навчалася за традиційною системою навчання, контрольні зрізи проводилися вибірково у двох-трьох різних групах. До контрольної обиралися ті групи студентів третій чи останній курсів, у яких рівень ГІД майже не відрізнявся від експериментальної групи або мав несуттєві відмінності.

Експериментальна робота в умовах ННПК включала аналіз та оцінку доцільності педагогічного проекту; формування цілей та плану експериментальної роботи, визначення готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в процесі констатувального та формуального експериментів; оцінку ефективності навчально-виховного процесу в межах комплексу, корекцію дій.

Ураховуючи положення, що основною формою організації і здійснення інноваційної діяльності в сфері освіти є інноваційний проект [142,105], наша дослідна робота розпочалася з розробки проекту інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК. Інноваційний проект – це комплекс заходів у рамках повного інноваційного циклу, який спрямований на створення конкретного інноваційного продукту (услуги) [142, 105]. Проект інноваційної підготовки передбачав об’єднання різних навчальних закладів у єдиний комплекс з метою підготовки висококваліфікованих спеціалістів, здатних вирішувати виробничі чи наукові завдання і впроваджувати в свою роботу різні нововведення (Додаток 3).

Якість і результативність застосування інновацій залежить від того, наскільки у процесі дослідження враховані наслідки впровадження нововведень, різні варіанти розв’язання однієї і тієї ж проблеми; досконало продумано план і розроблено стратегію інноваційної діяльності. Запобігти недолікам при впровадженні інновацій можна шляхом проведення педагогічної експертизи, мета якої полягає в аналізі та оцінці функціональної ефективності діяльності навчальних закладів, проектів їх розвитку та планів упровадження нововведень. Підтримуємо думку В.Ф.Паламарчук, що експертиза проводиться „для запобігання стихійності розвитку інноваційних процесів, а головне – для стабільності і випереджального розвитку освіти як механізму цивілізованого розвитку суспільства” [262,109-110].

Поняття експертиза визначається як метод дослідження і розв’язання проблемних ситуацій компетентними спеціалістами, які володіють спеціальними знаннями, шляхами вибору найбільш аргументованих рішень. У нашому дослідженні педагогічну експертизу проходив проект інноваційної підготовки в умовах ННПК. В.Ф.Паламарчук визначає базову структуру експертизи педагогічних інновацій: оцінювання – діагноз – прогноз; вказує на різні варіанти і технології проведення експертизи з урахуванням характеру обраної базової моделі: рівня; масштабу інновації; її виду, етапу перевірки інновацій; професіоналізму

і підготовки експертів тощо. Наприклад, якщо експертиза передбачає оцінку локальних інновацій, то застосовується варіант короткочасної експертизи за технологією розумових дій: аналіз – описання – пояснення – діагноз. При експертизі масштабних інновацій всеукраїнського характеру застосовується варіант середньострокової експертизи за технологією повного педагогічного дослідження [262,113].

Для проведення педагогічної експертизи необхідною умовою є розробка критеріїв експертного оцінювання з використанням як кількісних, так і якісних параметрів. В.В.Краєвський зазначає, що „збереження балансу між кількісним і якісним у конкретному дослідженні в кінцевому результаті справа самого дослідника, його таланту та інтуїції. Не все в науковій роботі можна спрогнозувати та прописати заздалегідь, особливо в такій тонкій справі, як педагогічна” [184,17]. Погоджуючись з твердженням цього автора, з'ясуємо критерії оцінювання інноваційної діяльності.

В.С.Лазарев пропонує оцінювати новації за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність [201]. Актуальність, на думку дослідника, пов'язана з можливістю і необхідністю розв'язати певну проблему негайно, означає співвідношення результату і вибору способів його досягнення. Корисність новації зумовлюється такими показниками: інноваційний потенціал; надійність та вірогідність очікуваних результатів; перспективність та подальший попит на інновацію. Можливість реалізувати нововведення залежить від врахування ресурсного, кадрового, програмно-методичного та інших видів забезпечення інноваційної діяльності. В.Р.Степанов виділяє також три критерії оцінки інновацій: результативності, затрати часу, відтворюваності, які, на думку автора, тісно взаємопов'язані [343]. В.Ф.Паламарчук [262] і Л.І.Даниленко [261] значно збільшують кількість показників і визначають „такі параметри [критерії] оцінювання освітніх проєктів: об'єктивність, науковість, новизна, необхідність, результативність, надійність, економічність, цілісність, мобільність, незалежність, перспективність”. Таким чином, оцінкою інновації не є окреме судження, а сукупність науково зважених параметрів і показників” [262, 110].

Оцінку якості та ефективності нововведень К.І. Бондарєва та О.Г. Козлова [45] пропонують здійснювати на основі кваліметричного підходу, який передбачає комплексне кількісне оцінювання якості предметів або процесів.

Ці автори використовують такий набір ознак та параметрів для оцінювання:

- 1) рівень новизни (глибокий, посередній, поверховий);
- 2) масштаб застосування (місцевий (школа, клас тощо), регіональний, державний, міжнародний);
- 3) об'єкт інновації (зміст навчання, методика навчання або виховання, управління освітою);
- 4) прогноз існування інновації (до двох років, від двох до п'яти років, більше п'яти років);
- 5) наукова обґрунтованість (наявність теоретичного обґрунтування, наявність емпіричного матеріалу, відсутність наукового обґрунтування);
- 6) готовність учителя до впровадження інновації (висока, середня, низька);
- 7) інформаційна забезпеченість інновації (наявність методики використання, відсутність методичних матеріалів).

Згідно з моделлю, запропонованою Л.В.Бурковою [54, 58], система оцінювання розглядає нововведення з трьох сторін: мотиваційного (виявлення потреби в даному науковому проєкті) за такими параметрами, як перспективність, актуальність, можливість реалізації; змістового (визначення цілісності змісту дослідження), що характеризується новизною, цілісністю, результативністю; процесуального, до якого належать мобільність, надійність та економічність проєкту.

Вважаємо, що ця кваліметрична модель оцінювання інноваційних проєктів відзначається певною системністю, не містить об'ємних показників, які аналогічні до показників інших авторів [45; 201; 262]. Більше того, система оцінювання інновацій Л.В.Буркової доступна не лише спеціалістам-експертам, а й педагогам-практикам. Але, як зазначає автор, вона придатна для аналізу тільки педагогічної доцільності проєкту. Поділяємо її думку про те, що педагогічні інновації потребують системно-комплексної експертизи.

З метою оцінювання проєкту інноваційної підготовки в умовах ННПК була створена кваліметрична модель, за основу якої прийняті параметри та показники, виділені Л.В.Бурковою [54].

Кваліметрична модель – це норма, зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що дає змогу в математичній формі відобразити ступінь його (об'єкта) реального розвитку [155, 3]. У нашому дослідженні при створенні кваліметричної моделі оцінки інновацій у процесі професійної підготовки в умовах ННПК виділялися критерії і показники з урахуванням параметрів оцінювання інноваційних проєктів та структурних компонентів системи інноваційної підготовки в умовах ННПК: цільовий (новизна, актуальність); змістовий (можливість впровадження нововведень, цілісність); діяльнісний (мобільність, надійність); результативний (економічність, готовність викладачів до впровадження інновацій) (див. табл. 4.11). Дана модель використовувалася з метою аналізу педагогічної доцільності проєкту інноваційної підготовки в умовах ННПК.

Згідно з кваліметричною моделлю оцінити доцільність проєкту інноваційної підготовки в умовах ННПК можливо за ступенем реалізації всіх її показників згідно номенклатури рівнів, для чого були введені оціночні шкали. Під шкалою розуміють алгоритм, за допомогою якого

кожному досліджуваному об'єкту ставиться у відповідність конкретне число, яке називають значенням шкали. У нашому дослідженні шкала оцінювання враховувала ступінь розвитку кожного показника кваліметричної моделі з розрахунку: високий рівень – 3 бали, середній – 2 бали, низький – 1 бал. Загальна оцінка визначалася як сума всіх балів згідно з виділеними показниками за трьома рівнями (високий, середній, низький), де найвищий бал – 24, найменший – 8. Різниця між цими балами становить – 16, а „крок” між рівнями – 5 ($16:3 / \text{рівні} / =5$). Отже, від 8 до 13 балів – низький рівень оцінки, від 14 до 19 – середній, від 20 до 24 балів – високий рівень.

Інша ключова проблема виміру, це – його надійність. Будь-який вимір дає ту чи іншу похибку, що може бути суттєвою чи несуттєвою. Складовими частинами процесу оцінювання результатів є його об'єкт, який вивчається; суб'єкт, котрий проводить експертизу; вимірювальні засоби та методики.

Інноваційна діяльність при проведенні педагогічної експертизи не може змінитися суттєво. У свою чергу, ступінь впливу суб'єкта виміру – експерта, залежить від його компетенції та принципності. Ця обставина враховувалася при проведенні педагогічної експертизи професійної підготовки в умовах ННПК. Для цього навчально-методичною радою Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Григорія Сковороди у 2000 році була створена експертна комісія з найбільш досвідчених та кваліфікованих фахівців для оцінки проекту інноваційної підготовки в умовах ННПК.

Надійність виміру оцінювання залежить також і від інструментарію та методики дослідження, за допомогою якої можна визначити ступінь доцільності, новизни, економічності та інших параметрів як одиничного показника якості, так і комплексного та інтегрованого. З метою оцінки проекту інноваційної підготовки в умовах ННПК був розроблений пакет методик, що включав: інтерв'ю з керівниками ННПК, аналіз документації педагогічного комплексу, спостереження за діяльністю педагогічного колективу та анкету для виявлення вмінь викладачів використовувати інновації в навчально-виховному процесі. Експертна комісія оцінювала рентабельність проекту підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК згідно з виділеними критеріями та показниками (див табл.4.1).

Таблиця 4.1

Оцінювання рівнів інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК

Структурні компоненти	Критерії ОІП	Показники параметрів ОІП	Рівні та їх бальний вимір
Цільовий	Новизна	Наявність теоретичної концепції впровадження інновації;	В (3)
		практична реалізація нововведень без теоретичного підґрунтя;	С (2)
		суб'єктивне впровадження інновацій в умовах ННПК.	Н (1)
	Актуальність	Для всієї системи освіти України;	В (3)
		для окремого регіону;	С (2)
		для конкретного навчального закладу.	Н (1)
	Можливість впровадження	У змісті освіти;	В (3)

Зм істовий	нововведень	в освітніх технологіях; у формах і методах роботи.	С (2) Н (1)
	Цілісність	Комплексне впровадження інновацій у всіх складових ланках ННПК; часткове впровадження інновацій в окремих ланках ННПК; робота за традиційною системою навчання у складових ННПК.	В (3) С (2) Н (1)

Д іяльні сний	Мобільність	Швидке адаптування до процесу навчання в рамках ННПК; повільне адаптування в умовах ННПК; неможливість адаптації до навчально-виховного процесу в умовах ННПК.	В (3) С (2) Н (1)
	Надійність	Стабільність у роботі членів педколективу ННПК; ; незначні зрушення у стабільності роботи членів педколективу ННПК; значне погіршення у роботі членів педколективу ННПК.	В (3) С (2) Н (1)
Результ ативни й	Економність	Не вимагає додаткового фінансування у відношеннях навчальних закладів в рамках ННПК; вимагає незначного додаткового фінансування між членами ННПК; вимагає значного додаткового фінансування у відношеннях між навчальними закладами в умовах ННПК.	В (3) С (2) Н (1)
	Готовність викладачів до впровадження інновацій	Трансформація традиційного процесу; комплексне оновлення традиційного процесу навчання; удосконалення навчального процесу.	В (3) С (2) Н (1)

У результаті роботи експертної комісії були отримані такі дані: 92 % експертів відмітили, що проект інноваційної підготовки в умовах ННПК актуальний для регіону, має потужну теоретичну концепцію; 75% респондентів визначили зміну педагогічних технологій у межах комплексу, 70% – часткове впровадження інновацій в окремих ланках ННПК; на думку 67% експертів, у процесі навчання в рамках ННПК відбувається швидке адаптування до його умов; 64% відмітили стабільність у роботі членів педагогічного колективу ННПК; 63% вказали на наявність незначного додаткового фінансування між членами ННПК; 55% вважали, що робота ННПК сприяє оновленню традиційної підготовки педагогічних кадрів, підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Експертна комісія проаналізувала проект інноваційної підготовки в умовах ННПК і дійшла висновку про його доцільність (69% – середній рівень оцінки), відзначила такі позитивні сторони у роботі педагогічного комплексу:

- Здійснюється тісний зв'язок між дошкільними загальноосвітніми середніми, професійно-технічними та вищими закладами освіти, які допомагають своєчасно визначити здібності молоді до професійної діяльності та „перейти” до безперервної освіти протягом усього життя.
- В умовах ННПК теорія навчання тісно пов'язана з практикою, дає можливість студентам вищих педагогічних закладів здобувати практичні навички майбутньої інноваційної діяльності.
- Педагогічний комплекс дає можливість готувати кадри для конкретних вищих, середніх та дошкільних закладів з урахування їх специфіки та особливостей, підвищувати рівень їх професійної та наукової підготовки.
- ННПК інноваційний за своєю суттю, у ньому широко застосовуються новітні технології: інформаційні, особистісно орієнтовані, творчого розвитку особистості тощо, які на якісно вищому рівні формують особистість майбутнього педагога.
- В умовах ННПК наукова робота студентів і викладачів відрізняється від її організації у традиційній системі навчання можливістю постійної апробації та впровадження інновацій у складові частини комплексу.

Експертна комісія виявила й недоліки в роботі нещодавно створеного ННПК, що дало можливість скоригувати стратегію підготовки майбутнього вчителя в умовах педагогічного комплексу:

- Часто зв'язки між складовими ННПК носять формальний характер, безпосереднього залежать від керівництва навчальних закладів.
- Більше виправдовує себе у регіональному масштабі створення на базі інших навчальних закладів (особливо вищих I-II рівня акредитації) навчально-консультативних центрів під безпосереднім керівництвом вищого навчального закладу III-IV рівня акредитації.
- Підготовка в педагогічному комплексі ускладнюється, тому що не має державних стандартів освіти та „наскрізних” планів.
- В умовах навчання студентів у ННПК та переходу з одного закладу освіти в інший існують значні проблеми адаптації до нових умов навчання.
- На якість навчання в умовах ННПК впливають різні вимоги до організації навчально-виховного процесу в складових частинах комплексу.
- Викладачі, недостатньо підготовлені до організації навчання в умовах комплексу, використовують, як правило, модифікаційно-локальні інновації (42%).

Згідно з висновками експертної комісії, ректоратом тоді ще педагогічного інституту, був прийнятий цілий ряд заходів з метою підвищення ефективності організації навчально-виховного процесу в умовах ННПК:

- Створені на базі Переяслав-Хмельницького педагогічного інституту імені Григорія Сковороди навчально-консультативні центри в м. Вінниці (2000 рік) та м. Богуславі (2002 рік), де навчально-виховний процес здійснювався викладачами інституту.
- Переяслав-Хмельницький ННПК доповнили іншими структурними ланками: Кременецьким коледжем (2000 р.); Коростишівським педагогічним училищем імені Івана Франка (2003 р.), Переяслав-Хмельницькими ЗОШ №4, №7 (2003 р.), дошкільним навчальним закладом №9 “Сонечко” (2004 р.) та ін.
- До навчання в Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут імені Григорія Сковороди приймалися цілі групи студентів, котрі закінчили педагогічні коледжі, з метою швидшої адаптації в умовах ННПК (на 5 курс після закінчення Кременецького коледжу, спеціальності “Фізична культура”, “Біологія” тощо).
- Почали створюватись інтегровані плани навчання, студенти стали навчатися за „наскрізними” навчальними планами.

- У практику роботи ННПК почали широко впроваджуватися інноваційні технології навчання.

Перелічені заходи дозволили внести корективи у проект підготовки педагогічних кадрів в умовах ННПК, дали можливість організувати навчально-виховний процес на інноваційній основі, перейти до наступного етапу експерименту, чітко визначити завдання і етапи дослідження, внести зміни в модель, охарактеризувати шляхи інноваційної підготовки в педагогічному комплексі.

4.2. Шляхи та етапи інноваційної підготовки в педагогічному комплексі

Інноваційна підготовка в умовах ННПК як сучасна педагогічна система має складну цілісну структуру, визначає основні етапи роботи, передбачає конкретні умови та шляхи ефективної діяльності.

Педагогічні умови інноваційної підготовки, розглянуті в Розділі 3, обумовлюють шляхи експериментальної роботи. З урахуванням специфіки Переяслав-Хмельницького ННПК та умов оптимізації навчально-виховного процесу намітилися такі шляхи інноваційної підготовки:

1. Створення інноваційного освітнього простору в умовах ННПК.
2. Відбір абітурієнтів до університету поза конкурсом в рамках ННПК.
3. Упровадження і реалізація ступеневої освіти шляхом набору цілісних груп на базі ОКР “молодший спеціаліст” та “бакалавр”.
4. Оптиміальне використання матеріально-технічної бази, кадрового інноваційного потенціалу в рамках ННПК.
5. Створення цілісної системи управління ННПК.
6. Збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій в умовах ННПК.
7. Технологізація процесу підготовки у рамках ННПК.
8. Комплексна наукова проблематика та апробація досліджень у створених комплексах.
9. Систематична діагностика та експертиза якості інноваційної підготовки.

Виділені шляхи дозволили визначити етапи інноваційної підготовки в умовах ННПК та чітко співвіднести їх із структурою та внутрішніми підсистемами педагогічного комплексу (виховною, навчальною, виробничою й науково-дослідною). В основу етапів інноваційної підготовки покладені функціональні компоненти системи. Ураховуючи складність організаційно-управлінського компоненту й ту обставину, що будь-яке управлінське нововведення має два аспекти реалізації (змістовний, пов’язаний із сутністю змін, які несе в собі нововведення; організаційний – передбачає технологію, методи засвоєння нового), він представлений двома етапами експериментальної роботи: організаційно-координаційним та технологічним.

Виокремлені шляхи та етапи експериментальної роботи дають можливість визначити педагогічні технології, методи та прийоми роботи, створити цілісну систему інноваційної підготовки в умовах ННПК (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Система інноваційної підготовки в умовах ННПК

№	Етапи інноваційної підготовки	Умови інноваційної підготовки	Шляхи інноваційної підготовки	Зміст, форми та методи роботи
1	Стимулюючо-мотиваційний етап	Формування сприятливого соціально-психологічного клімату в умовах ННПК (мотиваційно-рефлексивний аспект інтеграції)	Створення інноваційного освітнього простору в умовах ННПК.	Пропаганда інноваційного пошуку в умовах ННПК, мотивація та стимулювання діяльності викладачів; усунення антиінноваційних бар’єрів; заохочення студентів до інноваційної діяльності; створення системи консультування; використання технологій цілеполагання та

				життєтворення, тренінгових технологій з метою формування позитивної мотивації майбутніх вчителів.
--	--	--	--	---

2	<p>Організацій-но-координаційний етап</p>	<p>Координація дій усіх складових комплексу в системі безперервної ступеневої підготовки майбутнього вчителя (координаційний аспект інтеграції).</p> <p>Створення економіко-матеріальної бази комплексу (кадрово-економічний аспект інтеграції). Визначення стратегії та механізмів управління інноваційною підготовкою майбутнього вчителя в умовах педагогічного комплексу (управлінський аспект інтеграції).</p>	<p>Відбір абітурієнтів до університету поза конкурсом в рамках створених комплексів. Упровадження і реалізація ступеневої освіти шляхом набору цілісних груп на базі ОКР “молодший спеціаліст” та “бакалавр”.</p> <p>Оптимальне використання матеріально-технічної бази, кадрового інноваційного потенціалу в рамках ННПК. Створення цілісної системи управління ННПК.</p>	<p>Профорієнтаційна робота, відбір обдарованої молоді, зарахування абітурієнтів до складу студентів.</p> <p>Вивчення стану матеріально-технічної та навчально-методичної бази, фінансування ННПК.</p> <p>Розробка програми розвитку ННПК; керівництво інноваційною діяльністю учителів, викладачів, студентів, учнів у рамках ННПК; управління процесом інноваційної підготовки.</p>
---	---	---	--	--

3	Планово-програмний етап	Удосконалення навчально-методичного забезпечення інноваційного розвитку ННПК (навчально-методичний аспект інтеграції).	Збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій.	Введення нових дисциплін; робота за наскрізними навчальними планами, авторськими програмами; розробка нових навчальних посібників та підручників.
4	Технологічний етап	Упровадження новітніх освітніх технологій у процес підготовки фахівців в умовах ННПК (технологічний аспект інтеграції).	Технологізація процесу підготовки майбутніх учителів у рамках ННПК.	Інноваційні технології навчання, технології виховання, технології управління.
5	Науково-пошуковий етап	Наукові підходи до організації інноваційної підготовки в умовах ННПК (дослідницький аспект інтеграції). Педагогічний моніторинг інновацій в умовах ННПК (моніторинговий аспект інтеграції).	Комплексна наукова проблематика та апробація досліджень у межах створених комплексів. Систематична діагностика та експертиза якості інноваційної підготовки.	Методи наукової роботи . Визначення рівнів готовності студентів до інноваційної діяльності; експертна оцінка; рекомендації щодо оптимальних умов роботи колективу в режимі оновлення.

Таблиця 4.2 демонструє тісний зв'язок між етапами, умовами, шляхами, технологіями і методами експериментальної роботи. Кожен етап передбачає послідовну систематичну роботу, становлення та розвиток ННПК як інноваційної педагогічної системи: стимулюючо-мотиваційний етап охоплює формування позитивної мотивації та стимулювання до проведення інноваційної діяльності; організаційно-координаційний етап полягає у визначенні місця і ролі кожної складової ННПК у плані досягнення поставлених цілей та реалізації планів, дозволяє інтегрувати та координувати роботу; планово-програмний етап передбачає оновлення організації і змісту професійної педагогічної підготовки, корекцію навчальних планів і програм, введення нових дисциплін; технологічний етап вимагає засвоєння та використання інноваційних технологій навчання в практиці роботи всіх навчальних закладів, які входять до складу комплексу, максимального наближення навчального процесу до реальної педагогічної діяльності; науково-пошуковий етап налаштований на проведення комплексної дослідно-експериментальної роботи в умовах ННПК; експертизу, корекцію та моніторинг підготовки майбутнього вчителя в процесі інноваційної діяльності. Дані етапи визначили напрями інноваційної підготовки в умовах ННПК і зв'язки між різними освітніми закладами, які входять до складу педагогічних комплексів.

Виділені шляхи та етапи експериментальної роботи обумовили стратегію формування експерименту. Головною метою першого (стимулюючо-мотиваційного) етапу роботи було створення в педагогічному колективі інноваційного освітнього простору, під яким розуміють спеціально організоване освітнє середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов становлення людини. Якщо середовище існує поза діяльністю, то освітній простір – результат конструктивної діяльності, що досягається з метою підвищення ефективності формування фахівця через творчу активність та усвідомлення педагогами своєї належності до „команди” дослідників, котрі готові до впровадження інновацій. На цьому етапі дослідження основним було положення, що тільки творчий учитель може організувати процес інноваційної підготовки. На основі теоретичного аналізу та власних міркувань були виділені такі ознаки педагогічної креативності вчителя і

викладача:

- високий рівень соціальної та моральної свідомості;
- пошуково-перетворюючий стиль мислення;
- розвинені інтелектуально-логічні здібності (уміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне);
- проблемне бачення;
- творча фантазія, розвинуте уявлення;
- особистісні якості (готовність до „розумного” ризику у професійній діяльності, гуманізм, цілеспрямованість, самостійність, ініціативність);
- специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє “Я”, бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури.

Перелік якостей використовувався для самооцінки вчителями і викладачами їх рівня готовності до інноваційної діяльності та розробки на цій основі програми самовдосконалення кожної особистості зокрема. Також із метою широкої пропаганди інноваційних ідей навчально-методичною радою ПХПУ імені Григорія Сковороди було проведено ряд семінарів: “Організація інноваційної діяльності в умовах ННПК”, “Сучасні інформаційні технології навчання”, “Сутність кредитно-модульного навчання та досвід роботи”, “Болонська декларація та основні документи щодо втілення її принципів” тощо. Обговорення інноваційних проектів здійснювалося на засіданнях кафедр університету, педагогічних рад шкіл, під час конференцій та “круглих столів”.

Важливим на етапі формування готовності викладачів та вчителів до інноваційної діяльності було вивчення передового педагогічного досвіду, авторських методик викладання та стимулювання творчих підходів до організації навчально-виховного процесу. За даними І.П.Підласого, “приріст професіоналізму найбільше спостерігається в перші 5-8 років праці, отож і педагога на цьому відтинку його кар’єри треба стимулювати найбільше. Далі накопичення педагогічної майстерності сповільнюється, а під кінець учительського життя припиняється зовсім. Щоправда, чим довше працює педагог, тим більшого досвіду він набуває. Досвід – це накопичення стереотипів діяльності і поведінки, професійних навичок і звичок. Він помагає у „стандартних” ситуаціях, але дуже гальмує розуміння і впровадження нового” [277, 258]. Тому заохочувати до інноваційної діяльності потрібно, у першу чергу, молодих викладачів та досвідчених майстрів. У нашому дослідженні враховувалося, що відсутність стимулів та недостатня увага до мотивації праці може призвести перспективні інноваційні проекти до краху. Керівництво комплексу для досягнення успіху в інноваційній діяльності використовувало такі мотивуючі фактори, як вивчення досвіду роботи кращих викладачів і вчителів, визнання їх майстерності з боку колег; нагородження грамотами; засоби матеріального стимулювання (премії); присудження різних звань (старший учитель, учитель-методист, відмінник освіти); посадове підвищення та ін.

Таким чином формувалася мотивація учасників інноваційного процесу в умовах ННПК.

Значна робота в подоланні антиінноваційних бар’єрів, які виникли саме на цьому етапі, була проведена психологічною службою університету, яка з’ясувала, що частіше за все опір нововведенням виникав у таких випадках, коли:

1. Не були пояснені загальні цілі змін. Таємничість породжувала тривожність, ворожість до всього нового.
2. Для інноваційних перетворень залучалася незначна частина викладачів. Люди підтримували ті інновації, у підготовці та обговоренні яких вони брали активну участь.
3. Інновації протиставлялися традиціям, що були поширені в колективі.
4. Була наявна в практиці роботи обмеженість інформації про можливості та методику впровадження нововведення.
5. Педагоги не вірили у власні сили, можливості колективу, підтримку адміністрації у впровадженні інновацій.
6. Викладачі не бачили зв’язку між новітніми педагогічними технологіями і наявними проблемами, не розуміли переваг інновацій.
7. Педагоги відчували страх перед новими обсягами роботи.

Ліквідувати антиінноваційні бар’єри в експериментальній роботі допомагали різні психологічні тренінги, які сприяли формуванню й розвитку у викладачів комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню

тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотивації інноваційної діяльності. Розвиток самосвідомості в таких умовах відбувався за неперервного зниження бар'єрів психологічного захисту та особистої нещирості.

Проведена експериментальна робота на першому етапі дослідження дозволила визначити в педагогічному колективі носіїв інноваційних ідей. У них спостерігався розвинутий ситуативний інноваційний потенціал, що проявлявся на рівні зацікавленості до інноваційної діяльності, професійній компетенції, у співвідношенні інтересів адміністрації та педагогічного колективу, наявності родоначальника інновації тощо. Засновниками інновацій виступав не один конкретний індивід, а творчий колектив університету. Початковий етап підготовки викладачів та викладачів педагогічного комплексу до інноваційної діяльності дозволив перейти до організації діяльності в структурних ланках комплексу в їх безпосередньому взаємозв'язку.

На організаційно-координаційному етапі дослідження значна частина роботи, особливо в такій складній системі, як ННПК, покладалася на її керівників. Діяльність керівництва ННПК на перших етапах створення була спрямована на розробку комплексу нормативних документів, що регламентували діяльність ННПК (ініціаторський проект педагогічного комплексу, обґрунтування необхідності створення комплексу, Установчий договір, Положення ННПК, договір оренди тощо) Зразок документів див. додаток 3. Ці документи визначали програму розвитку комплексу у якій визначалась стратегія ННПК, його цілі, напрями і задачі, ідеї розвитку, характеристика комплексу, невикористані резерви, модель випускника – майбутнього вчителя, організація творчої роботи в педагогічних колективах та можливості поєднання особистої спрямованості кожного вчителя і викладача з інноваційними пошуками всього навчального закладу. В основу програми розвитку ННПК було покладено окремі цільові проекти: сукупність теоретичного обґрунтування плану дій для переведення певної підсистеми ННПК на вищий рівень розвитку. Створення пакету нормативних документів діяльності педагогічного комплексу дало можливість спланувати його роботу, прогнозувати результати та налагодити систему підготовки фахівців, здійснити перехід із режиму функціонування ННПК у режим розвитку.

Особливої уваги в Програмі розвитку ННПК приділялося питанню застосування невикористаних резервів (кадрових, матеріально-технічних, фінансових, інтелектуальних та творчих можливостей учасників педагогічного процесу ННПК). Вирішення цієї проблеми здійснювалося шляхом оптимального використання матеріально-технічної бази та кадрового потенціалу ННПК. Кадрово-економічні основи інтеграції – це особлива тема для спеціального наукового дослідження, але необхідно розглянути загальні питання, які стосуються майже всіх ННПК та знайшли своє вдале вирішення в умовах нашого експериментального комплексу.

Першочерговою необхідністю стало використання інноваційного наукового потенціалу комплексу в усіх його складових. Творчі люди – це основа ННПК. Інноваційний потенціал ННПК визначається творчістю авторитетних у колективі педагогів, їх професійною компетенцією та попереднім досвідом інноваційної діяльності. Зрозуміло, що найбільший науковий кадровий потенціал сконцентрований у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. В.В.Арнаутов зазначає, що інноваційний потенціал найбільш високий у тих навчальних закладах, де велика кількість викладачів віком від 27 до 40 років (досвід роботи 15 – 18 років) та преважують педагоги – чоловіки [20, 180]. Цей висновок підтверджують експериментальні дослідження О.С. Советової, котра простежує залежність загальної інноваційної диспозиції (відношення особистості до нововведень) від віку [340, 202-203]. Авторка визнає, що консервативна узагальнена диспозиція найбільш характерна для людей віком 50 – 59 років (37,1%), помірною – у групі після 60 років (43,3%). Інноваційна диспозиція найбільш повно представлена у 25 – 29-річних (23,4%), радикально-інноваційна – у групі 30-39-річних (10%). У віці після 40 років преважують люди з консервативною інноваційною диспозицією. Таким чином, чим молодший педагогічний колектив вузу, тим більш значний у нього інноваційний потенціал та інноваційна диспозиція. Простежується також залежність між інноваційним та науковим потенціалом.

У ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди” середній вік викладачів на сьогоднішній день становить 36 років. За останні роки ріст наукового потенціалу ПХПУ набув стабільного поступального характеру. У 2001 році викладачами було захищено 11 кандидатських дисертацій, у 2002 році – 13, у 2003 році – 16 кандидатських дисертацій і одна докторська, у 2006 році – 17 кандидатських дисертацій. Ефективність аспірантури університету у 2003 році становила 80%, що перевищило середні загальнодержавні показники. У 2001 році вчене звання доцента було присвоєно 5 викладачам університету, у 2002 році присвоєно 5 звань доцента, 1 звання професора, у 2003 році – присвоєно 12 звань доцента і 3 звання професора. На початок 2005-2006 навчального року в даному вузі існує 28 кафедр, у складі яких працюють 3 члени-кореспонденти НАН України та Академії педагогічних наук, 47 докторів наук, професорів, 142 кандидати наук, з них – 133 доценти.

З метою інноваційної підготовки майбутніх учителів, підвищення їх загальної культури та професійної кваліфікації постійно передбачається обмін висококваліфікованими спеціалістами ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” та інших навчальних закладів, які входять до складу комплексу. Для роботи на кафедрах університету за сумісництвом залучаються провідні фахівці, передові вчителі та вихователі дитячих садків. Вони керують педагогічною практикою студентів у навчальних закладах ННПК, проводять семінарські та практичні заняття. У свою чергу провідні науковці педагогічного університету надають консультативну та методичну допомогу в рамках ННПК, організують творчі майстерні, керують науковою роботою викладачів та НДР студентів тощо. У цьому університеті став традиційним виїзд доцентів та професорів для читання лекцій у Богуславський та Вінницький НКЦ.

При вирішенні питань матеріально-технічного забезпечення ННПК значна увага приділяється оренді та ефективному використанню навчальних приміщень. Орендатором, як правило, виступає педагогічний університет і це закономірно, бо на даний час у його стінах навчається понад 5,5 тисяч студентів за 20 спеціальностями й спеціалізаціями за рахунок державного бюджету та за кошти юридичних і фізичних осіб.

Площі оренди значні. Так, наприклад тільки ЗОШ № 4 надає університету 1615 кв.м.. З метою поліпшення умов навчального процесу та поєднання його з практикою педагогічно-індустріальний факультет й Інститут мови і літератури розташувалися в приміщеннях ЗОШ № 4 та № 7. На підставі двосторонніх угод у межах комплексу на базі педагогічного університету учням надається можливість користування бібліотечними фондами, технікою для тиражування навчально-методичних матеріалів та обчислювальною технікою.

Спільна фінансова діяльність в умовах ННПК здійснюється за рахунок спеціальних коштів, які поступають від надання платних освітянських послуг. Ці кошти використовуються на оплату праці та відрядження викладачів і адміністративного персоналу, придбання науково-методичної літератури, навчального обладнання, оргтехніки, проведення спільних науково-практичних конференцій, “круглих столів”.

З метою покращення методичного забезпечення навчального процесу, проведення фундаментальних та прикладних досліджень на базі ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” створені та функціонують 12 навчально-методичних лабораторій: інформаційних систем, обчислювальної техніки та інформаційних технологій, комп’ютерних засобів навчання, новітніх педагогічних технологій, психолінгвістики розвитку дитини, етнопедагогіки, сучасних технологій фізичного виховання та спортивної підготовки дітей та молоді, діагностики здоров’я та профілактики захворювань тощо. Особливого значення набула школа-лабораторія НК „Університет – школа” (на базі складової ланки комплексу – загальноосвітній школі №7). Дана лабораторія є експериментальним майданчиком Академії педагогічних наук для апробації інноваційних технологій навчання. Вона обладнана сучасною технікою, має можливості для спостереження за діяльністю учнів та вчителів як безпосередньо, так і в режимі відеозапису. Це забезпечує умови не тільки для аналізу зразків роботи вчителів-майстрів під час педагогічної практики, але й самооцінки майбутніми педагогами власних педагогічних кроків.

Саме робота таких навчально-методичних лабораторій сприяла швидкій адаптації колективу ННПК до інноваційних змін, налаштувала учнів, студентів та педагогів на творчий стиль роботи.

Організаційно-координаційний етап інноваційної підготовки реалізовувався на практиці рядом пов’язаних між собою цільових проектів: “Педагогічний клас”, “Учень ПТУ – студент педагогічного університету”, головна ідея яких допомогти учням загальноосвітніх шкіл та ПТУ зорієнтуватися в педагогічній професії, у свідомому професійному самовизначенні, стимулювати їхній стійкий та динамічний професійно-особистісний саморозвиток, здійснювати відбір абітурієнтів до університету поза конкурсом у рамках педагогічного комплексу. Наведемо приклад, як здійснювався на цьому етапі проект “Учень ПТУ – студент педуніверситету”.

У системі роботи ННПК найважливішою ланкою є співпраця із закладами професійно-технічної освіти. Загальновідомо, що саме в них сконцентрований значний матеріально-технічний потенціал та працюють висококваліфіковані практики. Саме ця обставина була покладена в основу співпраці адміністрації Переяслав-Хмельницького педагогічного університету та дирекції місцевого ПТУ-22 під час відкриття у ВНЗ спеціальності “Трудове навчання”. Практика переконує, що на даній спеціальності навчається переважно сільська молодь, яка після закінчення ВНЗ майже стовідсотково повертається додому.

Поєднання та взаємне доповнення матеріально-технічної бази ПТУ-22 з науковими та навчально-методичними можливостями професорсько-викладацького складу університету створили належну основу для успішної підготовки вчителів, яким доводиться працювати в умовах малокомплектної сільської школи.

Засновники комплексу створили у профтехучилищі коледжні групи, розробили інтегровані навчальні плани, які дають змогу випускникам ПТУ, у разі закінчення цих груп, скоротити термін навчання у ВНЗ. Співпраця ПТУ-22 та університету сприяє подальшому зростанню престижності робітничих спеціальностей одного з найкращих професійно-технічних закладів Київщини. Про це свідчать конкурсні набори до ПТУ-22, які в останні роки стали традиційними для цього закладу. Як результат роботи комплексу, 50 % випускників ПТУ-22 закінчують його на “відмінно” та вступають до Переяслав-Хмельницького педуніверситету. Отже, наступність: учень ПТУ – студент педуніверситету – учитель – забезпечує належну теоретичну, методичну підготовку фахівця, який до того ж кваліфіковано працює з металом, деревом, володіє не тільки традиційними, але й інноваційними засобами та прийомами навчання, що робить його авторитетною, впливовою та визначальною постаттю в сільській школі.

Комплекс створює можливості для плідної спільної співпраці університету та професійно-технічного училища, спрямованої на впровадження системи ступеневої підготовки фахівців за „наскрізними” навчальними планами та програмами, ефективне використання науково-педагогічних кадрів.

Значна робота на цьому етапі проводиться факультетом довузівської підготовки. Головне завдання факультету – цілеспрямовано готувати педагогічно орієнтовану молодь до вступу у ВНЗ. Навчання на факультеті здійснюється за трьома формами: семимісячні підготовчі курси; шестимісячні очно-заочні підготовчі курси для школярів 11 класів, випускників гімназій та ліцеїв; двомісячні курси для абітурієнтів. Факультет творчо співпрацює з різними навчальними закладами, які входять до ННПК. Підготовка на факультеті проводиться за 20 спеціальностями. Після успішного закінчення денної форми навчання слухачі зараховуються без вступних випробувань на обрану спеціальність за рахунок державного бюджету. При факультеті функціонують ліцензовані п’ятимісячні курси “Секретар керівника (організації, підприємства, установи)” та чотиримісячні курси “Оператор комп’ютерного набору”. Після закінчення цих курсів слухачі отримують свідоцтва встановленого зразка, оволодівають сучасними технологіями навчання.

У рамках ННПК робота факультету довузівської підготовки набула регіонального значення. З метою забезпечення наступності між усіма ланками професійної підготовки і становлення вчителя в контексті інновацій ученою радою університету та Колегією управління освіти Київської облдержадміністрації у 2002 році

прийнято обласну програму „Вчитель”. У ході її виконання створено університет майбутнього вчителя, на базі якого цілеспрямовано здійснюється робота з пошуку, діагностування, відбору й допрофесійної підготовки майбутніх абітурієнтів педагогічного університету. У 2004 році із 123 випускників університету майбутнього вчителя 98 осіб стали студентами.

На організаційному етапі дослідження особливе значення надавалося проекту “Безперервна ступенева освіта”. Відповідно до цього проекту та Положення “Умови прийому до вищих навчальних закладів України” (Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 7 квітня 2003 р. № 212) випускники коледжів, училищ, ПТУ, ліцеїв і середніх загальноосвітніх шкіл, що входять до НК на базі вищого навчального закладу та мають в документі про освіту випускників тільки оцінки “добре” та “відмінно” (“7”-“12” балів для випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти), вступають у ВНЗ на пільгових умовах за результатами співбесіди. Особлива робота в цьому напрямку проводилася з метою впровадження й реалізації ступеневої освіти шляхом набору цілісних груп на базі ОКР “молодший спеціаліст” та “бакалавр”. Наприклад, з 2000 по 2003 рік ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” як базовий навчальний заклад ННПК набрав цілісні групи Кременецького педагогічного коледжу як складової ННПК на основі ОКР “бакалавр” на 5 курси за спеціальностями “Фізична культура, туристична робота”, “Біологія”. Прийом студентів здійснювався за результатами підсумкової державної атестації з умовою уведення в склад державної екзаменаційної комісії провідних викладачів і членів приймальної комісії Переяслав-Хмельницького педагогічного університету. Кращі студенти, котрі закінчили п’ятий курс з відзнакою, були зараховані до діючої при ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” аспірантури та поповнили арсенал наукових кадрів Кременецького педагогічного коледжу. У 2003 році цей коледж отримав III рівень акредитації та став педагогічним інститутом.

Нагальною в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” була проблема скорочення наборів на такі факультети, як педагогічний і педагогіки та психології, особливо заочної форми навчання. Це питання було швидко та якісно вирішено за рахунок прийому на ці спеціальності студентів Богуславського та Вінницького навчально-консультативних центрів. Згідно з установчим договором кожного року ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” набирає 100 студентів цих навчальних закладів на спеціальності: “Початкове навчання” та “Дошкільне виховання” заочної форми навчання. Прийом вступних випробувань здійснюється шляхом виїзного засідання приймальної комісії на місця попереднього навчання студентів ННПК. Ця діяльність відбувається за умови безперервної ступеневої освіти та із урахуванням наступності отримання освітньо-кваліфікаційних рівнів. Кількість студентів, котра навчаються в системі безперервної освіти “НКЦ – Університет”, з кожним роком зростає. Це доводять кількісні дані прийому студентів Вінницького та Богуславського НКЦ до ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Так, у 2002 році на спеціальність “Дошкільне виховання” (заочне відділення) на базі освітньо-кваліфікаційного рівня “молодший спеціаліст” прийнято 49 осіб (6 – державних місць, 43 – контрактні), 2003 рік – 51 (6 – державних, 45 – контрактних), 2004 рік – 53 (6 – державних, 47 – контрактних). На базі освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” на цю ж спеціальність у 2002 році прийнято 21 особу, у 2003 році – 50, у 2004 році – 64 студентів Богуславського НКЦ та 25 – Вінницького НКЦ. Прийом студентів цих НКЦ проводиться і на інші спеціальності та повністю заповнює ліцензійний обсяг прийому. Наприклад, на спеціальність “Початкове навчання” заочної форми навчання у 2002 році було прийнято 46 студентів Богуславського НКЦ, а в 2003 та 2004 роках – по 50 осіб на базі освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”. Майже повністю виконується ліцензія й на спеціальність “Музика” (ліцензійний обсяг – 30 осіб). У 2002 році було прийнято 25, у 2003 та 2004 роках – 26 студентів контрактної форми навчання (“бакалавр”).

Цей цільовий проект передбачає продовження навчання у вищих навчальних закладах IV-го рівня акредитації студентів на основі отримання ОКР “молодший спеціаліст” зі скороченим терміном підготовки фахівців. За умови вступу на напрям підготовки, що відповідає здобутому освітньо-кваліфікаційному рівню, студенти зараховуються на третій курс та навчаються за узгодженими навчальними планами. Якщо напрям підготовки не співпадає або академічна різниця становить більше ніж 12 предметів, студенти зараховуються на другий курс.

Наступним шляхом інноваційної підготовки в педагогічному комплексі було створення цілісної системи управління діяльністю ННПК, що враховувала етапи управлінської діяльності. Основні об’єкти аналізу й управлінські дії та рішення згідно з цією системою, представлені в таблиці (див. табл. 4.3).

Наведена в таблиці 4.3 система управління інноваційною діяльністю ННПК визначила стратегію дій керівництва в умовах Переяслав-Хмельницького педагогічного комплексу. Інтеграційно-кооперативні відношення між навчальними закладами, що входять до Переяслав-Хмельницького ННПК, визначили їх взаємодію та співпрацю на паритетній основі. Управління навчальними закладами на умовах інтеграційно-кооперативних відношень в умовах Переяслав-Хмельницького ННПК здійснювалося шляхом поєднання централізованого керівництва та самостійності навчальних закладів, які входять до складу комплексу.

Таблиця 4.3

Система управління інноваційною діяльністю ННПК

№ п/п	Етапи управлінської діяльності	Основні об’єкти аналізу	Управлінські дії та рішення
-------	--------------------------------	-------------------------	-----------------------------

1.	Пропаганда інноваційного пошуку в умовах ННПК.	Досвід роботи кращих педагогів-новаторів, розвиток наукової думки.	Розробка системи інформаційного забезпечення в умовах ННПК
2.	Мотивація та стимулювання педагогів до інноваційної діяльності.	Професійні та особистісні цінності педагогів, їх мотиви та потреби.	Створення умов для творчого пошуку, розробка системи стимулювання ІД.
3.	Вивчення стану навчально-виховного процесу, здійснення комплексної оцінки ситуації.	Визначення умов підготовки в ННПК, стану матеріально-технічної та навчально-методичної бази, фінансування, інноваційного потенціалу та інших можливостей.	Комплексна діагностика роботи, використання резервів (фінансів, матеріально-технічної бази, кадрів тощо).
4.	Формулювання проблем та вивчення шляхів їх розв'язання.	Можливості локальних змін: удосконалення окремих ланок пед. процесу. Можливості комплексних і системних змін: оновлення пед системи, реконструкція діяльності всього закладу.	Проведення засідань Ради ННПК, створення програми розвитку ННПК.

5.	Технології впровадження нововведення.	Новітні педагогічні технології. Зв'язки між навчальними закладами, які входять у комплекс.	Унесення змін у режим роботи ННПК, в організацію навч. процесу, застосування пед. технологій.
6.	Організація експертизи інновацій.	Висновки, пропозиції, зауваження, рекомендації експертів.	Урахування зауважень експертної комісії.
7.	Навчально-методична та наукова підготовка педагогів до роботи в інноваційному режимі, створення сприятливого психологічного клімату.	Забезпечення необхідною науково-методичною літературою про нововведення. Творча атмосфера в колективі.	Керівництво роботою ННПК, рекомендації щодо оптимальних умов роботи колективу в режимі оновлення.
8.	Адаптація нововведення до умов ННПК.	Рівень професіоналізму і творчості викладачів. Стан інноваційної роботи.	Моніторинг інноваційної діяльності ННПК.
9.	Визначення ступеня ефективності інновацій та результативності діяльності ННПК.	Кількісні та якісні показники навчально-виховного процесу.	Контроль та корекція роботи з упровадження нововведень в умовах ННПК.
10.	Прийняття рішення про доцільність подальшого впровадження інновацій у діяльність ННПК.	Результати експертизи інновацій. Висновки педагогів, думки інших учасників навчально-виховного процесу.	Поширення інновацій у всіх складових частинах комплексу.

Головним керівним органом ННПК є Рада комплексу, до якої входять ректори вищих навчальних закладів, директори шкіл, завідувачі дошкільними закладами та ін. У Раді ННПК ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” утвердилися принципи командному менеджменту, які враховують наступні підходи до впровадження нових технологій в умовах ННПК:

1. Цілеспрямованість управління процесом впровадження новітніх технологій.
2. Єдність підходів до управління інноваційним процесом в усіх складових комплексу.
3. Технологічний моніторинг інновацій, зокрема:
 - узагальнення та розповсюдження інформації про нову технологію в умовах ННПК;
 - оцінки наявної технології, прогнозування подальших реальних можливостей її використання в умовах ННПК;
 - розробки програм упровадження нової технології;
 - створення умов щодо впровадження нової технології в педагогічному комплексі;
 - визначення місця та ролі кожної структурної ланки ННПК під час реалізації нової технології;
 - мотивації та стимулювання працівників в умовах ННПК;
 - уточнення та внесення необхідних змін у засоби роботи, режим, стосунки тощо.

Дані підходи обумовили послідовну та систематичну роботу з упровадження в практику новітніх педагогічних технологій в умовах ННПК.

Основний акцент наступного – планово-програмного етапу – робився на створення “наскрізних” планів, які враховували попередній рівень підготовки та давали можливість вступати студентам відразу на старші курси. Показовим є досвід роботи педагогічно-індустріального факультету та Ржищівського індустріально-педагогічного технікуму, який з 1998 року входить до складу ННПК.

Згідно з державним стандартом освіти та розподілом змісту освітньо-професійної програми між циклами та навчальними предметами студенти технікуму мають можливість вступати до університету без складання академічної різниці на третій курс (спеціальність “Трудове навчання”). Прослідкуємо наступність у професійній підготовці студентів цієї спеціальності за кваліфікаційними рівнями “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст”. У циклі гуманітарної та соціально-економічної підготовки вивчаються майже ідентичні або споріднені дисципліни, які вдосконалюють знання студентів із цих предметів: “молодший спеціаліст” – історія України (1 кредит), українська та зарубіжна культура (1 кредит), філософія (1 кредит), основи економічної теорії

(1 кредит), політологія (1 кредит), основи права (0,5 кредиту); “бакалавр” – історія України (1,5 кредиту), українська та зарубіжна культура (1,5 кредиту), філософія (1,5 кредиту), основи економічної теорії (1,5 кредиту), політологія (1 кредит), основи права (0,5 кредиту); “спеціаліст” – національна самосвідомість як загальнолюдська цінність (2 кредити), філософія освіти (1 кредит), економіка освіти (1 кредит), політична та релігійна культура вчителя (1 кредит), правові основи освітньої діяльності (1 кредит). В інваріантній частині фахової підготовки простежується така наступність вивчення дисциплін: “молодший спеціаліст” – педагогіка (4 кредити), профорієнтація та методика профорієнтаційної роботи (1,5 кредиту); “бакалавр” – соціальна педагогіка (1,5 кредиту), наукові основи профорієнтаційної роботи з школярами (2 кредити); “спеціаліст” – менеджмент в освіті (1,5 кредиту), ринок праці і проблеми профорієнтації (1 кредит), наукова організація праці вчителя трудового навчання (2 кредити). Послідовність вивчення дисциплін варіативної частини освітньо-професійної програми залежить від спеціалізації та поглиблює знання студентів з урахуванням кваліфікаційних рівнів підготовки, наприклад, “молодший спеціаліст” – основи швейного виробництва (5 кредитів), “бакалавр” – сучасні технології обробки жіночих суконь і блуз (6 кредитів), сучасне швейне обладнання (1 кредит), елементи конструювання, моделювання та художнє оздоблення сучасного жіночого одягу (3 кредити); „спеціаліст” – технічне моделювання та художнє оформлення одягу (3 кредити), новітні технології та сучасне оснащення швейного виробництва (2 кредити), конструювання швейних виробів (3 кредити) тощо.

Проблема розробки наступності навчальних планів та програм інноваційної підготовки майбутнього вчителя є найбільш складною в умовах ННПК. “Навчальний план – це нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньо-професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки і визначає перелік та обсяг нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми і засоби проведення поточного і підсумкового контролю” [67, 415].

Нормативні навчальні дисципліни встановлюються державним стандартом освіти, а вибіркові – вищим навчальним закладом для ефективного використання всіх можливостей та регіональних потреб. Здійснюючи курс на інноваційну підготовку в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” були створені інтегровані навчальні плани, які враховували ступені підготовки “ бакалавр” , “спеціаліст”, “магістр”.

Збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій – це основний шлях формування професійних знань майбутнього вчителя. О.В.Полуніна [293], узагальнюючи досвід провідних ВНЗ України, пов’язаний з підготовкою майбутніх учителів до інноваційної діяльності, виділяє провідні ідеї навчальних курсів, які повинні засвоїти студенти.

З урахуванням цих основних ідей інноваційного навчання у вищих закладах освіти в навчальні плани були внесені дисципліни, що дали змогу розкрити специфіку педагогічної діяльності, теоретичні основи інноваційного навчання, педагогічного менеджменту, маркетингу, методика та технології навчального й виховного процесу: “Новітні педагогічні технології” (на всіх факультетах університету в 9 або 10 семестрі), “Педагогічний менеджмент”, “Технологія виховної роботи в різновікових колективах”, “Соціальна педагогіка” (на всіх факультетах університету в 9 або 10 семестрі) [381, 30]. На 5 курсі студенти склали інтегрований державний екзамен з таких дисциплін: “Новітні педагогічні технології”, “Етнопедагогіка”, “Соціальна педагогіка” з метою оволодіння сучасними технологіями навчання та виховання. З цього курсу була розроблена інтегрована робоча програма, яка побудована на інноваційних підходах до організації змісту та системи викладання у вищій школі. Окремі предмети спеціалізації пропонувалися студентам для вивчення на факультативній основі, наприклад, “Виробничі інформаційні технології” (спеціальність “Трудове навчання”), “Організація й методика роботи освітнього комплексу дитячий садок – школа” (спеціальність “Дошкільне виховання”), “Шляхи підвищення ефективності викладання української літератури в сучасній школі” (спеціальність “Українська мова і література”, „Інноваційні педагогічні технології”, „Спортивно-педагогічне вдосконалення” (спеціальність “Фізична культура, туристична робота”) тощо.

Ураховуючи, що майже всі ці предмети входять до циклу вибіркових дисциплін, в основу їх покладені авторські програми, що передбачають:

- 1) ознайомлення із додатковим матеріалом;
- 2) включення в навчально-виховний процес видів діяльності, які потребують абстрактних понять і процесів мислення високого рівня;
- 3) гнучкість у використанні засобів, часу, ресурсів, що використовуються в навчальному процесі;
- 4) навчальний час на розвиток самостійності, активності та цілеспрямованості в процесі розв’язання творчих завдань;
- 5) надання можливостей студентам для демонстрації своїх організаторських здібностей;
- 6) розвиток дивергентного мислення та емпатії;
- 7) створення сприятливих умов для розширення бази знань і розвитку мовних здібностей [269, 121].

Наприклад, кафедрою загальної та соціальної педагогіки і управління освітою розроблені авторські програми для підготовки педагогічних кадрів за кваліфікаційними рівнями “спеціаліст” і “магістр” з таких предметів: “Новітні педагогічні технології”, „Організація інноваційної діяльності в закладах освіти”, “Менеджмент в освіті”, “Маркетинг в освіті”, “Психологія менеджменту й самоменеджменту”, “Правове

забезпечення освітньої діяльності” тощо [381].

Авторська програма – це не просто коректування старої робочої програми, це науково-методична розробка педагога, що є результатом дослідницької роботи з аналізу існуючих програм, загальних та часткових вимог до змісту освіти, сучасних методик, технологій навчання або педагогічного досвіду (свого або колег). Основою для розробки авторських програм у ННПК є такі зміни: мети навчання, а разом з нею – мети предмета; змісту предмета або його обсягу; методик навчання та контролю, педагогічних технологій; рівня готовності студентів до її засвоєння тощо. Послідовність складання авторської програми передбачає:

1. Вибір та обґрунтування автором своєї методологічної позиції.
2. Формування цілей навчального курсу у відповідності із вибраною методологічною позицією.
3. Відбір та структурування змісту освіти з урахуванням особистісно орієнтованих підходів до організації навчально-виховного процесу.
4. Розробка власних методик або технологій навчання.
5. Експериментальна перевірка ефективності запропонованої програми та її корегування в рамках проведеного експерименту.

В умовах ННПК усі авторські програми, підручники, навчальні посібники та методичні рекомендації проходять експертизу. Для цього на базі ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” створена навчально-методична рада, яка детально розглядає, аналізує та корегує всі питання, пов’язані з організацією та вдосконаленням навчальної роботи в усіх складових ланках комплексу.

Наступний етап упровадження інноваційної підготовки в практику роботи ННПК – технологічний – передбачав застосування новітніх технологій навчання, які змінюють увесь навчально-виховний процес, „переводять” його із традиційної колії на інноваційну. Основний напрямок експериментальної роботи на даному етапі – простежити наступність у використанні педагогічних технологій в умовах ННПК. Через складність та об’ємність роботи на цьому етапі основний її зміст розглядається в наступному параграфі.

Наукова та науково-педагогічна діяльність учасників педагогічного процесу ННПК, що створений на базі ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”, була спрямована, насамперед, на розробку комплексної наукової проблематики та апробацію досліджень. Критеріями оцінки творчо-пошукової та інноваційної роботи професорсько-викладацького складу на науково-пошуковому етапі проведення експериментальної роботи вважалися такі:

1. Актуальність обраної проблематики, її зв’язок із комплексною темою оновлення навчально-виховного процесу в умовах ННПК.
2. Характер творчої пошукової роботи:
 - узагальнення новаторського досвіду;
 - написання наукових повідомлень і статей;
 - написання кандидатських та докторських дисертацій тощо.
3. Результати творчо-пошукової роботи та їх оформлення (видані монографії, статті, тези тощо).
- 4.

Апробація роботи та використання результатів в умовах ННПК.

Головним напрямком роботи було залучення великої кількості студентів до наукової роботи. При цьому враховувалося зауваження С.М.Ніколаєнка, що „лише кожний десятий студент бере участь у науково-дослідницькій роботі, не чути голосів молоді в лабораторіях університетів” [245, 23].

Перспективна наукова робота зосереджувалася переважно на факультетах і кафедрах університету, що стали центрами наукової роботи ННПК. До основних тем, що розробляються на кафедрах університету, належать: ”Сучасні технології фізичного виховання та спортивної підготовки дітей і молоді України” (професор Л.В.Волков), ”Інноваційні технології навчання, виховання і розвитку молодших школярів” (доцент Н.В. Ігнатенко), ”Підготовка майбутнього фахівця до професійної діяльності” (професор М.Б.Євтух).

Науковці університету тісно співпрацюють із науково-дослідними інститутами АПН України, провідними установами НАН України, а також національними університетами. Розширюється сфера міжнародної співпраці з університетами і науковими установами далекого і близького зарубіжжя, зокрема з ВНЗ США, Німеччини, Франції тощо. Так, університет співпрацює із Вашингтонським державним університетом (США), Американською Радою, Британською Радою, Німецьким культурним центром „Гете-Інститут”, Інститутом дослідження підручників імені Георга Екерта (Німеччина), Паризьким університетом, Французьким культурним центром.

В університеті як науковій базі ННПК систематично проводяться всеукраїнські наукові конференції, проблематика яких стосується актуальних проблем педагогіки і фахової підготовки майбутніх учителів. Щороку проходять Всеукраїнські Сковородинівські читання, у 2005 – двадцяті. У 2004 році вшосте відбулася всеукраїнська науково-практична конференція “Переяславська земля та її місце в розвитку української нації, державності і культури”.

Визначена також постійна тематика для проведення міжнародних науково-практичних конференцій. Це – “Психолого-педагогічні проблеми дитинства”, які вже вдруге обговорюються в Переяславі за участю фахівців близького зарубіжжя. У 2004 році проведена III Міжнародна науково-практична конференція “Проблеми розвитку спортивно-оздоровчого туризму і краєзнавства в закладах освіти”.

Наукові публікації, розробка тематики дисертаційних досліджень, традиції новаторства та пошуку стали основою для функціонування в умовах ННПК наукових шкіл на базі ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Найбільш вагомими успіхами в цьому напрямку: вивчення історії соціальних змін і політичного розвитку України в 1920-30-х рр. (професор В.П.Коцур), формування здорового способу та спортивного стилю життя учнівської та студентської молоді України (професор Л.В.Волков, доцент Н.Є.Пангелова), дослідження екзистенціально-національних мотивів української літератури ХХ ст. (професор Г.Л.Токмань), нові методичні підходи і технології розвитку зв'язного мовлення учнів базової школи (професор О.І.Потапенко), народні природничі науки в навчально-виховному процесі школи та ВНЗ (доцент В.В.Куйбіда), фітозабруднення природної флори в умовах антропогенного процесу та оптимізація екологічної ситуації (професор В.М.Джуран), психолінгвістика розвитку дітей дошкільного і молодшого шкільного віку (професор Л.О.Калмикова), інноваційні підходи до організації навчально-виховної роботи у ВНЗ (професор С.О.Нікітчина).

У рамках ННПК ведуться також наукові дослідження за тематикою, що фінансується з держбюджету МОН: “Київська філософська школа і сучасна філософія освіти в Україні” (керівник професор В.П.Андрущенко), “Визначення методологічних основ сучасної педагогічної етики” (керівник доцент С.М.Рик), “Перспективність і наступність у навчанні й вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку” (керівник професор Л.О.Калмикова). У розробці цих тем задіяні 6 докторів наук, 15 кандидатів наук, а також 19 кращих студентів ННПК.

Результати своїх наукових пошуків в умовах ННПК можна опублікувати у трьох фахових науково-теоретичних збірниках, заснованих в університеті: “Наукових записках з української історії”, “Гуманітарному віснику ПХДПУ імені Григорія Сковороди” за 4 серіями: Педагогіка, Психологія, Філологія, Філософія та “Школі першого ступеня: теорія і практика”. Сторінки цих видань часто надаються для публікацій учителів та кращих студентів ННПК.

Науково-дослідна робота студентів та учнів є однією із складових частин освітньо-виховної діяльності ННПК. Цільовий проект “Індивідуалізація – творчість” спрямовує діяльність студентів і учнів педагогічного комплексу на систематичну та цілеспрямовану наукову роботу. Її організація здійснюється через наукове студентське товариство та роботу школярів у Малій академії наук.

Основними формами студентської наукової діяльності є участь у наукових конференціях, конкурсах, олімпіадах, проблемних групах та гуртках. Так, упродовж 2002-2003 навчального року до науково-дослідної студентської роботи у 35 проблемних групах і гуртках було залучено близько 700 студентів. Понад 200 студентів задіяні в перспективній науково-дослідній тематиці кафедр.

У березні 2003 року на 10 кафедрах університету було проведено перший етап всеукраїнської студентської олімпіади з 10 спеціальностей. Загалом в олімпіаді брали участь 950 студентів. Студенти, котрі стали переможцями I туру, у квітні-травні 2003 року змагались у II турі Всеукраїнської олімпіади. Серед них студент 4 курсу історичного факультету Войтенко Юрій посів 3 місце з політології, студентка 2 курсу факультету іноземних мов Ветчинкіна Наталія – 3 місце з психології, студент 4 курсу Видай Сергій та студент 5 курсу Вовкодав Сергій історичного факультету – відповідно 2 та 3 місця з історії. Окрім того, у ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” 14-17 квітня 2003 року було проведено II тур Всеукраїнської студентської олімпіади з історії, у якому змагався 81 студент із 40 ВНЗ України.

У травні-червні 2003 року 8 студентів університету були учасниками всеукраїнського конкурсу МОН України на кращу наукову роботу серед студентів вищих педагогічних закладів. Другий тур проходив на базі Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. За підсумками оргкомітету конкурсу студентка 4 курсу факультету педагогіки і психології Шкурська Тетяна нагороджена дипломом II ступеня з розділу “Педагогіка та методика викладання окремих навчальних дисциплін”, а студентка 4 курсу факультету іноземних мов Саприкіна Юліана – дипломом III ступеня з розділу “Психологія”.

Студентка I курсу філологічного факультету Овсієнко Валентина зайняла 1 місце серед студентської молоді в міжнародному конкурсі з української мови імені Петра Яцика.

У 2004-2006 роках переможцями II туру Всеукраїнської студентської олімпіади стали: Ю.М.Войтенко (I місце – політологія), С.М.Видай (II місце – історія), І.О.Демуз (II місце – історія), Л.М.Білецька (II місце – соціальна педагогіка), А.С.Білоцерківська (II місце – психологія), Карський М.В.(III місце – психологія), Л.В.Бородавка (II місце – соціальна педагогіка), Л.І.Бузницька (III місце – початкове навчання), Л.М.Поліщук (III місце – педагогіка).

Активну участь у науковій роботі брали не тільки вищі заклади педагогічного комплексу, але й середні. Вагомим напрямком пошукової роботи стала Мала академія наук. Учні загальноосвітніх шкіл комплексу під керівництвом кандидатів та докторів наук університету протягом декількох років пишуть наукові роботи та стають дійсними членами МАН. Ця робота „захопила” всі школи комплексу та має значні результати. За останні роки такі учні шкіл Переяслава-Хмельницького – Віталій Коцур, Олександр Васенко та інші виборювали призиви місця у II та III турах – обласному та всеукраїнському етапах конкурсів наукових робіт МАНу.

У рамках комплексу став уже традиційним творчий конкурс природознавців. У ході олімпіади у 2004 році юні географи відповідали на чотири теоретичних питання та виконували 50 тестових завдань, а біологи –

трудилися над репродуктивними, творчими та практичними завданнями з цитології, біохімії, екології, еволюційних учень та розв'язували генетичні завдання. Відповідно до положення про творчий конкурс переможці-випускники отримували пільги під час вступу на природничо-географічний факультет. Так, призерам змагань надавалася можливість вступати до університету на контрактну форму навчання без вступних випробувань, або поступати на безкоштовне навчання за результатами співбесіди. Серед переможців творчого конкурсу природознавців 2004 року слід виділити роботи Слабовської Олени, Івахно Юлії, Міщенко Олександра, Крецул Олесі, Чемериса Івана, Вівдич Юлії тощо.

Проведена в таких напрямках наукова робота сприяє використанню інтелектуального потенціалу професорсько-викладацького та студентського складу ННПК для вирішення актуальних проблем сучасної науки, створює перспективи розвитку педагогічного комплексу і забезпечення його належним науковим потенціалом.

Таким чином, реалізація на практиці в органічній єдності шляхів інноваційної підготовки, згідно з виділеними етапами роботи, сприяє формуванню в майбутнього вчителя інноваційної спрямованості, творчості.

4.3. Технології реалізації професійного становлення майбутнього вчителя як суб'єкта ННПК

Вимоги сьогодення зумовлюють необхідність упровадження нових педагогічних технологій підготовки студентів в практику роботи вищої школи та ННПК. Добре організований та ефективний навчальний процес може бути або мистецтвом, або глибоко продуманим технологічним процесом. Педагог-математик М.Б.Волович влучно зауважив: “Мистецтво ґрунтується на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією – закінчується, щоб потім усе почати спочатку” [75, 3].

Сучасний педагог-практик у своїй повсякденній кропіткій роботі тільки тоді стане професіоналом, коли оволодіє технологічним підходом до організації навчально-виховного процесу. У “Концепції педагогічної освіти” (1999р.) звернена увага на посилення саме технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичення сучасною вищою школою палітри інноваційних педагогічних технологій. Технологічна грамотність майбутнього вчителя дає йому змогу глибше усвідомити своє істинне покликання, реальніше оцінити власні потенційні можливості, „поглянути” на педагогічний процес із позицій його кінцевого результату.

Методика технологічного етапу формувального експерименту нашого дослідження передбачала застосування інноваційних педагогічних технологій в практиці роботи педагогічного комплексу. У даному параграфі дисертації з'ясуємо сутність та опишемо досвід використання цих технологій, які застосовувалися нами в процесі інноваційної підготовки майбутніх учителів в умовах ННПК.

При формуванні професійних умінь та навичок майбутнього педагога особливого значення набувають особистісно орієнтовані технології, які враховують обдаровання людини, реалізацією її можливостей на практиці та дозволяють поєднати в єдине ціле самостійну роботу, індивідуальний підхід, диференціацію навчання, запропонувати деякі способи підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

Різні автори називають різноманітні технології, які належать до особистісно орієнтованих технологій, загальноприйнята класифікація відсутня [256, 37]. Різновидами особистісно орієнтованих педагогічних технологій виступають: модель саморозвитку М. Монтесорі, Вальдорфська педагогіка Р.Штейнера, технологія гуманізму К.Роджерса, персоніфіковане навчання В.П.Безпалька й технологія вільної праці С.Френе, технологія саморозвиваючого навчання Г.К.Селевка, адаптивна система навчання А.С.Границької, колективний спосіб навчання (О.Г.Рівін, В.К.Дяченко), розвивальне навчання (Л.С.Виготський, Л.В.Занков, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін), особистісно орієнтоване розвивальне навчання (Л.Б.Котов, Є.Н.Шиянов, І.С.Якиманська), технологія рівневої диференціації М.П.Гузика, проблемне навчання (М.М.Левіна, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов, М.М.Скаткін) тощо.

Ідея особистісно й практично орієнтованої підготовки майбутнього вчителя стала стрижневою в процесі інноваційної підготовки в умовах ННПК. При визначенні особистісно орієнтованих підходів до організації навчально-виховного процесу в педагогічному комплексі особливого значення для нашого дослідження набули роботи сучасних педагогів-психологів: І.Д.Беха [33; 34], Л.В.Куриленко [200], А.С.Нісімчука, О.С.Падалки, О.Т.Шпака [247], О.М.Пехоти [275], В.В.Рибалка [313], А.М.Старєвої [342], І.С.Якиманської [402] тощо.

Упровадження особистісно орієнтованих технологій у практику роботи має багато складнощів, які пов'язані з інертністю самої системи освіти та складного характеру боротьби нового зі старим. Особистісно

орієнтоване навчання „ставить” багато запитань, що мають основоположне значення. Раніше вони стосовно системи вищої освіти або взагалі не ставилися, або розглядалися під іншим кутом зору. Мова йде про гнучкість у використанні різних технологій, про можливість вибору навчальних предметів та навчання за індивідуальними планами, про досягнення гарантованих результатів для всіх студентів, про співробітництво викладачів і студентів тощо.

Разом із тим на практиці особистісно орієнтоване навчання зводиться лише до того, щоб зробити студента суб'єктом навчання і створити умови для розвитку особистості. При цьому поза увагою залишається внутрішній світ людини, її самосвідомість, цільові орієнтири, установки, цінності, духовні потреби, особисті програми життя і поведінки, що можна назвати суб'єктивним досвідом особистості.

Щоб розкрити цей внутрішній світ кожного окремого студента, необхідне гуманне, доброзичливе ставлення до нього з боку викладачів, розуміння їх проблем. Учителем гуманізму вважають К.Роджерса [429]. Визначальними ознаками технології гуманізму є зміщення пріоритетів на розвиток психічних, фізичних, інтелектуальних, моральних та інших сфер особистості замість опанування обсягу інформації і формування певного кола вмінь і навичок; зосередження зусиль на формуванні вільної, активної, думаючої й діючої особистості, громадянина-гуманіста, здатного робити обґрунтований вибір у різноманітних навчальних і життєвих ситуаціях. Основні положення гуманістичного підходу до організації навчально-виховного процесу висвітлюються в працях І.А.Зязюна [122; 123], М.Г.Іванова [124], Н.С.Сушик [350] тощо.

Педагогічну технологію гуманізму та демократизації педагогічних відносин слід розуміти як відмову від авторитарної педагогіки з її педагогічним „тиском” на особистість, що заперечує саму можливість установа нормальних людських стосунків між викладачем та студентом, забезпечення атмосфери комфорту. У ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” велика увага приділяється створенню „психологічної безпеки” студента, працює психологічна служба університету, яка допомагає в розв'язанні різних видів конфліктів, налагодженню стосунків між викладачами та студентами.

У практиці роботи вищої школи із різновидів особистісно орієнтованого навчання найбільшого поширення набуло проблемне навчання, яке передбачає проблемне викладання (створення системи проблемних ситуацій) і проблемне учіння (аналіз проблеми та її розв'язання студентами). Отже, найпростішою ланкою, яка є основою даної технології, є проблемна педагогічна ситуація, що вимагає вирішення різних завдань на рівні творчого, аналітичного підходу до проблеми [256, 37]. М.М.Левіна підкреслює, що проблемні задачі спрямовані на моделювання інноваційного середовища [203, 194]. Наведемо приклад застосування таких ситуацій при проведенні практичного заняття з „Педагогіки вищої школи” для студентів експериментальних груп VI курсів (Тема „Інноваційні технології навчання у вищій школі”) шляхом вирішування системи педагогічних задач.

Наше звернення до педагогічної задачі зумовлено такими причинами:

- педагогічна задача – це спосіб завдання мети та активізації навчання;
- на основі задачі є можливість забезпечити особистісно орієнтований характер змісту й технології занять із студентами та реалізувати можливості індивідуалізації і диференціації цього процесу;
- педагогічна задача, що може бути визначена як ситуація та вимагає розумових і практичних дій, дозволяє дослідити особливості інноваційних педагогічних технологій у конкретних педагогічних ситуаціях;
- творчий характер педагогічної задачі.

У процес професійної підготовки включалися різновиди навчальних та навчально-творчих задач різного ступеня складності, які сприяли формуванню інноваційних знань, умінь та навичок. За мету ставилося розвинути у студентів уміння аналізувати педагогічні явища, фіксувати їх результати у вигляді аналітичного опису елементів технологічного процесу, розробляти власні технології. Задачі ділилися на три ступені складності. Наприклад, наведемо задачі першого рівня:

- Доведіть необхідність використання сучасних новітніх педагогічних технологій.
- Які причини, на Вашу думку, спонукають учителів використовувати нововведення?

Задачі другого рівня складності:

- Зробіть висновки щодо тенденцій розвитку інноваційних процесів в освіті взагалі та у вищій педагогічній освіті зокрема.

- Які труднощі, на Вашу думку, виникають при застосуванні інноваційних технологій?
- Які інноваційні технології і чому частіше всього використовуються в практиці сучасної вищої школи?

Задачі третього рівня:

- Складіть докладний опис інноваційної технології, яка може бути використана Вами в практиці роботи вищої школи.
- Якби ректором були Ви, що б Ви змінили в системі підготовки педагогічних кадрів з погляду використання у ВНЗ інноваційних педагогічних технологій?

У контексті нашого дослідження проблемні на навчально-творчі задачі виконувалися студентами з урахуванням їх індивідуальних особливостей та творчих здібностей. Із переліку запропонованих задач студент міг обрати лише конкретні задачі або виконати увесь обсяг роботи. При проведенні експериментальної роботи використовувалися ситуації, представлені у навчальних посібниках А.І.Кузьмінського, Л.П.Вовк, В.Л. Омелянко «Педагогіка: запитання і ситуації» [195], Л.В.Кондрашової, О.В.Пермякова, Н.І.Зеленкової, Г.Ю. Лаврешиної «Педагогіка в запитаннях і відповідях» [265] тощо. Оцінювання знань, умінь та навичок здійснювалося з урахуванням творчих підходів до вирішення задач, а не тільки враховувався рівень їх складності. Апробація створених власних технологій та авторських методик здійснювалася під час управлінської педагогічної практики. На цьому етапі студентам пропонувалося вирішити завдання такого характеру:

- опишіть фрагмент навчального заняття з використанням інноваційної технології;
- реалізуйте розроблений вами конспект заняття із застосуванням конкретної технології навчання та проаналізуйте його ефективність;
- спробуйте розробити авторську технологію навчання; проаналізуйте, наскільки співвідноситься власна технологія, особливості групи чи курсу та зміст навчального матеріалу.

Досвід вирішення проблемних завдань та педагогічних ситуацій формує установки і здібності до творчого освоєння навколишнього світу [349, 56], у якому в майбутнього вчителя формується готовність до роботи на основі знання сучасних педагогічних технологій, розуміння своєї індивідуальної сутності, створення особистісної персонал-технології. Отже, особистісно орієнтовані педагогічні технології – інноваційні для вищої школи, оскільки вони виходять за рамки наявних нормативів, створюють нові перспективи для творчої діяльності викладачів та студентів. Особистісний підхід при цьому виступає як критерій (показник) інноваційності будь-якої педагогічної технології.

Аналізуючи особливості технологізації педагогічної освіти, в процесі експериментальної роботи ми звернули увагу на підвищення потреби застосування нових інформаційних технологій при підготовці фахівців нового покоління для сучасних освітніх систем. У науковій літературі термін “нові інформаційні технології” (скорочено “НІТ”) визначається як сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації, що „розширює” знання людей і розвиває їх можливості щодо керування технічними й соціальними проблемами [82; 110; 249; 256; 273; 275].

Американському вченому С.Пейперту належить ідея „комп’ютерних навчальних середовищ”, на якій базується більшість сучасних навчальних комп’ютерних програм. Він досліджував можливості комп’ютера як засобу для розвитку розумової діяльності школярів [273]. Систему підготовки вчителя до використання інформаційних технологій у навчальному процесі запропонував і обґрунтував М.І.Жалдак [110].

Процес інформатизації сучасного суспільства неминуче спричиняє розвиток процесу інформатизації освіти – „забезпечення сфери освіти теорією і практикою розробки і використання сучасних нових інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого-педагогічної мети навчання і виховання” [256, 170]. Ідеться, насамперед, про комп’ютеризацію освіти, Інтернет, створення віртуальних навчальних схем і та інше. Інформатизація суспільства є тенденцією об’єктивною, а тому й неминучою. Як показує світовий досвід, базовою інновацією „п’ятої хвилі” стали інформаційні та комунікаційні технології, що є результатом бурхливого розвитку фундаментальних і прикладних досліджень у ХХ столітті. Сьогодні вже формуються основи „шостої хвилі” базових інновацій, хоча Україна не змогла ще подолати навіть п’ятий рубіж.

Цілком нові можливості для студентів та викладачів надають телекомунікаційні технології (такі засоби передачі інформації, як радіо, телебачення, телефон, телетайп, телефакс, комп’ютер). Розвиток інформаційних телекомунікаційних мереж дає новий імпульс для розвитку дистанційних технологій навчання (ДТН),

забезпечує доступ до гігантських обсягів інформації, до застосування засобів телематики та мультимедіа.

Дистанційне навчання – це індивідуалізована, інтегральна, гуманістична форма навчання, яка базується на організації діалогового обміну між викладачем та студентом як асинхронно, так і синхронно в часі, на використанні традиційних та НІТ з метою трансформації навчального матеріалу, переважно використовуючи електронні системи доставки засобів навчання та інших інформаційних об'єктів. С. В.Іванов, П.С.Борсук і С.І.Дичковський вважають, що дистанційне навчання „ввійде” в наступне сторіччя, оскільки воно є наслідком об'єктивного процесу інформатизації суспільства та освіти і поєднує в собі кращі риси інших форм як найбільш перспективна, синтетична форма здобуття освіти [125, 13]. Різні аспекти проблеми дистанційного навчання розглядають у своїх працях В.В.Вілій [31], В.М. Кухаренко, О.В.Рибалко, Н.Г.Сиротенко [97], П.В.Стефаненко [345], Т.М.Шевченко [388] та інші. Ці та інші автори зазначають, що саме ДТН дає позитивний освітній і соціальний ефект. Це – спеціальна та додаткова освіта дітей та населення з вадами фізичного та розумового розвитку; позашкільна (додаткова) освіта; навчання обдарованої молоді, дорослого і працюючого населення; окремі навчальні модулі професійної освіти та їх фази; дистанційне тестування; перепідготовка і підвищення кваліфікації кадрів, у тому числі й педагогічних.

В.М.Кухаренко, О.В.Рибалко, Н.Г.Сиротенко виокремлюють сім принципів ефективної практики дистанційного навчання: заохочення контактів між студентами і викладачами, розвиток співробітництва студентів, використання активних засобів навчання, швидкий зворотний зв'язок, ефективне використання часу, висока мотивація, врахування хисту студентів і шляхів навчання [97, 67-69]. Автори відзначають, що суть цих принципів повинна бути відома як викладачам, так і студентам. Тільки тоді вони будуть працювати.

Основна роль в організації підготовки в умовах ННПК надається ДО як комплексу освітніх послуг для населення за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, яке базується на засобах обміну навчальною інформацією на відстані (супутникове телебачення, радіо, комп'ютерний зв'язок тощо). ДТН просто є незамінними в педагогічному комплексі, де навчальні заклади розташовані на значній території, а отже, виникають незручності в організації цілісного навчального процесу. Процес дистанційного навчання містить у собі всі основні форми його традиційної організації, але при цьому частина функцій передається комп'ютеру для перегляду відеозаписів лекцій; вивчення мультимедіа – курсів; інтерактивних навчальних програм; організації мережних семінарів; здійснення формалізованого поточного контролю за допомогою тестів чи систем контрольних робіт, надісланих електронною поштою; проведення on-line консультацій. Таким чином, дистанційне навчання об'єднує різні навчальні заклади в межах педагогічного комплексу, дає можливість комплексно використовувати для самостійного отримання і контролю знань дидактичні, методичні та інформаційно-довідкові матеріали з навчальної дисципліни.

Водночас для надання ДО масштабів державного рівня потрібно докласти немало зусиль і, насамперед, створити нормативно-правове поле, яке б забезпечувало її оптимальне функціонування з урахуванням норм міжнародного права, документів, що регламентують процедуру ліцензування та акредитації навчальних закладів з надання дистанційної освіти, методології застосування ДТН у традиційних формах вищої освіти. Для цього, на думку В.Г.Кременя, „потрібно вирішити такі завдання:

- розглянути можливість створення окремого госпрозрахункового Інституту дистанційної освіти (ІДО), який би займався розробкою електронних підручників, дистанційних курсів та інших методичних матеріалів;
- впорядкувати мережу регіональних центрів дистанційного навчання, чітко визначивши їхній статус та процедури створення;
- активніше залучати представників Української асоціації дистанційної освіти (УАДО) до реалізації програм розвитку ДО, зокрема підтримати проект УАДО „Сільський комп'ютер”;
- розробити першочергові стандарти ДО відповідно до Положення про дистанційне навчання, зокрема стандарт щодо педагогічних та інформаційних технологій навчання;
- затвердити єдину програму підготовки фахівців у галузі дистанційного навчання, а можливо, й ще ширше – у галузі нових технологій організації навчання, включивши до неї і перепідготовку викладачів;
- розробити окремі нормативні положення МОН:
 - про нормування праці тих, хто працює в системі ДО; про електронні навчальні матеріали, створення електронних підручників; про авторські права; внести до шкільної програми елементи ознайомлення учнів старших класів з електронними матеріалами та методиками комп'ютерного діагностування” [190, 234].

А.І.Кузьмінський наголошує, що створення єдиної системи дистанційної освіти не має перешкоджати самостійності освітніх установ та розвитку різноманітних форм дистанційного навчання у вищій школі [194, 372].

У рамках нашого дослідження в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” розроблена цільова “Програма інформатизації і розвитку телекомунікацій”, яка пропонує шляхи побудови інформаційно-освітньої мережі університету та умови переходу на інноваційні технології навчання. Для цього створена потужна комп'ютерна мережа. До послуг студентів кабінети, обладнані комп'ютерами останнього покоління. Нині в університеті на 100 студентів припадає 10 комп'ютерних місць. В університеті, окрім лабораторії „Нових інформаційних технологій навчання”, функціонує студентський інформаційний центр та Internet-кафе, забезпечено доступ до мережі Internet, створено банк прикладних програм навчального призначення. Вагомі перспективи для студентів і викладачів відкриває студія кабельного навчального телебачення, яка активно розгортає свою роботу в університеті.

Програма передбачає також ряд заходів, спрямованих на створення вузівської інформаційно-освітньої мережі (централізованого комп'ютерного та телекомунікаційного простору) для забезпечення

нормативно-правовою, довідковою, статистичною та навчальною інформацією в межах навчальних підрозділів та служб університету та педагогічного комплексу:

- удосконалення механізму управління університетом та педагогічними комплексами на основі використання автоматизованих банків даних і комунікативних мереж та шляхом упровадження програмних комплексів “Методист”, “Деканат”, “Кадри”, “Навчальний план”, “Бібліотекар” та інших;
- використання комп’ютерів як засобів навчання в процесі вивчення дисциплін фундаментального та методичного циклів (уведення курсу “Інформаційні технології в навчально-виховному процесі” в обсязі одного кредиту);
- удосконалення методології та стратегії формування змісту, відбору методів і організаційних форм навчання та виховання;
- створення та використання діагностичних методик контролю рівня знань студентів;
- запровадження системи ДО та підключення до системи освітніх бібліотечно-інформаційних центрів – медіатек тощо.

З 2006 року у межах педагогічного комплексу впроваджена система комп’ютерного тестування. Як підсумковий вид контролю комп’ютерні тести запропоновані на зимовій сесії 2006 року всім студентам I-VI курсів денної та заочної форм навчання. Кожному студенту пропонується відповісти на 30 тестів (кожний тест оцінюється 1 балом). Позитивним вважається результат, коли студент відповів на 16 тестових запитань. Впровадження комп’ютерного тестування спростило процес прийняття екзаменаційної сесії, дало можливість об’єктивно оцінити знання студентів, уникнути нестатутних відносин між студентом і викладачем.

З 2006 року комп’ютерне тестування почало використовуватися при проведенні атестації абітурієнтів і під час „вступної компанії”. Серед вищих навчальних закладів України система тестових вступних випробувань уперше розроблена і впроваджена у Львівському університеті. І.О.Вакарчук відмічає, що необхідною умовою реалізації багатоваріантної системи тестування є наявність об’ємного банку високоякісних тестових завдань, здатних забезпечити об’єктивну оцінку рівня знань та інтелектуального розвитку абітурієнтів. Сьогодні база даних з кожного предмета в цьому університеті становить від 3 до 15 тисяч питань [61, 4-6].

Проте, в ході експериментальної роботи встановлено, що тестовий контроль знань, крім переваг, має й істотні недоліки, які С.С.Вітвицька поділяє на три групи, зокрема:

1. Недоліки, які лежать в основі сутності контролю (ймовірність випадкового вибору правильної відповіді або здогадка про неї; можливість при застосуванні тестів закритого типу оцінити тільки кінцевий результат, у той час як сам процес, що привів до нього не розкривається);
2. Недоліки психологічного характеру – стандартизація мислення без урахування рівнів розвитку особистості;
3. Недоліки, що ґрунтуються на організаційно-методичних показниках (велика витрата часу на складання необхідного „банку” тестів, їх варіантів, трудомісткість процесу; необхідність високої кваліфікації вчителів та експертів, що розробляють тестові завдання [66, 239]).

У практиці нашої експериментальної роботи була проведена кропітка робота з ліквідації виявлених недоліків. При оцінюванні знань студентів за допомогою комп’ютерних тестів нами враховувалася та обставина, що деякі правильні відповіді можна дати шляхом відгадування. Так, В.В.Кромєр вказує, якщо тест складається із завдань вибору однієї правильної відповіді із чотирьох, абсолютно некомпетентний студент може набрати в середньому 25% мінімально можливої кількості балів [191, 151]. С.С.Вітвицька відмічає, що „оптимальна кількість варіантів закритого тісту – 4-5. Чим їх більше, тим менша вірогідність угадування. При цьому треба мати на увазі, що, витрати часу на розробку тесту з п’ятьма відповідями приблизно удвічі більше, ніж з чотирма. Вірогідність угадування при трьох відповідях порівняно з двома дорівнює 17%. При чотирьох порівняно з трьома – 8%; перехід від чотирьох варіантів відповідей до п’яти дає зниження вірогідності угадування лише на 5%, а від п’яти до шести – на 3,4%” [66, 240]. Таким чином, нами зроблено висновок, що кожна четверта відповідь тестів закритої форми з одиничним вибором (один варіант відповіді правильний, решта – неправильні) може бути вгаданий студентом; збільшення кількості відповідей на питання тесту зменшує відсоток їх інтуїтивного розпізнавання. Самий радикальний спосіб ліквідації наслідків угадування варіантів відповідей – це використання завдань, де даний процес повністю виключений. Такими є завдання відкритої форми (на

доповнення або із вільно конструйованою відповіддю); закритої форми (на встановлення співвідношення; на встановлення вірної послідовності та завдань із вибором декілька правильних відповідей тощо). При оцінюванні знань студентів доцільним є використання ситуаційного тесту як набору завдань, призначених для вирішення проблемних ситуацій, що притаманні майбутній соціальній і виробничій діяльності випускників вищих навчальних закладів. Такий тест застосовується при діагностиці адекватної діяльності щодо розв'язання типових кваліфікаційних задач і є аналогом комплексного контрольного кваліфікаційного завдання [285, 27].

Проілюструємо як дані тести використовувалися у нашій експериментальній роботі на прикладі завдань з „Педагогіки вищої школи” для шостих курсів педагогічного університету. Наприклад, закінчіть речення: „Основними формами організації навчального процесу у вищій школі є” (лекції, семінарські, лабораторні, практичні заняття, самостійна робота студентів, виробнича практика); „Об'єктом дидактики вищої школи є” (навчальний процес у вищих навчальних закладах), „До методологічних категорій педагогіки вищої школи належать” (педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічна закономірність, педагогічний принцип), „Автором відомої технології саморозвитку особистості є.....” (М.Монтессорі) тощо.

У завданнях закритої форми з встановленням відповідності (при достатньо великій кількості елементів) вгадування теж практично неможливе. Наприклад, при вивченні курсу „Новітні педагогічні технології” студентам експериментальних груп V курсів пропонувалися завдання такого характеру: „Які існують традиційні і новітні форми організації навчання у сучасній школі?”

1. Урок.
2. Урок - аукціон.
3. Проблемний урок.
4. Інтегрований урок.
5. Семінар.
6. Екскурсія.
7. Урок- прес- конференція.

Відповідь: а) 1,3,5,6; б) 2,4,7.

„На яких стадіях розвитку учнівського колективу використання наведених методів і прийомів є найдоцільнішим?”:

- а) стадія вимог організатора.....,
- б) стадія колективної вимоги,
- в) стадія вимоги особи до самої себе....

1. Колективні доручення.
2. Визначення і реалізація близької перспективи.
3. Громадська думка класу.
4. Програма самовиховання.
5. Особистий приклад вчителя, його активна позиція.
6. Виховуючі ситуації.
7. Самооцінка і самоконтроль.

Відповідь: а) 2,5; б) 1,3; в) 4, 7 .

„Хто із цих авторів є засновником відомих авторських новітніх технологій?”

1. Р.Штейнер.
2. І.Іванов.
3. Г.Альтшеллер.
4. М.Зайцев.
- а) Технологія розвитку творчої особистості.
- б) Вальдорська педагогіка.
- в) Технологія колективного творчого виховання.
- г) Технологія раннього навчання.
- д) Сугестивна технологія.
- е) Проектна технологія.

Відповідь: 1(б); 2(в); 3(а); 4(г).

Дані приклади ілюструють можливість зведення вірогідності вгадування відповідей тестових завдань закритої форми на встановлення співвідношення майже до нуля за рахунок зростання кількості елементів у другому стовпці, яка повинна перевищувати кількість елементів першого.

Тестові завдання на встановлення вірної послідовності педагогічних процесів та явищ передбачають глибини знання педагогіки як науки та вміння оперувати педагогічними поняттями, осмислення їх сутності та

структури. Студентам експериментальних груп у процесі вивчення педагогічних дисциплін пропонувалися тести наступного зразка:

Встановіть правильну послідовність аспектів структури діяльності вчителя?

- а) стимулювання,
- б) контроль за виконанням навчальних дій учнів;
- в) організація навчальної діяльності учнів,
- г) аналіз результатів діяльності,
- д) планування.

Відповідь: д), а), в), б), г).

Виберіть послідовність ознак, які характеризують стадії розвитку колективу:

- а) вимоги до дітей пред'являє вихователь,
- б) вихователь уважно вивчає учнів,
- в) вимоги до дітей пред'являють батьки,
- г) актив підтримує вимоги вихователя;
- д) вміло реалізується принцип паралельної дії;
- е) вимоги до себе пред'являють самі діти;
- ж) більшість колективу підтримує вимоги вихователя.

Відповідь: а), г), ж).

Збільшення кількості відповідей на питання тесту теж суттєво зменшують кількість угадувань студентами правильних відповідей. Наприклад, „Які аспекти педагогічного впливу батьків на дітей дають позитивні результати?“

- а) Виконання домашніх завдань замість дітей.
- б) Виховання трудових навичок.
- в) Здійснення систематичного контролю і педагогічного нагляду.
- г) Виявлення і розвиток інтересів і творчих здібностей дітей.
- д) Залякування дітей.

Відповідь: б), в), г).

Описані вище типи завдань для комп'ютерного тестування значно зменшили відсоток угадування студентами правильних відповідей і сприяли об'єктивності оцінювання знань при вивченні педагогічних дисциплін.

Розробка комп'ютерних тестів передбачає велику роботу викладачів та витрату значної кількості часу на складання різних їх варіантів; необхідність високої кваліфікації викладачів та експертів, що розробляють тестові завдання. У нашій експериментальній роботі варіанти тестів проходили педагогічну експертизу та обговорення на кафедрах. Найкращим виходом із даної ситуації є, на нашу думку, створення стандартизованих тестів з дисциплін на основі типових програм. За даним напрямком вдосконалення тестування як форми педагогічного контролю – майбутнє.

У підсумку відмітимо, що комп'ютерне тестування - інноваційна форма педагогічного контролю, яка гарантує об'єктивність знань, умінь та навичок студентів, сприяє усуненню суб'єктивізму, а відтак і формуванню позитивного ставлення до навчального предмету. Тестові завдання дають змогу швидко і оперативно з'ясувати рівень знань студента з того чи іншого предмета. Недоліками комп'ютерного тестування є можливість угадування студентами правильних відповідей та трудомісткість процесу їх складання. Усунути ці недоліки можна наступними шляхами:

1. збільшення кількості тестів, які повинні пропонуватися студентам (не менше 60, із розрахунку 1 хвилина – 1 тест), створення стандартизованих тестів із різних курсів на основі типових програм;
2. використання різнопланових завдань у процесі комп'ютерного тестування: відкритої форми (на доповнення або із вільно конструйованою відповіддю); закритої форми (на встановлення співвідношення; на встановлення вірної послідовності та завдань із вибором декілька правильних відповідей тощо);
3. створення відмінних тестів для поточного та підсумкового контролю, які відрізняються один від іншого, а не повторюють їх;
4. педагогічна експертиза на кафедрах готовності тестових завдань для оцінювання знань студентів, постійне вдосконалення тестових комп'ютерних програм.

Вища школа України накопичила значний позитивний досвід щодо інноваційних технологій навчання. Особливої популярності для об'єктивності оцінки знань набула модульно-рейтингова технологія навчання. Модульне навчання – це пакет програм для індивідуального навчання, що забезпечує досягнення учня з певним рівнем попередньої підготовки. Воно здійснюється за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах – модулях,

призначення яких – досягнення конкретних педагогічних цілей. Розглядаючи проблему модульного навчання, слід відзначити роботи А.М.Алексюка [9], В.І.Бондаря [42; 43], Л.І.Костельної [179], П.А.Цвявичене [369]. Згідно з цією технологією активність того, хто навчається, оцінюється відповідною кількістю балів. За засвоєння кожного модуля студент за результатами вихідного контролю отримує суму балів, що характеризує якість засвоєння та обсяг модуля. Сумарні бали за засвоєння всіх модулів дисципліни дозволяють виставити підсумкову оцінку з дисципліни. При цьому зникає необхідність проведення екзаменаційної сесії, потрібно лише наприкінці семестру виділити один або два тижні для ліквідації заборгованостей з усіх дисциплін. Відмінність модульно-рейтингової технології навчання від традиційної системи в тому, що вона передбачає постійну систематичну самостійну роботу студентів з оволодіння знаннями і навичками. Для впровадження цієї технології необхідна напружена робота викладачів з розробки модульних програм (МП). Основними рисами модульного навчання є: можливість індивідуального навчання, гнучкість у пристосуванні навчання до потреб окремої особистості, свобода для самостійного вивчення матеріалу, активна участь студентів у педагогічному процесі, їх взаємодія. Головною в модульно-рейтинговій технології стає діяльність студентів, а не педагогів.

Популярність модульно-рейтингової системи з кожним роком зростає. Згідно з Болонською декларацією вона стала використовуватися більше ніж у 40 країнах Європи та отримала назву кредитно-модульної системи як моделі організації навчального процесу, що ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).

Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження необхідного для засвоєння змістових модулів або блоку змістових модулів. Система залікових одиниць – це механізм, що дозволяє кількісно оцінити в умовних одиницях виміру обсяг здобутої освіти, виходячи із середньої трудомісткості її здобуття за традиційною педагогічною технологією очного навчання (лекції-семінари-практикуми, самостійна робота, контроль поточний і підсумковий).

Нині у світовій системі вищої освіти використовують різноманітні системи залікових одиниць (ECTS – європейська система, USCS – американська система, CATS – британська система, UMAP – країн Азії і басейну Тихого океану). Вибір однієї із цих систем або розробка національної системи залікових одиниць потребує спеціального дослідження. У нашій країні запроваджується кредитна система, подібна до європейської ECTS, яка базується на угоді про те, що 60 кредитів складають навантаження студентів очної форми навчання впродовж академічного року. При розрахунках трудомісткості засвоєння дисциплін у вищих навчальних закладах України, як правило, використовується методика, запропонована Міносвіти Росії (36 годин загальної

трудомісткості (27 астрономічних годин) оцінюють як одну залікову одиницю). Тижневе навчальне навантаження студента планується в обсязі 54 академічних годин (6 днів по 9 годин на день з урахуванням самостійної роботи). Це не суперечить чинному законодавству, тому що 54 академічні години – це 40,5 астрономічних годин. Таким чином, сукупний семестровий загальний обсяг становить $54 * 20 = 1080$ акад. годин, а один кредит відповідає 36 годинам загального обсягу (при умові, що сума загальних обсягів усіх дисциплін, які вивчаються в даному семестрі, становить 1080 годин) [354, 29].

Зауважимо, що кредитна система, як вимір навчального навантаження, та кредитно-модульна система організації навчального процесу – зовсім не тотожні поняття. Якщо кредитна система оцінювання трудомісткості навчання може існувати і в межах традиційної – лекційно-семінарської системи організації освітнього процесу, то кредитно-модульне навчання як інноваційна технологія передбачає докорінну перебудову та реорганізацію всього навчально-виховного процесу вищої школи. Рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України від 28 лютого 2003 р. (протокол №2/3-4) та від 24 квітня 2003 р. (протокол №5/5-4) передбачено проведення з 2003/2004 навчального року педагогічного експерименту щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (далі – КМСОНП) у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації.

У ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” як базової складової ННПК кредитно-модульна система навчання була введена на всіх факультетах (для студентів перших курсів) з 1 вересня 2004 року. З того ж самого часу кредитно-модульна система навчання була запроваджена і в експериментальних групах (для студентів всіх курсів). Сьогодні в умовах педагогічного експерименту навчаються 1786 студентів I-III курсів (76 академічних груп), тоді як у 2005 році експериментом було охоплено 1238 студентів I-II курсів (58 академічних груп), а в 2004 році – лише 556 студентів (27 академічних груп). Студенти експериментальних груп навчаються за цією системою вже четвертий рік. Упроваджуючи кредитно-модульне навчання в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” враховувались основні положення робіт В.І.Бондаря [42-44], В.С.Журавського та М.З.Згуровського [112], Ю.К.Рудавського [321], О.М.Спіріна [341] та ін.

Особливою ознакою КМСОНП є, на наш погляд, особистісно-орієнтований підхід до кожного студента, можливість навчання за індивідуальним планом з урахуванням здібностей та уподобань останнього. Першим напрямком перебудови організації навчального процесу в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” стало підвищення свободи вибору індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента, визначеної індивідуальним навчальним планом.

Індивідуальний навчальний план студента за КМСОНП включає нормативні та вибіркові змістові модулі, що можуть поєднуватися в певні навчальні дисципліни та забезпечують підготовку до виконання вимог відповідних частин освітньо-професійної характеристики (нормативної та вибіркової). Сукупність нормативних дисциплін є обов'язковою складовою індивідуального плану студента, які для споріднених спеціальностей з різними спеціалізаціями повинні бути уніфіковані. Вони дають можливість здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності та сприяють академічній мобільності та поглибленій підготовці в напрямках,

визначених характером майбутньої педагогічної діяльності.

Формування індивідуального навчального плану студента за певним напрямом передбачає можливість індивідуального вибору змістових модулів (дисциплін) з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців. При цьому річна сума обсягів обов'язкових і вибіркових змістових модулів повинна становити не більше 44 кредитів [44, 15].

Індивідуальний навчальний план студента за певним напрямом формувався в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” особисто студентом під керівництвом куратора, котрий допомагав майбутнім учителям визначити індивідуальну траєкторію свого навчання з урахуванням їх здібностей та уподобань. На куратора покладалося виконання таких основних завдань:

- 1) ознайомлення студентів з нормативно-методичними матеріалами (положенням про КМСОНП, інформаційним пакетом, науковими, методичними та періодичними виданнями тощо), які регламентують організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою;
- 2) надання рекомендацій студентам щодо формування їх індивідуального навчального плану з урахуванням засвоєних змістовних модулів (навчальних дисциплін) за час перебування в інших вищих навчальних закладах України або за кордоном;
- 3) погодження індивідуального навчального плану студента та подання його на затвердження деканові факультету;
- 4) контроль за реалізацією індивідуального навчального плану студента на підставі відомостей про зараховані студенту залікові кредити з подальшим поданням пропозицій щодо продовження навчання студента або відрахування.

Куратор ECTS призначається наказом ректора за поданням декана відповідного факультету із числа науково-педагогічних працівників випускової кафедри, як правило, професорів або доцентів, котрі ґрунтовно ознайомлені з вимогами відповідних галузевих стандартів вищої освіти. За керівництвом куратора проекту ECTS планується 4 години на кожного студента за навчальний рік.

Наступний етап експерименту передбачав розробку системи нормативних документів: інформаційного пакету, договору про навчання між студентом та ВНЗ, зразка індивідуального навчального плану студента, екзаменаційних та рейтингових відомостей тощо. Дані документи були необхідні для визначення принципів побудови навчального процесу з використанням залікових одиниць, які регламентують методи атестації студентів за бально-рейтинговою системою, методики розрахунку навчального навантаження викладачів, порядок запису студентів на дисципліни, формування навчальних груп, введення служб академічних консультантів тощо. З цією метою розроблено та затверджено на вченій раді “Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу в університеті”. Згідно з цим документом визначена система оцінювання академічних успіхів студентів, що наведена в табл. 4.4

Таблиця 4.4

Шкала оцінювання результатів навчальної діяльності згідно КМСОНП

За шкалою ECTS	За національною шкалою	Рейтинг дисципліни
A – відмінно	відмінно	91–100
B – дуже добре	добре	81-90
C – добре	добре	76-80
D – Задовільно	задовільно	66-75
E – достатньо (задовольняє мінімальні критерії)	задовільно	60-65
FX – незадовільно (з можливістю повторного складання)	незадовільно	Менше 60
F – незадовільно (з обов'язковим повторним курсом)	незадовільно	Менше 50

Як бачимо з таблиці оцінювання за кредитно-модульною системою (див. табл.4.4), студенти, котрі своєчасно виконали графік навчального процесу та набрали більше 60 балів з кожної дисципліни протягом семестру, вважаються встигаючими та звільняються від складання екзаменів (заліків), які зараховуються їм

“автоматично”. Оцінка всіх модульних завдань у ході експерименту визначалася кафедрами університету і узгоджувалася з положенням про оцінювання на факультетах.

Третім напрямком роботи з упровадження КМСОНП стала організаційно-управлінська та методична робота. Основні акценти в ній „робилися” на створення та модернізацію пакетів модульних програм; підсилення керівної ролі деканатів та кафедр щодо керівництва навчальною діяльністю студентів; застосуванні комп’ютерних та інших педагогічних технологій, метою яких було постійне збагачення творчим досвідом.

Експеримент з упровадження кредитно-модульної системи в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” сприяв інноваційній підготовці майбутніх педагогів в умовах ННПК. Студенти старших курсів тільки експериментальних груп навчалися за кредитно-модульною системою, контрольних груп – за традиційною. Експериментальна робота за кредитно-модульною системою навчання дозволила визначити переваги та труднощі впровадження цієї системи, намітити шляхи подолання недоліків.

Позитивними рисами кредитно-модульної системи навчання, на нашу думку, є:

- забезпечення можливостей кожного студента навчатися за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, установа чіткої індивідуальної „траєкторії” здобування вищої освіти;
- стимулювання учасників навчального процесу до активної діяльності та систематичної роботи протягом семестру;
- формування самостійності та ініціативності майбутніх педагогів, виявлення в них особливих здібностей до навчання та нахилів до науково-дослідної й творчої роботи;
- об’єктивне оцінювання навчальних досягнень студента, що унеможливорює суб’єктивне ставлення до нього викладача [386].

Труднощі впровадження кредитно-модульної системи виникають, як показав досвід нашої експериментальної роботи, при підрахунку загальної кількості балів, набраних студентами в процесі засвоєння всіх модулів дисципліни; розробці модульних програм. Зрозуміло, що не всі студенти та викладачі можуть швидко перебудувати свою діяльність, перейти з традиційної системи навчання на інноваційну, але вже перші кроки кредитно-модульної системи змінили увесь процес професійної підготовки в університеті та ННПК. У середніх загальноосвітніх закладах педагогічного комплексу, у ПТУ, технікумах і училищах почала широко використовуватися модульно-рейтингова технологія навчання, що обумовила наступність підготовки в умовах ННПК.

Інноваційна підготовка просто неможлива без використання технології розвитку творчої особистості, засновником якої вважають російського вченого-дослідника Г.Альтшуллера [98, 210]. Досягнення творчого рівня розвитку особистості можна вважати найвищим результатом будь-якої педагогічної технології. Поряд із цим важливою умовою творчої діяльності є інтерес до неї. Реальна діяльність будь-якого педагога є одночасно нормованою і неповторною, творчою, що несе в собі унікальні риси його особистості. А.Й.Капська відмічає, що творча особистість знаходить задоволення не скільки у досягненні мети творчості, скільки у самому процесі. Найспецифічнішою рисою творця є потяг до творчої діяльності [352, 300]. Тому для нашого дослідження мали особливий інтерес роботи Д.Б.Богоявленської [38], В.І. Загвязинського [118; 119], В.А. Кан-Каліка [151;152], М. М. Поташника [304], С.О. Сисоевої [331-334] та інших, що присвячені педагогічній творчості.

Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури дозволив зробити наступні узагальнення, а саме:

- Творча особистість – це, з одного боку, суб’єкт творчих соціальних відносин та свідомої творчої діяльності, а з іншого – причина соціально-творчих значущих дій, які здійснюються в даному соціальному середовищі.
- Творча діяльність виявляється у здатності людини до створення інновацій, пошуку нових засобів діяльності.
- Головною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання.
- Творчу діяльність необхідно стимулювати.
- Під стимулюванням творчої активності розуміється діяльність викладача, що спрямована на формування мотивів творчості та підвищення наявної активності до такого рівня, який забезпечує виконання конкретних творчих завдань та досягнення запланованої педагогом мети.

У процесі дослідження виділені такі основні умови ефективності застосування технологічних прийомів стимулювання творчої активності студентів.

Психологічні:

- створення творчої атмосфери у процесі навчання, доброзичливість та гуманізм викладача;
- забезпечення можливості студентам ставити запитання, висувати оригінальні ідеї, гіпотези;

- створення умов для конструктивного спілкування студентів незалежно від рівня розвитку їх творчих здібностей;
- використання особистого прикладу, творчого підходу до вирішення проблем.

Педагогічні:

- використання цікавих аналогій у процесі занять;
- набуття студентом власного досвіду творчої діяльності та апробація його на практиці в умовах ННПК;
- розв'язання творчих завдань;
- оволодіння навичками дослідницької роботи.

Зупинимося на останньому напрямку роботи. Студенти у вищих навчальних закладах пишуть курсові, дипломні та магістерські роботи. Як засвідчує досвід нашої роботи, більше половини випускників мають труднощі при написанні творчої роботи: не вміють аналізувати літературу, робити висновки, узагальнювати передовий педагогічний досвід тощо. Причина цього явища одна: студенти звикли до репродуктивного характеру навчання в традиційній педагогіці, який не сприяє розвитку творчості.

У процесі нашого дослідження проводилася кропітка робота, яка стимулювала творчість студентів. На перших – других курсах при вивченні педагогічних дисциплін їм постійно пропонувалося як додаткове завдання написати невеликі реферати на різні теми. Спочатку бажаних було небагато. Реферати обговорювалися в аудиторії, їх автори заохочувалися позитивними оцінками. З часом кількість бажаних писати реферати різко зросла, підвищилася і якість їх виконання. На третій – четвертий курсах студентам експериментальних груп уже пропонувалися творчі завдання і невеликі творчі роботи, які були покладені в основу курсових. Наприклад, „Чи вважаєте Ви урок сучасною формою навчання у середній загальноосвітній школі? Які нові форми організації навчання, інноваційні технології Ви можете запропонувати?"; „Які навчальні заклади можна вважати інноваційними в системі середньої освіти в Україні. Обґрунтуйте свою точку зору"; „Стандартизація випуску продукції є загально визнаною у всьому світі. Чи можна використовувати стандартизацію у сфері освіти? Обґрунтуйте свою відповідь"; „Чи можна стверджувати, що школа в майбутньому буде якісно відрізнятися від сучасної школи. Обґрунтуйте свої міркування?"; опишіть методику роботи улюбленого педагога в школі; порівняйте можливості школи та гімназії в розвитку творчості учнів; запропонуйте власну пізнавальну гру, яка, на Вашу думку, буде сприяти підвищенню ефективності сучасного уроку тощо. Творчі роботи теж обговорювалися в аудиторії, студенти не мали права критикувати проекти, але могли висловлювати власні пропозиції з даних питань. Проведена робота показала, що на п'ятих курсах різко зросла кількість бажаних писати дипломні роботи. Студентам надавалася можливість апробації дослідження в навчальних закладах педагогічного комплексу, упровадження авторських програм та методик. Особливо це стосувалося студентів шостих курсів, для яких написання магістерської роботи було вже обов'язковим, а багато магістрів навчалися за індивідуальними графіками та працювали у складових ланках ННПК. Зрозуміло, що всі студенти мають різні творчі здібності, що визначають рівень їх творчої активності, але стимулювання до творчості просто необхідне у процесі їх підготовки до майбутньої інноваційної діяльності.

Варто зауважити, що творчість студентів можлива тоді, коли їх діяльність буде спрямована на вирішення певного протиріччя або проблеми, що сформована у творчих завданнях. Аналіз різних типів творчих задач (проблемного бачення, логічних задач, на прогнозування, оптимізацію, на рецензування, на розробку алгоритму) показує, що різні задачі сприяють розвитку тих чи інших якостей особистості, які забезпечують успіх людини у творчій діяльності. У практиці нашої експериментальної роботи використовувалися в єдності всі різновиди творчих завдань, що сприяло формуванню різних позитивних якостей особистості майбутніх учителів. Наприклад, студенти педагогічного факультету на практичних заняттях з педагогічних дисциплін самостійно розробляли такі алгоритми: розв'язання задач, виконання домашньої роботи для учнів початкової школи, написання твору-мініатюри тощо. Алгоритмізація була першим кроком у процесі технологізації навчання майбутніх учителів. Отже, проведена експериментальна робота привчала майбутніх учителів творчо підходити до вирішення різних питань, знаходити неординарні виходи із ситуацій, отримувати у процесі

педагогічної діяльності конкретний результат, що має новизну, оригінальність і прогресивність.

Найефективнішими технологіями організації творчого пошуку на основі систематичного вирішення проблем, різних професійних ситуацій, дискусій є використання ігрових технологій навчання [50; 157; 159; 287; 294; 311; 397]. Особливо подобаються студентам ділові ігри. За своїм змістом ділова гра – це імітаційний процес вироблення й прийняття рішень за конкретною ситуацією в умовах поетапного уточнення факторів, аналізу інформації, що надходить у ході гри. Оскільки за своєю сутністю і змістом ділові ігри є управлінськими, П.М. Щербань вважає, „що для системи педагогічних вищих навчальних закладів, які готують майбутніх вчителів, найдоцільніша назва – навчально-педагогічні ігри. Цей специфічний термін охоплює ділові, організаційно-ділові ігри, пов’язані з керівництвом навчально-виховним процесом, рольові та інші навчальні ігри” [397, 28]. Навчально-педагогічна гра будь-якого виду являє собою практичну групову вправу з вироблення оптимальних рішень, у ході якої її учасники одержують нове конкретне уявлення про сутність своєї майбутньої діяльності. Використання навчально-педагогічних ігор має особливе значення при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, що сприяють активному оволодінню студентами цілою системою вмій і навичок, зокрема:

- аналізувати вихідні умови педагогічної дії і формулювати навчально-виховні завдання;
- передбачати психолого-педагогічну ситуацію та впливати на її розвиток;
- керувати навчально-виховним процесом і розв’язанням педагогічних задач на практиці;
- обирати нові – інноваційні методи і прийоми навчально-виховної роботи.

Ігрові технології у своїй основі мають чітку мету та гарантований результат – зменшення труднощів адаптаційного періоду у професійній діяльності молодих учителів. Їм притаманний поетапний розвиток, унаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного. Наприклад, у структурі проведення ділової гри виділяються такі етапи:

1. Розробка (конструювання) способів діяльності, представлення теми для вивчення, характеристика ігрових правил, огляд загального ходу гри.
2. Урахування обов’язкових ігрових компонентів: виклад сценарію, завдань, правил, ролей, процедур.
3. Проведення гри – організація і фіксація ігрових дій, коригування ходу гри тощо.
4. Аналіз та узагальнення гри – описовий огляд проходження гри та її сприйняття учасниками.
5. Ігрова післядія – перенесення способів діяльності з гри в реальне життя.

Етап проведення гри може теж ділитися на окремі частини залежно від методики її проведення.

Реалізацію цієї структурної схеми проілюструємо на прикладі ділової гри „Педагогічна рада”, що була проведена на базі школи №7 як складової Переяслав-Хмельницького навчально-педагогічного комплексу із студентами факультету іноземних мов. Цей факультет розташований у приміщенні школи, що дало нам можливість поєднати процес навчання з реальною педагогічною практикою.

Тема педради: “Робота педагогічного колективу щодо впровадження інноваційних технологій”.

Мета педради: створення чіткої, прозорої, науково обґрунтованої програми дій педагогічного колективу щодо впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес школи.

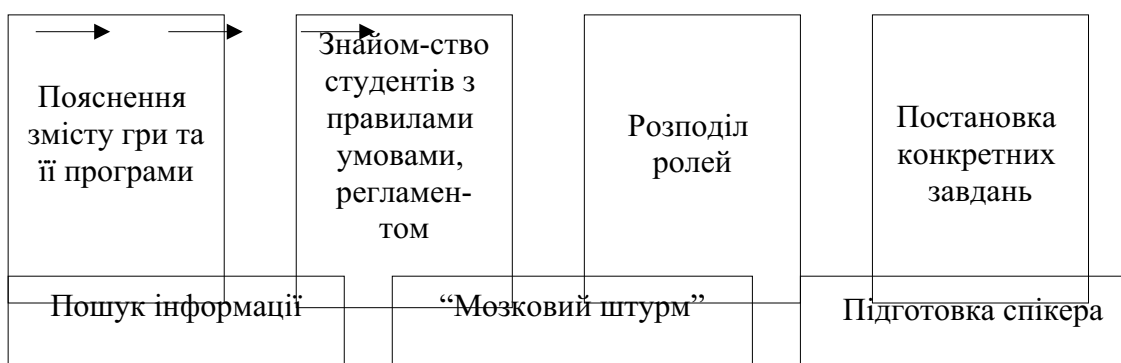
Форма проведення педради: ділова гра. Студенти діляться на групи: учителів початкових класів, учителів природничо-математичного циклу, учителів суспільно-гуманітарного циклу, психологів.

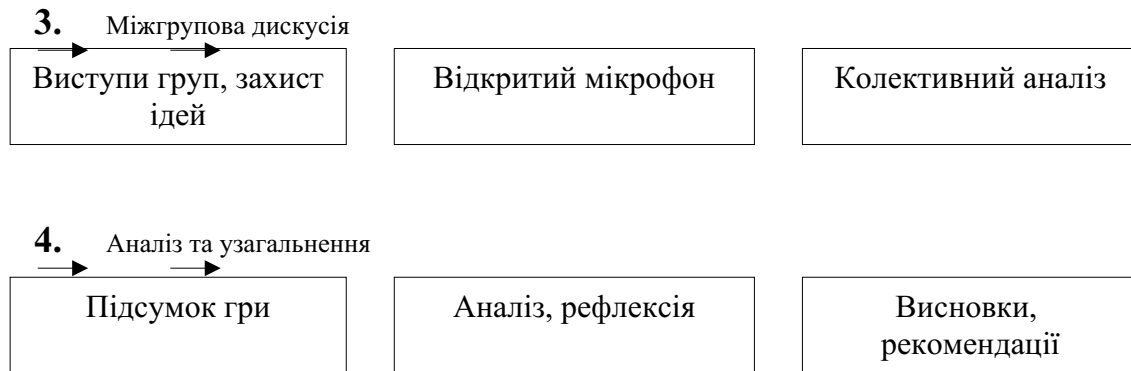
При підготовці до заняття з курсу “Педагогіка” (розділ “Школознавство”) була розроблена технологічна схема педагогічної ради – ділової гри, яка зображена на рис 4.1

1. Розробка (конструювання)



2. Підготовка до гри





5. Ігрова післядія

Рис. 4.1 Технологічна схема педагогічної ради – ділової гри

Згідно з технологічною схемою заняття розроблявся пакет документів з урахуванням запланованих для використання новітніх технологій навчання. Наприклад, запитання до гри “Відкритий мікрофон”:

1. У чому сутність технологічності в освіті?
2. Поясніть терміни: “педагогічні технології”, “особистісно орієнтоване навчання”, “модульно-рейтингова система навчання”, “ігрові технології”.
3. Французький психолог Т.Рібо наприкінці минулого століття визначив залежність здатності до фантазії, творчої уяви від віку. Розкрийте зміст цього твердження.
4. Чи допомагає Вам знання та впровадження нових технологій краще орієнтуватися в сучасній педагогіці?
5. Які Ви бачите перспективи використання НІТ у навчанні?

Підготовлені матеріали дали можливість не тільки якісно провести заняття, але й підготувати студентів до впровадження інноваційних технологій в практику роботи ЗОШ № 7. Висновки та рекомендації, що були висловлені студентами в ході гри, представлені на розгляд учителів на педагогічній раді за аналогічною темою, що й ділова гра. Як показав досвід нашої експериментальної роботи, найбільш тісне співробітництво студентів та викладачів із школою відбувається саме на тих факультетах, які розташовані на базі середніх навчальних закладів (Інститут мови і літератури – ЗОШ №7, індустріально педагогічний факультет – ЗОШ №4). У практиці нашої експериментальної роботи значна роль відводилася і дошкільним закладам як складовим ННПК. Наведемо приклад проведення заняття “Інноваційні технології виховання в роботі дошкільного закладу” з курсу „Інноваційні педагогічні технології дошкільного виховання” (V курс), що проводилося в межах комплексу із студентами факультету “Педагогіки і психології” на базі дошкільного навчального закладу № 9 “Сонечко”.

Мета гри – формування алгоритму впровадження інновацій у виховний процес дошкільного закладу, розробка групової інноваційної технології дошкільного виховання, набуття практики колективної діяльності у виробленні рішень.

Дана гра дуже складна в побудові і розрахована на чотири заняття (здійснювалася в чотири етапи). Вона передбачала використання різноманітних інноваційних технологій навчання в умовах ННПК.

На першому етапі гри проходило знайомство студентів із темою, правилами та досвідом роботи дошкільного закладу. Після того їм пропонувалась інтелектуальна та творча розминка за проблемними запитаннями, а саме:

1. Що таке “технологічний підхід у вихованні”? Як правильно вибрати технологію, що дозволить максимально використати власний творчий потенціал у вихованні дітей дошкільного віку?
2. Над якими інноваційними технологіями працює педагогічна наука на сучасному етапі? Які із них цікавлять особисто Вас? Які технології Ви спостерігали в дошкільному закладі „Сонечко”?
3. Чи може будь-яка людина бути педагогом-новатором? Що для цього необхідно? Кого із вихователів дитячого дошкільного закладу „Сонечко” Ви вважаєте новаторами, чому?

4. Як створити в колективі атмосферу творчості? Що треба робити, щоб залучити до творчості дітей дошкільного віку?

Для вирішення проблемних завдань студенти поділялися на 5 груп – чотири робочі, одна – експертна. Експерти оцінювали робочі групи за критеріями результативності (правильність, час); оригінальності; співучасті та взаємодії (психологічний настрій, загальна атмосфера в групі).

На другому етапі гри складався тезаурус проблеми, що розглядалася (кожній команді пропонувалося визначити 10 ключових понять з відповідної проблеми), збиралися інноваційні ідеї вдосконалення системи дошкільного виховання.

У процесі безпосереднього проведення гри активно використовувалися технології, що дозволяли в повному обсязі реалізувати мету гри.

Мозковий штурм. Відома інтерактивна технологія, суть якої полягає в тому, щоб зібрати якомога більше ідей щодо проблеми від усіх студентів протягом обмеженого періоду часу. Ця технологія базується на творчій силі групи і за своєю сутністю близька до брейнстормінгу (на зразок зборів, на яких невелика група людей продукує ідеї).

Після презентації проблеми та чіткого формулювання запитань: “Які проблеми, на Ваш погляд, існують у системі дошкільної освіти?”, “Що нового ви побачили в практиці роботи дошкільного закладу? Оцініть ці нововведення” усім студентам пропонувалося висловлювати свої ідеї щодо власного варіанту створення моделі інноваційного виховного процесу в сучасному дошкільному закладі. Під час “висування ідей” не пропускатися жодна. Кількість ідей заохочувалася.

Аукціон педагогічних проектів - поглиблений аналіз запропонованих проектів на загальному пленумі, їх аналітична експертиза.

Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксувалося. Коли пропонувалося відразу кілька конструктивних проектів, то відбувався “аукціон проектів”. Завдяки цьому формувалося цілісне уявлення про процеси та явища, які можуть виникнути в результаті впровадження інновацій. Проекти, які, на думку експертної групи, були найменш вдалим, вилучалися з переліку. Розгортання подій гри та визначення ролі й позицій різних груп щодо проблеми дало змогу побудувати цілісну концептуальну модель виховання дитини в сучасному дошкільному закладі.

На третьому занятті гравці розробляли алгоритм упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес дошкільного закладу. Основним завданням учасників було визначити еталонну послідовність виконання педагогічних дій під час упровадження інновацій. Виділені в процесі ділової гри чотири робочі групи почали обговорювати алгоритм різних етапів упровадження нововведень: перша – пошук нових ідей; друга – уведення нової технології; третя – реалізація нововведення; четверта – її закріплення. Мета досягалася через організацію індивідуальної і групової роботи з використанням діалогових технологій [98; 214; 247; 256; 294; 311], „що знайшла своє відображення в сучасних методах і засобах інтерактивного спілкування” [262, 37]. Сутність цих технологій полягає в тому, що спілкування з педагогами та товаришами призводять до зіткнення різних точок зору, суперечки і сприяє формуванню єдності поглядів, думок, оцінок певної групи людей. В сучасній педагогіці дуже відома технологія „Школа діалогу культур” сучасного російського філософа В.Біблера, що є прототипом сучасних діалогічних технологій. Більше половини інформації, яка надається у вищій школі, засвоюється студентами на різних формах навчання через діалог: семінарські заняття, розвиток умінь конструктивного педагогічного спілкування під час заліків, вирішення питань дискусійного та проблемного характеру на лекціях та практичних заняттях тощо. В.О.Бордовський у своїй докторській дисертації характеризує такі діалогові технології, які широко використовуються у вищій школі при підготовці педагогічних кадрів:

- проблемна лекція (викладач створює проблемну ситуацію та вирішує її у процесі дискусії);
- лекція удвох (проблемна лекція з двома викладачами, котрі в процесі дискусії висловлюють різні позиції щодо теми лекції);
- лекція із запланованими помилками, яка передбачає активну працю студентів із доведення хибності деяких тверджень викладача;
- лекція прес-конференція (відповіді лектора на питання студентів, які подаються викладачеві до початку лекції, їх узагальнення та систематизація) [46, 206-208].

Технології, описані В.О.Бордовським, широко застосовуються викладачами у вищих навчальних закладах з метою вдосконалення навчально-виховного процесу. У практиці сучасної середньої та вищої школи також використовуються багато різновидів діалогових технологій в ігровій формі: „метод ПРЕС”, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати тощо [294, 64-80]. Ці технології часто відносять до ігрових, хоча в їх основу покладені діалогічне спілкування, оперування аргументами, уточнення власних переконань та формування самостійної позиції учасників дискусії. У процесі формуючого експерименту широко застосовувався метод позиційної дискусії як різновид діалогічних технологій.

Метод позиційної дискусії – це публічне обговорення спірного питання, що формує навички аргументації та відстоювання власної думки. Механізм такої дискусії передбачав у ході ділової гри диференційовану роботу різних робочих груп. У процесі групової роботи студенти вирішували не тільки питання послідовності впровадження нового, але й конкретні питання, пов'язані з методикою організації діяльності малят у

дошкільному закладі: нові форми занять, способи колективної, групової та індивідуальної діяльності дітей, створення індивідуальних програм розвитку кожної дитини, діагностування у процесі інноваційної діяльності тощо.

У результаті позиційної дискусії студенти обмінювалися думками та розробили алгоритм впровадження нової технології виховного процесу для дошкільного закладу:

Етап 1. Пошук нових ідей

1.1. Створення інформаційного інноваційного фону. Знайомство з нововведенням, передовим педагогічним досвідом роботи вихователів, налагодження механізму фіксації й аналізу „знайдених” ідей (картотека, експертні групи тощо).

1.2. Актуалізація проблем і потреб. Виявлення проблем (у тому числі за допомогою консультанта), відкритість проблем для обговорення не тільки у своєму колективі, але й з компетентними людьми ззовні.

1.3. Попередня робота (на рівні адміністрації або невеликої проблемної групи) підготовка до впровадження нової технології.

Етап 2. Введення нової технології

2.1. Проектування нової технології. Через обговорення сутності самої технології прогнозування очікуваних результатів.

2.2. Втілення технології в практику. Випробування нової технології в роботі окремими вихователями на обмеженому відрізку часу.

2.3. Ухвалення рішення про більш масштабне впровадження технології. Знайомство з досвідом упровадження виховної технології, доказ її ефективності і сумісності із „життям” виховного закладу. Прийняття рішення про більш масштабне впровадження технології.

Етап 3. Реалізація нової виховної технології

3.1. Управлінська робота. Систематична робота адміністрації з управління процесом упровадження інновації; створення ініціативної групи вихователів, котра візьме на себе обов'язок і відповідальність за поширення технології.

3.2. Інноваційне навчання та масове освоєння прийомів інноваційної технології.

Етап 4. Закріплення виховної технології

4.1. Організаційно-психологічні проблеми. Адаптація технології до виховної системи навчально-виховного закладу та системи до технології.

4.2. Корекційна робота. Відповідна робота з вихователями та дітьми, закріплення образу нової технології у свідомості педагогічного колективу.

Згідно з цим алгоритмом студентам на четвертому етапі ділової гри пропонувалося розробити інноваційну технологію організації системи дошкільного виховання. При формуванні такої технології враховувалися думки всіх учасників групи. При цьому використовувалися також діалогічні технології, але вже іншого ступеня складності.

Проблемно-рефлексивний полілог – забезпечує актуалізацію й розвиток творчих можливостей студента до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, прийняття інноваційних рішень [247, 271].

Реалізація цього методу в ході проведення ділової гри здійснювалася за такими етапами:

- відшукування та з'ясування педагогічних проблем (кожен учасник, не наслідуючи попереднього, структурував проблеми);
- „висунення” ідей, спрямованих на розв'язання конкретних проблем;
- колективне обговорення ідей.

Цінність цієї технології полягає в розвитку рефлексії всіх учасників гри. “Заборона” на повторення ідей забезпечувала максимальне осмислення альтернативних рішень.

Групові проекти заслуховувалися та проходили ґрунтовну експертизу. Найвищим рівнем якості виконання роботи вважалася можливість реалізації проекту на практиці в рамках комплексу „Університет-дошкільний заклад” під час педагогічної практики.

На останньому етапі гри відбувалося її обговорення та аналіз. Учасниками гри давалися відповіді на запитання: “Які процеси відбувались у групі?”, “Які ідеї забезпечували групову роботу?”, “Як організаційно була упорядкована група?”, “Ваше враження від гри”. Експерти на основі особистих спостережень і розрахунків підвели підсумки, що з усіх запропонованих студентам видів самостійної та творчої роботи складність викликали саме запитання щодо створення нової технології виховного процесу. І це зрозуміло, тому що оволодіння елементами проектних технологій свідчить про сформованість багатьох умінь та навичок інноваційної діяльності майбутнього вихователя [60; 249; 256; 311; 335; 347].

Навчальне проектування не є принципово новою технологією. Метод проектів виник у 20-ті роки ХХ століття в США. Спочатку його називали „методом проблем”, він розвивався в межах гуманістичного напрямку у філософії та освіті, у педагогічних поглядах та експериментальних роботах Джона Дьюї, В.Х.Кілпатрика, С.Т. Шацького та ін. [256, 148]. Метод проектів науковці відносять до технологій ХХІ століття, які передбачають адаптування до змінних умов життя людини постіндустріального суспільства [249, 67]. С.О.Сисоєва зазначає, що „метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно орієнтованого підходу в освіті (саме педагогічною технологією, хоча в назві технології використовується слово „метод”)” [335, 120]. Ураховуючи даний факт, у сучасній психолого-педагогічній літературі означена вище технологія отримала

назву проектної [256]. Сутність її полягає у стимулюванні інтересу до проблеми. Проектна технологія націлена на розв'язання педагогічної проблеми, що передбачає використання різноманітних методів та засобів навчання та інтегрування знань і умінь студентів з різних галузей науки, техніки, творчості. Розрізняють такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові та рольові, інформаційні, практико-орієнтовані. Дослідницькі проекти виконуються за логікою і структурою наукового дослідження та використовуються у процесі науково-пошукової діяльності. Творчі проекти відрізняє від інших відповідне оформлення результатів. Учасники рольових і ігрових проектів беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Інформаційні проекти спрямовані на збір даних про якийсь об'єкт, явище та узагальнення фактів; широко використовуються на семінарських заняттях. Практико-орієнтовані проекти відрізняє чітко визначений із самого початку результат діяльності його учасників, обов'язково орієнтований на їх соціальні інтереси. Такий проект потребує ретельно продуманої структури, сценарію діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чітких висновків, тобто участі кожного в оформленні результатів кінцевого продукту [335, 122].

Особливого поширення в практиці роботи вищої школи набуло ігрове проектування – розробка студентами рекомендацій, планів і заходів навчально-виховного характеру. Для цього студентів поділяють на групи з 3-5 осіб. Кожна з них розробляє свої варіанти проектів тих чи інших документів з попереднім їх рецензуванням, а потім захищає їх під час загальної дискусії [397]. Проектні технології використовувалися також у нашій експериментальній роботі майже в усіх навчальних закладах, які входили до ННПК. Так, учні старших класів загальноосвітніх шкіл ННПК складали проекти “Школи майбутнього”, створювали та видавали журнал „Сторінки життя мого класу”; студенти вищих навчальних закладів під час вивчення педагогічних дисциплін розробляли проекти “Дитячий оздоровчий табір майбутнього”, “Вищий педагогічний заклад у ХХІ столітті”, “Портрет інноваційного педагога” тощо. Щоб проекти були різні, учням і студентам пропонувалося створити свої уявні моделі з позицій різних учасників навчально-виховного процесу: учителя, викладача, учня, студента, батьків, керівництва, громадськості тощо. Отже, у процесі експериментальної роботи викладачі за допомогою проектних технологій намагалися сформулювати зі студентів самостійних дослідників, спроможних створювати власні проекти і виробляти власні робочі теорії, які їм знадобляться у професійній діяльності.

Часова перспектива майбутнього є проекцією мотиваційної сфери людини й представляє собою усвідомлені нею проекти, плани, прагнення, розраховані на майбутнє. І.П.Підласий зазначає: „Процеси, пов'язані із формуванням мотивації, американські педагоги називають тренінгом, диференціюючи останній за чотирма основними напрямками: мотивації досягнень, причинних схем, особистісної причинності та внутрішньої мотивації” [277, 136]. Побудовою власної перспективи майбутнього, планів стосовно професійної діяльності особистість починає займатися лише в підлітковому або в юнацькому віці. За допомогою тренінгових технологій [78; 277; 311; 355; 363] студенти вчаться визначати основні напрямки своєї майбутньої педагогічної праці, її цілі та перспективи, формувати позитивну „Я-концепцію”, удосконалювати свої рефлексивні характеристики, адаптуватися до майбутньої професійної діяльності. І.В.Гавриш при формуванні в студентів мотиваційної готовності до інноваційної професійної діяльності основний акцент робить саме на тренінгових технологіях [78; 145-148]. Тренінгові технології сприяють: розвитку сили волі, цілеспрямованості студентів та учнів, привчання їх до напруженої праці та самовдосконалення; формуванню позитивного ставлення до професії вчителя; виявленню сильних та слабких сторін кожної особистості; формуванню почуттів обов'язку та відповідальності; співставленню запланованих цілей з власними можливостями та навчання способів поведінки. типових для людини з високорозвиненою мотивацією.

Л.Д.Тодорів вважає, що „цикл тренінгових занять повинен ґрунтуватися на принципі поступовості: кожний наступний етап має логічно впливати з попереднього. Завдяки цьому людина послідовно заглиблюється в процес усвідомлення себе, відкриваючи різні сторони власного „Я”, своєї самосвідомості. У процесі занять розвиваються такі техніки самопізнання, як аналіз, зворотний зв'язок, зміст уявлень про „Я”. Формою проведення занять є відома модель соціально-психологічного тренінгу, що являє собою активну форму навчання, в процесі якого учасники мають змогу емоційно пережити в індивідуальному досвіді та інтеріоризувати психологічні знання” [355, 79]. Заняття проводяться у вигляді рольових ігор, психодрам, обговорень, диспутів, тестування (з інтерпретацією результатів), самозвітів (рефлексії) тощо. У практиці роботи вищої школи найбільшого поширення набули наступні види тренінгу: тренінг партнерського спілкування (

формування довіри до інших, згуртованості, здатності успішно працювати в колективі), тренінг сенситивності (розвиток вмінь прогнозувати почуття, думки та поведінку іншої людини та розуміти себе) та тренінг креативності (розвиток вмінь творчо мислити), що передбачають використання різних психогімнастичних вправ [311, 28]. Тренінгові технології тісно пов'язані з технологіями цілепокладання та життєтворення [231; 253; 306], які засновані на ідеї, що успішність будь-якої діяльності залежить не тільки від умінь особистості досягати конкретних цілей шляхом їх усвідомлення та реалізації, але й віри у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи в майбутньому. Сутність даної технології співзвучна з авторськими технологіями А.С.Белкіна „Створення ситуації успіху” [256] та С.Френе „Школа успіху і радості” [98].

Головним етапом при впровадженні технологій цілепокладання та життєтворення в процес підготовки майбутніх учителів є також мотиваційний, від якості якого залежить глибина, цінність та важливість „перетворень” учителя, сформованість у нього внутрішніх мотивів інноваційної діяльності, націленість на професійний успіх.

Етапність у проведенні роботи з цілепокладання необхідна для створення в учнів і студентів сфокусованого сигналу вибору вчительської професії, складання детального плану обраної мети, розроблення власної стратегії досягнення успіху та результатів.

На першому етапі нашої експериментальної роботи при використанні зазначених технологій – у старших класах середніх загальноосвітніх закладів та в ПТУ – виділялися ті учні, котрі мали бажання стати справжніми вчителями. Перше завдання у програмі цілепокладання полягало у переліку мрій майбутнього професійного зростання учнів після закінчення школи (методика „Мої мрії”). Їм пропонували написати твір “Ким я хочу стати й чому?”. При цьому пояснювалося, що потрібно враховувати такі правила: формулювати позитивні думки про майбутню професію; бути конкретними; скласти чітке уявлення про результат; формулювати цілі, досягнення яких максимально залежить від самої людини; отримання етичних норм, що забезпечить досягнення результату без шкоди іншим [355, 85].

Твори ретельно аналізувалися. З учнями, які хотіли обрати педагогічну професію або вагалися у виборі, проводили індивідуальну роботу з метою виявлення їх здібностей та націлення на отримання професії вчителя. На початковому етапі в роботі з учнями також використовувалися тренінгові технології, наприклад, тренінг “Страхніся!”, коли учасникам пропонувалося „звільнитися” від негативної інформації про минуле й „заирнути” у майбутнє; “Скарбничка добрих вчинків”, коли потрібно було оцінити власні дії; „Хто я?” – вироблення умінь аналізувати свою „Я” – концепцію.

Наступний етап роботи проводився в педагогічних училищах, які входять до складу Переяслав-Хмельницького педагогічного комплексу (методики: “Цілі життя”, „Дерево мети”) [355, 86]. Студентам на виховній годині пропонувалося головну мету свого життя „розділити” на найближчі і віддалені цілі, представити перші та останні кроки для досягнення цієї мети. Потім обиралися чотири найважливіші на цей рік цілі й визначалася суб’єктивна необхідність досягнення саме їх; складався перелік необхідних для досягнення цілей ресурсів, якими студенти педучилищ уже володіли. Наприклад, якості характеру, фінансові можливості, рівень освіти тощо. Студенти згадували періоди власного життя, у які досягали успіху і максимально використовували названі ресурси. Після цього аналізували, якою людиною потрібно бути, щоб досягти поставлених цілей, чому навчитися. Студентам пропонувалося скласти чернетку поетапного плану досягнення вибраних чотирьох цілей. Головним завданням пропонованої роботи було усвідомлення, чого бажає кожен студент, визначення „сильних” та „слабких” сторін власної особистості. У педагогічних училищах також проводилися ігрові тренінги: “Згадай успіх!”, “Зошит моїх досягнень”, “Я знайду відповідь” [363].

Наступний етап роботи проводився в ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди” та полягав у розробленні власної стратегії досягнення результатів, успіху, складання програми цілепокладання, проведення рефлексивних тренінгів. Рефлексія в загальному плані – це переосмислення. Рефлексивні тренінги дозволяють активізувати досвід, переосмислити його, виявити нові відносини й проблеми. Одне з головних завдань – спрямувати процес переосмислення себе і своєї діяльності в галузі творення нововведення. Найбільшого поширення в практиці нашої роботи набула ідея моделювання того, хто вже досяг певного успіху, до якого прагне студент. Цими суб’єктами були добре відомі люди або малознайомі, котрі досягли значних успіхів у професійній діяльності. Треба було знайти 3-5 таких осіб і коротко описати їх особисті якості, поведінку (вчинки, дії, що призвели до успіху). Далі потрібно було уявляти, що кожен з них дає пораду, як краще досягти успіху.

Останніми напрямками роботи на цьому етапі були: визначення самооцінки власних досягнень та здатності до інноваційної діяльності; використання технологій цілепокладання та життєтворення при проведенні заняття “Організація часу життя” зі складанням графіків фіксації затрат часу на тиждень, знаходження “резерву часу” та його планування; робота над формуванням упевненості в собі; складанням “Декларації самоцінності” [275, 210].

Особлива увага у процесі експерименту приділялася технологіям „життєтворення”, що були спрямовані на зняття напруження та втоми учасників навчально-виховного процесу, створення доброзичливої атмосфери в колективі. Наприклад, при використанні тренінгу „Хаші” один із гравців намагався проникнути всередину тісного кола, утвореного учасниками групи, або інший варіант тренінгу - „Стебельце на вітрі”: учасники закривали оці та починали розхитувати гравця всередині кола. Створенню позитивного настрою колективу на довготривалу роботу сприяли заняття, на яких його учасники по черзі змальовували будь-який цікавий, смішний випадок із свого життя, розповідали відому казку, пригоду, у якій версія оповідача відрізнялася від оригіналу. Така інтерпретація відомого сюжету на власний лад називається у науковій літературі сторітеллінгом і відіграє

важливу роль у становленні особистості учнів та студентів, їх соціальній адаптації [311, 48]. Оцінити свій емоційний настрій на заняттях можна було за допомогою десятибальної шкали або шляхом вибору школярами та студентами відповідного кольору, що характеризував їх психологічний стан (червоний – радісний, мажорний, зелений – спокійний і врівноважений, синій – втомлений та пригнічений, чорний – тривожний і неспокійний).

Проводячи таку програму у процесі формувального експерименту, намагалися навчити майбутнього педагога аналізувати особистісні якості та поведінку інших людей, формувати в нього здатність до рефлексії власних почуттів та переконань. Уперше виконувати таку роботу не просто, але із часом це стає навіть цікаво. Майбутньому педагогу корисно періодично повторювати тренінгову програму для себе з метою аналізу та корекції напрямків майбутньої інноваційної діяльності. Цілком зрозуміла необхідність проведення таких тренінгових занять як у школі з учнями, так і в університеті зі студентами.

Особливого значення в дослідженні надавалося послідовності та наступності використання різних технологій інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах таких різновидів ННПК: середні загальноосвітні заклади (школи, гімназії, ліцеї) – педагогічний університет; ПТУ – педагогічний університет; вищі навчальні заклади I-II рівня акредитації – педагогічний університет (навчальний заклад III-IV рівня акредитації).

Ураховувалося, що в процесі підготовки в умовах ННПК майбутній учитель формує свої знання, уміння та навички в декілька етапів: загальна підготовка – педагогічна інноваційна грамотність – ГІД та компетентність – професіоналізм. У процесі експериментальної роботи розроблена технологічна карта інноваційної підготовки з урахуванням послідовності використання педагогічних технологій в умовах ННПК (див.табл. 4.5).

Таблиця 4.5.

Технологічна карта наступності використання інноваційних педагогічних технологій в умовах ННПК

<p>А К С І О Л О Щ Г І О Ч Н А Л Й Н І К О М Ш О Н Е Н Т И І Н Н О В А Щ І</p>	<p>Школа – педагогічний університет</p> <p>Технології цілепокладання та життєтворення Написання творчих робіт “Ким я хочу бути?”, “Учитель у моєму житті”.</p> <p>Зняття напруженості: ігри „Хащі”, „Стебельце на вітрі» тощо.</p> <p>Тренінгові технології “Страхніся!”, “Скарбничка добрих вчинків”. Тренінги зростання.</p> <p>Оцінка чужих та самооцінка власних досягнень („Хто я?”, „Інтерв’ю”).</p>	<p>ПТУ – педагогічний університет</p> <p>Технології цілепокладання та життєтворення Чернетка поетапного плану досягнення вибраних цілей</p> <p>Зняття втоми: гра „Ходьба”, музикотерапія.</p> <p>Тренінгові технології ”Згадай успіх!”, “Зошит моїх досягнень”, “Я знайду відповідь”. Тренінги самопізнання і спілкування. Самооцінка власних прагнень та бажань („Мої мрії”, „Мій ідеал”).</p>	<p>Коледж – педагогічний університет</p> <p>Технології цілепокладання та життєтворення Розробка власної програми цілепокладання ”Декларації самоцінності”. Експрес-діагностика емоційного стану кожної особистості в колективі.</p> <p>Тренінгові технології Тренінги рефлексивних здібностей. Проблемно-рефлексивний полілог.</p> <p>Самооцінка творчих можливостей („Ресурси мого „Я”, „Назви „сильні” сторони своєї професійної діяльності”).</p>
---	--	--	--

Й			
Н			
О			
ї			
Ш			
І			
Д			
Г			
О			
Т			
О			
В			
К			
И			

Г Н О С Т И Ч Н И Й	<p>Діалогові технології Дискусії на уроках та інтегрованих заняттях з психолого-педагогічних дисциплін; „метод ПРЕС”.</p> <p>Особистісно орієнтовані технології Індивідуально-диференційовані технології з урахуванням здібностей кожної конкретної особистості, технологія рівневої диференціації М.П.Гузика тощо.</p>	<p>Діалогові технології Позиційні дискусії при вивченні курсів “Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Методика виховної роботи”, „Педагогічна майстерність”; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу.</p> <p>Особистісно орієнтовані технології Особистісно-орієнтоване навчання (особистісно орієнтована педагогічна ситуація, інтерактивне навчання), адаптивне навчання А.С.Границької , семестрово-блочно-залікова система навчання І.І.Підмазіна тощо.</p>	<p>Діалогові технології Оцінювальні дискусії при вивченні курсів: “Нові технології навчання”, “Соціальна педагогіка”, “Педагогіка вищої школи”, „Інноваційна педагогіка”; дебати; проблемні лекції, лекції прес-конференції тощо.</p> <p>Особистісно орієнтовані технології Проблемне навчання, технологія само-розвиваючого навчання С.Г .Селевка, технологія гуманізму К.Роджерса тощо .</p>
--	---	--	--

<p>О Р Г А Н І З А Ц І Й Н О - У П Р А В Л І Н С Ь К И Й</p>	<p>Інформаційні технології Ознайомлення з комп'ютерними технологіями.</p> <p>Ігрові технології „Мікрофон”, „Незакінчені речення”, „Мозковий штурм”, „Ажурна пилка”.</p> <p>Модульно - розвивальне навчання Розвиток розумових процесів та здібностей з урахуванням можливостей кожної дитини та її самовдосконалення (колективний засіб навчання , „педагогічна пауза”, „ вибух здогаду”, „пауза незнання” тощо).</p>	<p>Інформаційні технології Оволодіння сучасними НІТ.</p> <p>Ігрові технології Технології колективно-групового навчання (брейнстормінг, аукціон проектів).</p> <p>Модульно-рейтингова технологія Оцінювання відповідною кількістю балів засвоєння кожного модуля за результатами вихідного контролю.</p>	<p>Інформаційні технології Використання дистанційного навчання.</p> <p>Ігрові технології Ділові ігри, імітаційні та рольові ігри.</p> <p>Кредитно-модульна технологія Експериментальна модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (залікових кредитів).</p>
--	--	--	---

К Р Е А Т И В Н И Й	<p>Технології розвитку творчості</p> <p>Використання на уроках технологій розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ).</p> <p>Зацікавлення учнів матеріалом чи формою проведення уроку (урок-подорож, урок-виставка, урок-казка)</p> <p>Включення школярів у проведення експериментальної роботи</p> <p>·</p> <p>Творчий аналіз діяльності педагогів.</p> <p>Проектні технології</p> <p>Проектна технологія “Школа майбутнього”.</p> <p>Написання рефератів.</p>	<p>Технології розвитку творчості</p> <p>Використання на заняттях навчальних і навчально-творчих завдань.</p> <p>Творчі підходи до організації занять („Брейн-ринг”, інтегровані заняття тощо).</p> <p>Ознайомлення з організацією науково-дослідної роботи.</p> <p>Ознайомлення з передовим педагогічним досвідом.</p> <p>Проектні технології</p> <p>Проектна технологія “Оздоровчий табір майбутнього”.</p> <p>Написання курсових робіт.</p>	<p>Технології розвитку творчості</p> <p>Застосування на заняттях різних типів творчих задач (проблемного бачення, на рецензування, на розробку ал-горитму тощо).</p> <p>Проведення занять пошукового типу (творча майстерня, прес-конференція).</p> <p>Організація науково-дослідної роботи, упровадження нововведення у діяльність ННПК.</p> <p>Практична інно-ваційна діяльність, створення авторських технологій.</p> <p>Проектні технології</p> <p>Технології ігрового моделювання. „Кейс-метод</p> <p>·</p> <p>Написання бакалаврських, дипломних та магістерських робіт.</p>
--	--	---	--

В основу технологічної карти (див. табл. 4.5) покладені функціональні компоненти інноваційної професійної підготовки. Вона ілюструє наступність у використанні педагогічних технологій, але це не означає, що технології, які привалюють на якомусь конкретному етапі інноваційної підготовки, не можуть використовуватися на інших етапах. У системі інноваційної підготовки в умовах ННПК усі технології використовуються не тільки послідовно, але й комплексно.

Таким чином, аналіз досвіду й дослідницького матеріалу дозволяє зробити висновки, що в процесі інноваційної підготовки в умовах ННПК здійснюється перехід до інноваційних технологій навчання, орієнтованих не тільки на пріоритет знання й виконання конкретних навчальних завдань, а на варіативність, суб'єктивність, індивідуально-творчі, особистісно-центровані форми та методи підготовки фахівців. Різні інноваційні технології доповнюють одна одну, мають у своїй основі єдині підходи до організації навчання. Головним у процесі інноваційної підготовки педагогічних кадрів у межах ННПК є наявність і використання майбутніми вчителями свого особистісного потенціалу, „сходження” від окремих педагогічних функцій (дій, ситуацій) до їхньої системи, творчі підходи до виконання навчальних завдань, створення авторських технологій.

Наступність і послідовність при використанні інноваційних технологій навчання призводить до створення цілісної системи підготовки творчо активної молоді до майбутньої професійної діяльності.

4.4. Діагностика готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах ННПК

Освітня діагностика – це процес визначення результатів освітньої діяльності студентів і педагогів із метою виявлення, аналізу, оцінювання та корекції навчання: перерозподілу цілей та уточнення освітніх програм, корекції ходу навчання та прогнозування подальшого розвитку подій [371, 36].

Л.С.Подимова зауважує, що діагностика інноваційної діяльності здійснюється у три етапи:

- 1) до реалізації нововведення (включає констатацію проблем професійної готовності, носить здебільшого аналітичний характер);
- 2) під час інноваційної діяльності (має конструктивно-перетворювальний характер, пов'язана з оперативною доробкою, переструктуруванням програми педагогічного експерименту);
- 3) після реалізації, впровадження нововведення в педагогічний процес (співставлення цілей і отриманих результатів реалізованої новації) [289, 192].

Основними етапами діагностики є другий і третій, що передбачають використання науково-дослідної методики для підтвердження висунутої гіпотези дослідження і доказу ефективності експерименту. Зважаючи на те, що результатом підготовки педагогічних кадрів є їх готовність до майбутньої практичної діяльності, у процесі експериментальної діагностики нами визначалися рівні ГІД.

Дана мета конкретизувалася в таких завданнях:

1. підібрати та апробувати діагностичні методики визначення рівнів ГІД майбутніх учителів;
2. провести констатувальний та формувальний експерименти.

Згідно з визначеними компонентами, критеріями та показниками готовності студентів до інноваційної діяльності (Розділ 3.2.) у першу чергу діагностувалася професійно-педагогічна спрямованість майбутнього вчителя.

Професійно-педагогічна спрямованість особистості – це внутрішня спонука діяти певним чином, те, що диктує нам нашу поведінку. У психології терміном “спрямованість” позначають ієрархізовану систему стійко домінуючих мотивів, що визначають дії і вчинки людини. Н.В.Кузьміна під професійною спрямованістю має на увазі інтерес до професії, здатність нею займатися [196].

У нашому дослідженні при визначенні професійно-педагогічної спрямованості використовувався тест на схильність до педагогічної професії, де студентам пропонувалося оцінити ступінь виразності ряду якостей за такою системою оцінок: ”5” – так; ”4” – в основному так; ”3” – важко сказати; ”2” – швидше за все – ні; ”1” – ні.

Тест на схильність до педагогічної професії

1. Чи вважають інші, що Ви людина образлива, вразлива у спілкуванні (у відповідь на критику, зауваження)?
2. Чи у Вас довго зберігається в душі „осад” від різного роду переживань, що виникають при спілкуванні (радість, смуток)?

3. Чи часто у Вас буває піднесення і спад настрою?
4. Як довго Ви переживаєте критику на свою адресу?
5. Дуже Вас стомлює галаслива компанія?
6. Ви помітно відчуваєте утруднення, соромитися, коли доводиться знайомитися з людьми?
7. Вам легше і приємніше дізнатися про щось із книжки, ніж спитати про це в інших?
8. Чи часто Ви відчуваєте бажання відпочити, побути наодинці?
9. Ви довго добираєте потрібні слова, коли Вам доводиться розмовляти?
10. Ви віддаєте перевагу вузівському колу постійних знайомих перед широким колом нових?

Обрахунок результатів здійснювався за кількістю балів, які набрали студенти:

10-20 балів – вам „підходить” робота, пов’язана із спілкуванням (високий рівень педагогічної спрямованості);

21-30 балів – робота завдаватиме певних незручностей, але в цілому задовольнятиме вас (середній рівень педагогічної спрямованості);

31-40 балів – ви будете відчувати певний постійний дискомфорт, який доведеться переборювати зусиллям волі (рівень педагогічної спрямованості нижче середнього);

41-50 балів – вам не дуже підійдуть професії із частими і напруженими міжособистісними контактами (низький рівень педагогічної спрямованості).

Метод спостереження, бесіди із студентами, твори на тему „Чому я обрав професію вчителя” сприяли уточненню результатів визначення професійно-педагогічної спрямованості.

Наступним завданням нашого дослідження було визначення мотивів вибору студентами педагогічної професії. Мотивація безпосередньо впливає на продуктивність праці і вважається провідною у визначенні готовності до майбутньої професії. Успішність професійної діяльності визначається не тільки силою мотивації (класичний закон Йеркса-Додсона), але й структурою мотивів. З метою визначення мотивації професійної діяльності студентів використовувалася методика К.Замфір у модифікації А.О.Реана [49, 280-281]. В її основу покладена концепція внутрішньої та зовнішньої мотивації. Найбільше значення має внутрішня мотивація, коли особистість прагне саме до цієї професійної діяльності. Якщо ж основу мотивації складає прагнення до задоволення інших потреб, зовнішніх щодо змісту самої діяльності (мотиви соціального престижу, зарплати тощо), це говорить про наявність зовнішньої мотивації (див. табл. 4.12.).

У нашому дослідженні підраховувалися показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) за такими ключами:

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6} + \text{оцінка п.7}}{2}$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{3}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}$$

Показником кожного типу мотивації було число в межах від 1 до 5 (див табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Шкала мотивів професійної діяльності

--	--	--	--	--	--

Мотиви професійної діяльності	5	4	3	2	1
1. Зарплатня					
2. Прагнення до кар'єрного зросту					
3. Прагнення запобігти критиці з боку керівництва та колег					
4. Прагнення запобігти покарань та неприємностей					
5. Потреба в досягненні соціального престижу та уваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу та результату роботи					
7. Можливість повної самореалізації в професійній діяльності					

За своєю сутністю мотиви є предметним втіленням певних потреб. Видатний американський психолог А. Маслоу [221] виділяє п'ять основних груп потреб, які мотивують їхню діяльність і поведінку: фізіологічні, потреби у безпеці та захисті, соціальні, потреби у повазі, у самовираженні. Внутрішня (інтровертна) мотивація зумовлюється безпосередньо змістом самої діяльності, потребами у самовираженні. Зовнішня (екстровертна) мотивація залежить від факторів, пов'язаних з цією діяльністю (соціальні та фізіологічні потреби, необхідність у безпеці та захисті).

Показником адаптації студентів до умов вузівського навчання є їх задоволеність навчальною діяльністю. Для виміру загального індексу задоволеності студентів процесом навчання в умовах ННПК та традиційного навчання використовувалася методика В.А.Ядова [401]. Питання запропонованої методики співвідносяться в системі логічного квадрату та створюють „шкалу задоволеності”.

Чи задоволені Ви навчальним процесом у вузі?

- а) Навчальним процесом у вузі дуже задоволений.
- б) Навчальним процесом у вузі майже задоволений.
- в) До навчального процесу у вузі відношуся байдуже.
- г) Навчальним процесом у вузі майже не задоволений.
- д) Навчальним процесом у вузі зовсім не задоволений.
- е) Не можу сказати.

При обробці отриманих даних відповіді на третє та шосте питання (пункти в, е) об'єднувалися. Ступінь задоволеності визначався за числовими показниками від +1 до -1:

- | | | |
|------|-------|-----------------------------|
| +1 | (а) | – максимум задоволеності; |
| +0,5 | (б) | – задоволеність; |
| 0 | (в,е) | – байдуже відношення; |
| -0,5 | (г) | – незадоволеність; |
| 1 | (д) | – максимум незадоволеності. |

Загальний індекс задоволеності розраховувався за формулою:

$$Ia(+1) + б(+0,5) + в(0) + г(-0,5) + д(-1) + е (0),$$

N

де N – кількість студентів, а,б,в,г,д,е – кількість студентів, котрі обрали запропоновані відповіді.

На думку Н.В.Кузьміної [196], індекс задоволеності є досить інформативним показником. Суб'єкт тільки тоді може бути задоволений навчальною діяльністю та рівнем підготовки, коли вона здійснюється професійно та з максимальною продуктивністю.

Діагностування науково-педагогічної свідомості передбачало в нашому дослідженні з'ясування відношення студентів до інноваційних процесів в освіті, визначення рівня сформованості інноваційних знань, умінь та навичок.

Для визначення самооцінки готовності студентів до інноваційної діяльності їм пропонувався такий тест: “Чи маєте Ви достатню підготовку для здійснення інноваційної діяльності?”

Запропоновані варіанти відповіді:

1. Підготовки не маю і не бачу необхідності її здобувати.
2. Підготовки не маю, але хотів би її отримати.
3. Підготовки не маю, але буду намагатися її отримати.
4. Підготовку маю і вважаю її достатньою для майбутньої професійної діяльності.
5. Підготовку маю, але хотів би її удосконалити.
6. Підготовку маю, але буду намагатися її удосконалювати.

Відповіді 1,2,3 – засвідчують відсутність інноваційних умінь; а відповіді 4,5,6 – про їх наявність.

Результати даного тесту дають відомості і про відношення майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Схема інтерпретації відповідей тесту представлена в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

Модальність ставлення до інноваційної діяльності

№ відповіді	Характер відношень до інноваційної діяльності
1,4	Негативне
2,5	Пасивне (бажання без прагнення до дій)
3,6	Позитивне (бажання передбачає активні дії)

При визначенні рівнів інноваційної компетентності майбутніх учителів, наявності в них необхідних знань для проведення інноваційної діяльності у нашому дослідженні використовувалась анкета, що складалася з трьох блоків запитань (інформаційно-змістовного, активно-пошукового, рефлексивно-практичного):

I блок запитань – інформаційно-змістовий:

1. Дайте тлумачення поняття “інновації в освіті”.
2. Які відомі педагогічні інновації віднесені до всеукраїнських?
3. Назвіть сучасні новітні педагогічні технології.

II блок питань-активно-пошуковий:

4. Назвіть відомі Вам журнали, на сторінках яких розкриваються сучасні інноваційні підходи організації навчально-виховного процесу.
5. Праці яких вітчизняних та зарубіжних науковців і практиків Ви хотіли би більш детально вивчити, щоб використовувати їх результати в майбутній практичній діяльності?
6. Які причини, на Вашу думку, спонукають учителів упроваджувати нововведення? Чи варто взагалі використовувати інновації у професійній діяльності?

III блок питань – рефлексивно-практичний:

7. Які якості притаманні вчителю інноваційної „орієнтації”? Чи є ці якості у Вас?
8. Які інновації Ви спостерігали в навчально-виховному процесі навчальних закладів під час занять та педагогічної практики? Порівняйте організацію навчально-виховного процесу за традиційною системою та при використанні інноваційних технологій навчання.
9. Які інновації Ви будете використовувати в майбутній професійній діяльності? Чи потрібна Вам буде допомога при впровадженні нововведень, яка і коли?

Відповіді на запитання оцінювалися за п’ятибальною системою. Усі оцінки сумувалися. Нами розглядалися три рівні володіння необхідною інформацією та інноваційними знаннями: професійний (33-45 балів), достатній (21-35 балів), загально-інформаційний (9-20 балів).

Одним із головних напрямків діагностики процесу інноваційної підготовки було виявлення творчої активності майбутніх учителів. Інноваційну діяльність та творчу активність можна виміряти на різних рівнях. Перший рівень діагностики – реальна творчість, яка здійснюється фрагментарно, коли окремі елементи поширення нововведення використовуються для розпізнавання інноваційного потенціалу особистості та робиться прогнозування результатів усієї роботи аналогічно до якості даного фрагменту. На цьому рівні діагностики творчої активності процес інноваційної діяльності та результат не розмежовуються. Другий рівень

діагностики творчої активності передбачає її розгляд, незважаючи на конкретну сферу діяльності, яка не пов'язана із спеціальними досягненнями чи професійними знаннями. У цьому випадку завдання можуть бути загальними і простими. Існують тестові методики, що регламентують час діяльності досліджуваного або орієнтуються на час меншою мірою чи взагалі не враховують часовий параметр. До найбільш поширених методик дослідження творчості належать тести невербальної креативності Е.П.Торренса [100, 281-309], вербальної креативності С.Медніка [100, 322-346], тести на використання предметів, співставлення зображень Дж.Гільфорда [100, 183-185]. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що перерахованих методик дослідження творчих здібностей обмаль. Існують конкретні труднощі, пов'язані з розробкою подібних тестів та визначення їх валідності.

Перший рівень діагностики креативності особистості передбачав її оцінку педагогами на основі методу спостереження та порівняння даних показників із самооцінкою цієї якості майбутніми учителями. Наступний рівень діагностики сприяв розробці методів дослідження креативності, пов'язаних із результативною стороною творчої діяльності. Така діагностика може бути здійснена за допомогою тестів креативних досягнень, мета яких – визначення творчих здібностей, умінь розв'язувати конкретні творчі завдання. У нашому дослідженні для визначення рівня креативності студентів використовувалися творчі завдання, що давали можливість оцінити не тільки професіоналізм майбутнього учителя, а й можливість творчого вирішення кожної конкретної ситуації:

1. Учень активно працював на уроці, хоча не всі відповіді в нього були конкретні. Учитель, поміркувавши, поставив йому оцінку “12”. Чи правильно вчинив учитель? Що би Ви зробили на місці учителя?
2. Контрольна робота. Відмінниця нервує, підглядає в підручник. Мабуть, їй щось не зрозуміло. Які нестандартні прийоми та методи навчання можна використати вчителю в даній ситуації?
3. Учитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: „Я не хочу цього робити!” Якою повинна бути реакція вчителя?
4. До класного керівника шостого класу звернулася молода вчителька фізичного виховання зі скаргою, що учні байдуже ставляться до її предмета, не з'являються на заняття. Як повинен діяти в даній ситуації класний керівник?
5. Під час перевірки контрольної роботи вчитель виявив дві однакові роботи і поставив цим учням по двійці. Чи справедливо вчинив учитель? Як би Ви діяли на його місці?
6. Ви – класний керівник десятого класу. Разом із класом виїхали на природу. Кожний із учнів відокремився від інших. Ваші дії щодо згурпування колективу.
7. Учень розмалював портрет ученого в підручнику і пояснив свої дії творчим натхненням і здібностями до малювання. Ваша реакція на дії учня?
8. Учень відповідає на “9”. Ви ставите йому оцінку. Це не подобається учневі, він хоче “12”. Щоб висловити свій протест, учень починає порушувати дисципліну. Ваші дії?
9. Ви – вчителька у школі. Працюєте перший рік. Перед Новим роком отримуєте лист від свого учня з одинадцятого класу, у якому він зізнається у коханні до Вас. Ваші дії?
10. На загальних зборах батьки учнів 9-го класу відкрито критикують класного керівника (неадекватна поведінка, образи учнів та ін.). За результатами обговорення батьки звертаються з проханням до директора школи замінити класного керівника. Яке рішення прийняли б Ви, коли були б директором школи?

Розв'язання кожного завдання оцінювалося за п'ятибальною системою, результати сумувалися: вміле, творче вирішення ситуації – високий рівень (від 38 до 50 балів), стандартний підхід – середній рівень (від 24 до 37 балів), невміння та не бажання вирішувати проблему або її непрофесійне вирішення – низький рівень (від 10 до 23 балів). Дані творчої активності корегувалися шляхом спостереження за вирішенням студентами проблемних ситуацій у процесі педагогічної практики.

З метою з'ясування інноваційного потенціалу кожної особистості використовувалася адаптована до умов експерименту карта педагогічної оцінки та самооцінки здібностей учителя до інноваційної діяльності за п'ятибальною шкалою, розроблена Л.С.Подимовою [289, 197-199] (див. додаток Б).

Студенти у відповідях на запитання анкети давали самооцінку своєму інноваційному потенціалу, педагоги – оцінку студентів. На нашу думку, саме самооцінка студента дає можливість визначити його інноваційний потенціал, під котрим розуміється не лише вміння створювати нововведення в педагогічному процесі, але і своєрідна спроможність творчо ставитися до себе, до своєї праці, до вирішення різноманітних проблемних ситуацій. Збіжність або близькі результати самооцінки та оцінки експертів свідчать про їх об'єктивність.

Рівні технологічної готовності майбутніх вчителів до майбутньої інноваційної діяльності визначалися за допомогою методу спостереження експертів (учителів, викладачів) за діяльністю студентів під час виробничої практики за такими основними критеріями: мотиваційно-творча спрямованість, креативність, оцінка

професійних здібностей до здійснення інноваційної діяльності, індивідуальні особливості особистості майбутнього учителя. Результати заносилися в картку та оцінювалися за п'ятибальною шкалою, підраховувалася загальна кількість балів: високий рівень – від 115 до 135 балів; вище середнього – від 93 до 114; середній – від 71 до 92; нижче середнього – 49-70; низький – від 27 до 48 балів (див. додаток Б).

Результати експертної оцінки і самооцінки порівнювалися за кожним компонентом, вираховувався їх середній бал, підраховувалася частота прояву.

Діагностика рівнів саморозвитку майбутніх вчителів у професійно-педагогічній діяльності визначалася за методикою Л.Н.Бережнова [362]. Тест „Рефлексія на саморозвиток” включав 18 питань і по три передбачувані відповіді на кожне (додаток В). Однозначно обрані відповіді дозволяли визначити рівень прагнень до саморозвитку, адекватність самооцінки студентами власних якостей.

Розроблені комплексні методики дослідної роботи дала можливість визначити рівні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності на етапах констатувального та формуального експериментів, порівняти їх результати.

4.5. Системний аналіз експериментального компонента дослідження

Заключний етап експериментально-дослідної роботи щодо перевірки ефективності сконструйованої моделі інноваційної підготовки майбутнього учителя в умовах ННПК передбачав вирішення таких завдань:

- 1) порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах ННПК та традиційної системи навчання;
- 2) обробка отриманих результатів з метою їх аналізу, узагальнення та доведення результативності.

При вирішенні першого завдання заключного етапу експериментальної роботи акцент робився на співставленні результатів ГД майбутніх учителів за традиційною системою навчання та в умовах ННПК. Комплексні діагностичні методики, наведені в параграфі 4.4, дали можливість визначити рівні сформованості різних показників готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

За допомогою першої методики, яка була спрямована на вивчення мотиваційно-орієнтаційного компоненту готовності до впровадження нововведень, визначалася схильність студентів до педагогічної професії. Результати констатувального етапу дослідження свідчили, що в експериментальних групах рівень схильності до професії вчителя переважав відповідні коефіцієнти у контрольних: високий рівень (40,05% студентів експериментальних груп, 26,95% – контрольних); рівень нижче середнього (34,29% – експериментальні, 17,78% – контрольні групи). Кількість студентів, які знаходились на середньому (23,34% – експериментальні, 50,13% – контрольні групи) та низькому рівнях (2,30% – експериментальні, 5,12% – контрольні групи) була значно вище у контрольних групах.

У процесі формуального експерименту отримані наступні дані тесту на схильність до педагогічної професії майбутніх педагогів: високий рівень в експериментальних групах мали 61,09% студентів, у контрольних – 27,76%; середній – відповідно 28,24% та 54,71%; нижче середнього – 10,66% та 15,63%. Низький рівень професійної спрямованості був наявний лише в контрольних групах – 1,89%.

Порівняння кількісних показників констатувального та формуального експериментів засвідчують, що професійна спрямованість експериментальної групи значно вища, ніж контрольної. І це закономірно, бо студенти, котрі навчаються в умовах ННПК, продовжують свою освіту після педучилищ, технікумів, коледжів тощо, що свідчить про те, що вони не помилилися та не розчарувались у виборі майбутньої професії, дійсно хочуть та будуть працювати вчителями.

Отримані в ході експерименту дані мотивації професійної діяльності студентів за методикою К.Замфір у модифікації А.Реана значною мірою підтвердили результати визначення рівнів професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів. Вони дозволили встановити їх мотиваційний комплекс як співвідношення між собою трьох видів мотивації: внутрішньої (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної (ЗНМ). До найкращих мотиваційних комплексів варто віднести такі типи співвідношень:

$ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ та $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$.

У процесі констатувального експерименту виявлено, що такі співвідношення мотивів становили у контрольних групах – 39,89%, у експериментальних групах – 51,00%. Проведене дослідження переконало, що мотивація професійної діяльності студентів змінювалася у процесі експериментальної роботи. Так, результати формуального експерименту довели, що у контрольних групах значно більше варіантів поєднання внутрішніх, зовнішніх позитивних та негативних мотивів. Найбільш поширеними виявилися такі співвідношення:

$ВМ > ЗПМ > ЗНМ$	– 28,85 %;
$ВМ = ЗПМ > ЗНМ$	– 11,58 %;
$ВМ = ЗНМ > ЗПМ$	– 15,38 %;
$ЗНМ > ЗПМ > ВМ$	– 13,46 %;
$ЗПМ > ВМ > ЗНМ$	– 9,72 %;

ЗНМ > ВМ > ЗПМ	– 7,69%;
ЗПМ > ВМ = ЗНМ	– 7,69%;
ВМ > ЗПМ = ЗНМ	– 3,84%.

У експериментальних групах превалювали такі комплекси мотивів:

ВМ > ЗПМ > ЗНМ	– 45, 41%;
ВМ = ЗПМ > ЗНМ	– 15,11%;
ЗПМ > ВМ > ЗНМ	– 27,37%.
ВМ = ЗПМ = ЗНМ	– 9,96%;

Як бачимо, внутрішня мотивація в експериментальних групах складає майже 60,52%, що в півтори рази вище, ніж у контрольних – 40,43%. Про сформованість мотивації студентів експериментальних груп свідчить майже стабільний вибір позитивних мотивів поведінки. Пояснити цей факт можна наявністю в майбутніх учителів, котрі працюють в межах ННПК, потреби в самовираженні, тобто в реалізації своїх потенційних можливостей (потреби у творчості, створенні інновацій, у реалізації себе як професіонала, як особистості). Отже, можна говорити про те, що мотиви як предметне втілення потреб людини відіграють важливу роль в активізації її поведінки: від них залежить успішне досягнення цілей, особливо у професійній діяльності, а також ступінь задоволення майбутніх учителів своєю працею.

Підрахунки індексу задоволення навчальним процесом за методикою В.А.Ядова здійснювалися протягом року у студентів, котрі навчалися в університеті з першого курсу та випускників коледжів, які почали займатись у ВНЗ IV рівня акредитації в рамках ННПК (Таблиця 4.8).

Таблиця 4.8

Динаміка рівня задоволення студентів процесом навчання (у балах)

Місяць	09	10	11	12	01	02	03	04	05	06
Форма навчання										
Контрольна група	0,45	0,4	0,35	0,32	0,25	0,29	0,35	0,37	0,40	0,38
Експериментальна група	0,29	0,33	0,35	0,37	0,37	0,40	0,42	0,44	0,45	0,47

Індекс задоволення студентів експериментальних груп, котрі навчалися в умовах ННПК, на початку року був суттєво меншим (0,29), ніж у студентів контрольних груп (0,45). Цей факт можна пояснити адаптацією випускників педагогічних технікумів і коледжів комплексу до умов навчання в університеті. У листопаді спостерігалась ідентичність цих коефіцієнтів у контрольних і в експериментальних групах (0,35). У грудні та січні відмічалась нульова динаміка індексу задоволення в експериментальних групах, що свідчило про напруженість, яка, на нашу думку, пов'язана з підготовкою та складанням першої сесії в університеті. У студентів контрольних груп в цей період спостерігався спад задоволення навчанням на 0,07, що говорить про недостатню психологічну готовність до складання сесії, про невпевненість студентів у своїх знаннях.

Підвищення індексу задоволення в лютому (в експериментальних групах на 0,03, у контрольних – на 0,04) можна пояснити зниженням напруженості розумової діяльності студентів: відпочинок під час канікул, задоволення результатами сесії тощо. Протягом другого семестру (до травня місяця) спостерігалась позитивна динаміка індексу задоволення як в експериментальних, так і в контрольних групах. Отримані в ході експерименту дані засвідчили, що в експериментальних групах середній показник індексу задоволення навчанням становив 0,39, а в контрольних – 0,35. Цифри переконують, що підготовка в умовах ННПК більш ефективна, ніж традиційна.

При діагностуванні змістовно-операційного компоненту готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в нашому дослідженні з'ясувалися відношення студентів до інноваційних процесів в освіті; сформованість у них інноваційних знань, рівнів технологічної готовності до професійної діяльності та творчої активності.

Визначення відношення студентів до інноваційної діяльності здійснювалося за допомогою тесту “Чи маєте Ви достатню підготовку для здійснення інноваційної діяльності?”, результати якого наведені в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

Модальність ставлення студентів до інноваційної діяльності (у %)

№ п/п відповіді	Характер відношень до інноваційної діяльності	Контрольні групи		Експериментальні групи	
		До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
1; 4	Негативне	14,28%	13,74%	12,39%	5,47%
2; 5	Пасивне (бажання без прагнення до дій)	43,12%	42,32 %	37,46%	36,89%
3; 6	Позитивне (бажання передбачає активні дії)	42,59%	43,93 %	50,14%	57,63 %

Кількісні дані, представлені в таблиці 4.9, засвідчують перевагу в контрольних та експериментальних групах позитивного відношення до інноваційної діяльності, хоча відсотки зростання цього показника значно вищі у студентів, котрі навчалися в умовах педагогічного комплексу (на 7,49% – в експериментальних та 1,34% – у контрольних). Кількість студентів, котра мала пасивне та негативне відношення до інноваційної діяльності, зменшилася у процесі експериментальної роботи: у контрольній групі відповідно на 0,8% та 0,54%, у експериментальній групі – на 0,57 % і 6,92 %. Отримані результати вказують, що дослідна робота в умовах ННПК суттєво змінила відношення студентів до інноваційної діяльності, що позначилося на сформованості у студентів рівнів готовності до майбутньої професійної діяльності.

При визначенні рівнів інноваційної компетентності майбутніх учителів використовувалася анкета, що складалася з трьох блоків запитань (інформаційно-змістовного, активно-пошукового, рефлексивно-практичного). Проведені опитування переконали, що найбільші труднощі в умовах констатувального експерименту становили запитання 2, 3, 5, 8. Студенти контрольних і експериментальних груп вагалися у виборі новітніх педагогічних технологій, провідних науковців в галузі педагогічної інноватики, педагогів-новаторів, не могли відповісти на запитання рефлексивно-практичного блоку анкети. Порівняльний аналіз рівнів сформованості у студентів інноваційних знань довів, що високий рівень притаманний незначній кількості майбутніх вчителів (35,85 % в контрольних та 33,14% в експериментальних групах). Достатній рівень інноваційних знань мали 33,96% студентів контрольних та 37,17% експериментальних груп. На загально-інформаційному рівні знаходилися знання з основ інноватики у 30,18% студентів контрольних та 29,68% експериментальних груп. Отримані після завершення формуального експерименту дослідження дані свідчать про сформованість знань з педагогічної інноватики у студентів експериментальних груп та недостатній їх рівень у контрольних групах. Так, високий рівень інноваційних знань притаманний 37,73 % студентам у контрольних і 52,74 % – в експериментальних групах (професійний рівень); середній: відповідно – 39,62 % та 41,78% (достатній рівень); низький : 22,64% та 5,47% (загально-інформаційний рівень). Це доводить результативність теоретичної підготовки до майбутньої професійної діяльності в умовах ННПК та необхідність оновлення традиційної системи навчання у вищих навчальних закладах.

Технологічна готовність майбутніх педагогів до інноваційної діяльності визначалася під час педагогічної практики та на семінарських заняттях з педагогічних дисциплін. Рівні технологічної готовності до інноваційної діяльності, що отримані в процесі дослідження, наведені у таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Рівні технологічної готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності (у %)

Рівні технологічної готовності	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
високий	29,65	35,31	29,97	40,92
середній	38,81	38,27	36,31	51,00
низький	31,53	26,41	33,71	8,07

Констатувальний експеримент довів, що у студентів контрольних та експериментальних груп несуттєві відмінності між рівнями технологічної готовності до інноваційної діяльності (високий рівень – на 0,32 %, середній – на 2,5%, низький – на 2,18 %). Результати формуального експерименту свідчать, що в

експериментальних групах стало втричі менше студентів, у порівнянні з контрольними, в яких не сформовані інноваційні вміння та навички (низький рівень). Перевага студентів експериментальних груп над контрольними щодо сформованості технологічної готовності до проведення інноваційної діяльності (високий рівень – на 5,61% , середній – на 12,73%) пояснюється ґрунтовною роботою в цьому напрямку та вагомим педагогічним досвідом роботи (багато магістрантів займаються за індивідуальними графіками та працюють у навчальних закладах педагогічного комплексу).

Рівні творчої активності студентів, котрі навчаються в рамках традиційної системи вищої освіти та в умовах ННПК, наведені в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11

Рівні творчої активності студентів (у %)

Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	17,52	17,25	26,22	34,58
Середній	53,36	50,13	48,70	55,33
Низький	29,11	32,61	25,07	10,08

На жаль, не можна сформувати творчу здібність як будь-яку навичку або суму знань і умінь, творчість треба послідовно розвивати, приваблювати студентів до творчих видів роботи. Це доводить порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів дослідження. Студенти контрольних груп не підвищили рівні своєї творчої активності, а навпаки – ще більше зріс відсоток саме низького рівня (на 3,5%), знизилися показники високого рівня (на 0,27%) творчої активності. У експериментальних групах, де постійно практикувалися творчі форми роботи, активність студентів значно зросла, що підтверджують відсоткові співвідношення високого (на 8,36%) і середнього (на 6,63%) рівнів творчої активності студентів, які отримані в процесі констатувального та формувального експериментів.

З метою визначення показників оцінювально-рефлексивного компоненту готовності майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків використовувалася карта педагогічної оцінки експертів та самооцінки здібностей студентів до інноваційної діяльності (за Л.С.Подимовою). Відповідність самооцінки студентів експертній оцінці їх готовності до інноваційної діяльності свідчить про сформованість у них рефлексивних умінь. Результати рівнів самооцінки інноваційного потенціалу студентів демонструє таблиця 4.12.

Таблиця 4.12

Самооцінка інноваційного потенціалу студентів (у %)

Рівні самооцінки	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Високий	43,93	47,97	42,65	49,85
Вище середнього	40,97	38,27	37,35	42,93
Середній	8,89	11,59	12,64	7,2

Нижче середнього	76,19	12,16	7,27	-
Низький	-	-	-	-

Як бачимо з таблиці 4.12, високий рівень самооцінки в контрольній та експериментальній групах в умовах констатувального експерименту майже ідентичний і відрізняється всього на 1,28 %. Рівні – вище середнього та середній – у досліджуваних груп (як в експериментальній, так і в контрольній) мають несуттєві відмінності, бо в сумі складають майже 50% студентів (49,86% – у контрольних групах та 49,99% – в експериментальних). Характерним для самооцінки інноваційного потенціалу майбутніми вчителями було уникнення крайніх суджень, що відповідає низькому рівню. Ці дані підтверджують дослідження лабораторії науково-методичного забезпечення діяльності інноваційних та експериментальних освітніх закладів Одеського обласного науково-методичного центру освітніх та комп'ютерно-інформаційних технологій, які визначали рівні самооцінки педагогами ГІД [73, 46]. Таким чином, можна зробити висновок, що самооцінка здібностей студентів до інноваційної діяльності у студентів контрольних та експериментальних груп за результатами констатувального експерименту суттєво не відрізнялася, перебувала приблизно на одному рівні (в контрольних групах середній бал самооцінки становив 4,22; в експериментальних – 4,15 балів, що нижчий, ніж у контрольних тільки на 0,07 бала). У результаті формувального експерименту середній бал самооцінки у студентів контрольних груп зріс на 0,1 бал, а експериментальних груп – на 0,27 бала.

Результати самооцінки студентами власного інноваційного потенціалу порівнювалися з оцінкою їхніх здібностей до майбутньої інноваційної діяльності під час виробничої практики експертами, котрими виступали керівники педпрактики та класні керівники. У процесі констатувального експерименту середня експертна оцінка становила 3,92 бали у контрольних та 4,10 – у експериментальних групах. Таким чином, розбіжність між самооцінкою та експертною оцінкою у контрольних групах була 0,3 бали, а в експериментальних – 0,05 бали, що доводить адекватність самооцінки саме в експериментальних групах. Дані самооцінки студентами власного інноваційного потенціалу та оцінки експертів їх здібностей до майбутньої інноваційної діяльності, які були отримані при проведенні формувального експерименту, наочно представлені в таблиці 4.13.

Результати самооцінки та експертної оцінки готовності до інноваційної діяльності студентів контрольних та експериментальних груп в умовах формувального експерименту (у балах)

Критерії готовності до інноваційної діяльності	Контрольна група		Експериментальна група	
	Самооцінка (середній бал)	Експертна оцінка (середній бал)	Самооцінка (середній бал)	Експертна оцінка (середній бал)
Мотиваційно-творча спрямованість особистості	4,35	4,07	4,45	4,50
Креативність	4,30	3,88	4,42	4,45
Оцінка професійних здібностей до інноваційної діяльності	4,23	3,97	4,44	4,54
Індивідуальні особливості	4,41	4,10	4,41	4,52
Середня оцінка (в балах)	4,32	4,00	4,43	4,50

Дані таблиці 4.13 свідчать, що в контрольних групах спостерігалася завищена самооцінка готовності до інноваційної діяльності порівняно з експертною. Рівень професійних домагань у студентів цієї групи вищий, ніж реальна оцінка експертів на 0,32 бали. У студентів експериментальних груп простежувалася адекватність власної оцінки. Розходження між оцінкою експертів та самооцінкою становила лише 0,07 балів, причому експерти вище оцінювали здібності майбутніх учителів експериментальної групи до інноваційної діяльності, ніж самі студенти. Ці дані підтвердив тест „Рефлексія на саморозвиток”. Порівняльні результати даного тесту, що отримані в ході констатувального та формувального експериментів, наведені в таблиці 4.14.

Таблиця 4. 14

Самооцінка особистістю своїх якостей (у %)

Самооцінка особистістю своїх якостей	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Дуже висока	-	-	-	-
Завищена	12,12	15,09	10,66	4,03
Нормальна	82,74	79,25	80,40	87,89
Занижена	5,13	5,65	8,93	8,07
Низька	-	-	-	-
Дуже низька	-	-	-	-

Дані таблиці 4.14 говорять про те, що при самооцінці майбутніми вчителями своїх якостей в контрольних і експериментальних групах відсутні такі оцінки: дуже висока, низька та дуже низька. Адекватна самооцінка в контрольних групах у процесі дослідження знизилася на 3,49%, а в експериментальних групах зросла на 7,49%. Неадекватна самооцінка характерна для 17,25% студентів контрольних груп у констатувальному та 20,74% – у формувальному експерименті. Для експериментальних груп ці показники складають відповідно 19,59% та 12,10% студентів. У майбутніх учителів контрольних груп більш простежується завищена, а експериментальних груп – занижена самооцінка.

Тест „Рефлексія на саморозвиток” дозволив з’ясувати рівні прагнень майбутніх педагогів розвиватися та реалізовувати себе в професійній діяльності. При обробці даних сумарне число балів, яке визначало дуже низьке та низьке прагнення було віднесено до низького рівня саморозвитку; нижче за середнє, середнє та вище за середнє – до середнього рівня; високе та дуже високе – до високого рівня. Зіставлення результатів констатувального та формувального експериментів свідчить, що високий рівень бажань до саморозвитку демонструвала значна кількість студентів експериментальних груп. Відсотковий показник високого рівня саморозвитку зріс у процесі дослідження у студентів ННПК на 1,45% (43,22% – у констатувальному; 44,67% – у формувальному експериментах), а у майбутніх вчителів, які займалися за традиційної системою навчання на 0,81% (37,73% – до експерименту; 38,54% – після експерименту). Низький рівень прагнень до саморозвитку спостерігався у студентів в процесі констатувального експерименту і складав 9,43% у контрольних групах і 2,59% в експериментальних. Цей показник зменшився в процесі дослідження у студентів контрольної групи до 6,46% і повністю зник у експериментальних групах. Більше половини студентів контрольних (52,83%) та експериментальних (54,17%) груп у процесі констатувального експерименту мали середній рівень прагнень до саморозвитку. Показники цього рівня в умовах формувального експерименту збільшилися в контрольних групах (54,99%) на 2,16% та в експериментальних (55,32%) на 1,15%.

Аналіз експериментальних даних сформованості показників готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності дав можливість визначити її рівні (додаток Д), які наочно представлені в таблиці 4.15.

Таблиця 4. 15

Рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (у %)

Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	До експер.	Після експер.	До експер.	Після експер.
Творчий (високий)	39,35	40,70	41,49	51,87
Евристичний (середній)	43,12	44,47	41,21	41,78
Репродуктивний (низький)	17,52	14,82	17,29	6,34

Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності у результаті експериментальної роботи представлені на Рис.4.2.

**Контрольні
групи**

**Експериментал
ьні групи**

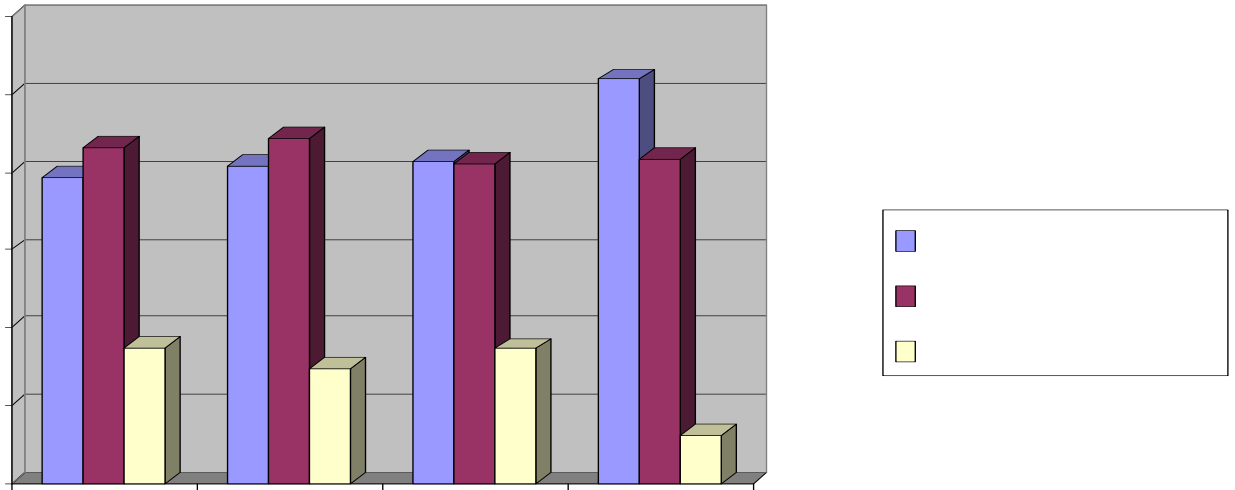


Рис.4.2. Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності (у%)

Кількісні показники результатів дослідження, які представлені на діаграмі, свідчать, що в контрольних групах творчий рівень готовності до інноваційної діяльності збільшився на 1,35%, а в експериментальних групах – на 10,38%. Евристичний (середній) рівень готовності в контрольних групах зріс на 1,35%, в експериментальних групах – тільки на 0,57% (за рахунок суттєвого збільшення кількості студентів з творчим рівнем готовності до інноваційної діяльності). Контрольні групи мають високий відсоток студентів з репродуктивною готовністю до інноваційної діяльності (низький рівень), хоча він у процесі дослідження дещо скоротився (на 2,7%). В експериментальних групах відсоток студентів із репродуктивною готовністю до інноваційної діяльності скоротився у 2,7 рази за рахунок збільшення кількості студентів із евристичною та творчою готовністю.

Доведемо суттєві відмінності в рівнях готовності студентів до інноваційної діяльності в контрольних та експериментальних групах. У якості нульової гіпотези висувалося припущення, що експериментальна робота в умовах ННПК не вплинула на формування у студентів готовності до інноваційної діяльності. Перевірка цієї гіпотези здійснювалася за допомогою χ^2 критерію для рівня значимості 0,01 за формулою [312, 170]:

$$\chi^2 = \sum \frac{(n_i - \tilde{n}_i)^2}{\tilde{n}_i},$$

де n_i – відносна частота вибірки в експериментальних групах;

\hat{p}_i – відносна частота вибірки у контрольних групах.

Розрахунки χ^2 представлені у додатку Е. Отримане значення χ^2 дорівнює для рівня значимості 0,05 та ступенів свободи $df\chi^2$ кр. $\chi^2 > \chi^2$ кр. (8,08 > 5,99), це означає, що експериментальні дані не підтверджують нульову гіпотезу. На цій основі можна зробити висновок про ефективність системи інноваційної підготовки в умовах ННПК.

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

1. У процесі експериментальної роботи виділено основні шляхи інноваційної підготовки, які дозволили створити цілісну систему професійної педагогічної освіти в умовах педагогічних комплексів:
 - Розвиток інноваційного потенціалу педагогів і студентів в умовах ННПК.
 - Систематичний відбір абітурієнтів із випускників ЗОШ і професійних навчальних закладів у рамках створених комплексів з метою реалізації програми “Учитель Київщини”.
 - Упровадження і реалізація ступеневої освіти шляхом набору цілісних груп на базі ОКР “молодший спеціаліст”, “бакалавр”.
 - Збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій в умовах ННПК.
 - Технологізація підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК.
 - Оптимальне використання матеріально-технічної бази, кадрового інноваційного потенціалу в рамках ННПК.
 - Реалізація науково-дослідної роботи та апробація наукових досліджень у межах створених комплексів за відповідними спеціальностями.
 - Систематична та поглиблена діагностика, експертиза якості інноваційної підготовки фахівців з метою корекції цілей, змісту, форм та технологій навчально-виховного процесу в умовах ННПК.
2. Експериментальна робота в умовах ННПК проводилася за такими етапами:
 - стимулюючо-мотиваційний етап охоплює формування позитивної мотивації та стимулювання до проведення інноваційної діяльності;
 - організаційно-координаційний етап полягає у визначенні місця і ролі кожної складової ННПК у плані досягнення поставлених цілей та реалізації планів, дозволяє інтегрувати та координувати роботу;
 - планово-програмний – збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій, що вивчаються послідовно в умовах ННПК, створення наскрізних планів та інтегрованих програм;
 - технологічний – оволодіння новітніми технологіями навчання, формування досвіду практичної діяльності за інноваційними педагогічними технологіями, органічність інноваційної діяльності, фахової та особистісної культури;
 - науково-пошуковий – формування умінь науково-дослідної діяльності, організації та проведення експерименту.
3. На кожному етапі дослідження використовувались інноваційні педагогічні технології, які дали можливість якісно на новому рівні організувати підготовку педагогічних кадрів в умовах ННПК. Технологізація навчально-виховного процесу сприяла ефективності підготовки кадрів у педагогічних комплексах.
4. З урахуванням найбільш поширених різновидів педагогічних комплексів: “школа” – “педагогічний університет”, “ПТУ” – “педагогічний університет”, “педагогічне училище (коледж)” – “педагогічний університет” – та етапів інноваційної підготовки в умовах ННПК створена технологічна карта, що ілюструє наступність у використанні педагогічних технологій в умовах комплексів.

- 5.** Результатом підготовки педагогічних кадрів є їх готовність до майбутньої інноваційної діяльності. У процесі дослідження проводився педагогічний експеримент, у ході якого порівнювалися показники готовності до майбутньої професійної діяльності студентів в умовах ННПК та традиційної вузівської системи, визначалися рівні їх готовності (творчий, евристичний, репродуктивний).
- 6.** Динаміка рівнів готовності майбутніх учителів експериментальних груп до інноваційної діяльності у процесі формуального експерименту і методи математичної статистики доводять результативність системи інноваційної підготовки майбутнього вчителя в ННПК.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження присвячено вирішенню актуальної та недостатньо розробленої проблеми у вітчизняній педагогіці, що пов'язана з модернізацією традиційної системи підготовки педагогічних кадрів та впровадженням новітніх підходів у практику діяльності вищої школи. Сучасний етап розвитку України вимагає якісної підготовки фахівців та безпосередньо залежить від створення інноваційної системи навчання, яка сприяє безперервній освіті протягом усього життя. Новими освітніми закладами XXI століття є навчально-науково-педагогічні комплекси (ННПК), які об'єднують різні навчально-виховні установи (дошкільні заклади, школи, ПТУ, коледжі, університети тощо) та сприяють оперативній апробації та поширенню інновацій.

Результати проведеного дослідження дають підставу зробити такі висновки:

1. У дисертації розкрито сутність та зміст основних дефініцій педагогічної інноватики, конкретизовано тезаурус проблеми дослідження, а саме: „педагогічні новації”, „педагогічні інновації”, „інноваційне навчання”, „інноваційна освіта”, „інноваційний процес”, „інноваційний заклад освіти”, „інноваційна діяльність”, „готовність до інноваційної діяльності”, „інноваційний потенціал педагога”, „інноваційний потенціал навчально-виховного закладу”, „інноваційна педагогічна технологія”, „інноваційна політика”, „інноваційний розвиток”. Ураховуючи амбівалентність багатьох понять інноваційної педагогіки, запропоновані авторські підходи до визначення основних її дефініцій. Подано теоретичне узагальнення основних наукових підходів педагогічної інноватики: структура інноваційних процесів та етапи їх функціонування; готовність учителів до застосування нового; антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагогів; класифікація педагогічних нововведень; складові внутрішньої структури педагогічного комплексу, їх функції; відмінність ННПК від традиційної системи освіти; стратегії розвитку та вдосконалення комплексів тощо.
2. За допомогою системного підходу та аналізу сучасних напрямків реформування системи освіти сформовано визначення нової дефініції “інноваційна підготовка педагогічних кадрів в умовах ННПК”. Дане поняття розглядається як фундаментальна, особистісно орієнтована, історично необхідна та закономірна система інтеграції діяльності різних освітніх закладів, що базується на використанні традиційних і нових досягнень педагогічної науки з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу та сприяє формуванню у студентів готовності до майбутньої інноваційної діяльності, постійного професійного самовдосконалення.
3. Дослідження інноваційних процесів у ННПК здійснювалося з використанням структурно-функціонального методу, за допомогою якого розглянуті складові інноваційних освітніх систем узагалі та процесу підготовки педагогічних кадрів у межах ННПК зокрема. З'ясовано, що ННПК відносяться до змішано інтегрованої інноваційної системи. При горизонтальній інтеграції ННПК має чотири підсистеми, що відповідають її внутрішній структурі (виховна, навчальна, виробнича, науково-дослідна). При вертикальній інтеграції в дану інноваційну систему входять різні навчальні заклади, які є складовими ННПК. Структурний аналіз дав можливість виділити предметну, функціональну та історико-концептуальну площини системи інноваційної підготовки в умовах ННПК. Усі компоненти цих площин взаємопов'язані і створюють цілісну систему інноваційної підготовки в межах комплексу не тільки за вертикаллю, але й за горизонталлю.
4. На основі системного аналізу моделей організації професійної діяльності вчителя: структури інноваційної діяльності (В.О.Сластьонін і Л.С.Подимова); підготовки до інноваційної діяльності (Ю.Г.Максимов); підготовки вчителя-вихователя (О.А.Дубасенюк); підготовки учителів початкових класів в умовах ННПК “педколедж – педвуз” (І.М. Чичканова); професійної підготовки в навчально-науково-інноваційному комплексі (В.В.Арнаутов) – змодельована система інноваційної підготовки в умовах ННПК згідно з її структурою. При визначенні концептуальних підходів ураховувалася головна ідея – інтеграція різних навчальних закладів у педагогічні комплекси якісно змінює увесь процес професійної підготовки, вимагає структурної перебудови та реорганізації всієї системи вищої освіти, що набуває інноваційного та особистісно орієнтованого характеру, створює сприятливі умови для впровадження інноваційних педагогічних технологій, наближає навчальний процес до реальної педагогічної діяльності та науки, передбачає наступність та послідовність у системі безперервної освіти. На основі факторно-критеріального моделювання обґрунтовано систему критеріїв та показників готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Подано якісну характеристику рівнів готовності освітян до інноваційної професійної діяльності в умовах ННПК.

5. У процесі експерименту визначені етапи (стимулюючо-мотиваційний, організаційно-координаційний, планово-програмний, технологічний, науково-пошуковий), умови та шляхи інноваційної підготовки в межах педагогічних комплексів. У дослідженні підтверджено, що ефективність підготовки майбутніх учителів в ННПК забезпечується за умов урахування всіх аспектів інтеграції освітніх закладів у єдину інноваційну систему: сприятливий інноваційно-психологічний клімат (мотиваційно-рефлексивний аспект інтеграції); координація дій усіх складових комплексу в системі безперервної ступеневої підготовки майбутнього вчителя (координаційний аспект інтеграції); визначення функцій і механізмів управління інноваційною підготовкою майбутнього вчителя в умовах педагогічного комплексу (управлінський аспект інтеграції); організаційно-методичне забезпечення інноваційного розвитку ННПК (організаційно-методичний аспект інтеграції); створення економіко-матеріальної бази комплексу та кадрових основ інтеграції (кадрово - економічний аспект інтеграції); упровадження інноваційних педагогічних технологій у процес підготовки фахівців у ННПК (технологічний аспект інтеграції); педагогічний моніторинг інновацій в умовах ННПК (моніторинговий аспект інтеграції); наукові підходи до організації інноваційної підготовки в педагогічному комплексі (дослідницький аспект інтеграції). Шляхи інноваційної підготовки визначені згідно із створеною моделлю системи професійної педагогічної освіти в умовах педагогічних комплексів: розвиток інноваційного потенціалу педагогів і студентів в умовах ННПК; систематичний відбір абітурієнтів із випускників ЗОШ і професійних навчальних закладів у рамках створених комплексів з метою реалізації програми “Учитель Київщини”; упровадження і реалізація ступеневої освіти шляхом набору цілісних груп на базі ОКР “молодший спеціаліст” та “бакалавр”; збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять та теорій в умовах ННПК; технологізація процесу підготовки в умовах ННПК; оптимальне використання матеріально-технічної бази, кадрового інноваційного потенціалу ННПК; реалізація науково-дослідної роботи та апробація наукових досліджень у межах створених комплексів за відповідними спеціальностями; систематична та поглиблена діагностика, експертиза якості інноваційної підготовки фахівців з метою корекції цілей, змісту, форм та технологій навчально-виховного процесу в умовах ННПК. Основним напрямком у стратегії експериментальної інноваційної підготовки в умовах ННПК є технологізація навчання. Аналіз різних класифікацій педагогічних технологій дали можливість розробити їх типологію за інноваційним типом організації та управління пізнавальною діяльністю студентів у вищій школі (особистісно орієнтовані, інформаційні, модульно-рейтингові, технології розвитку творчості, ігрові, проектні, цілепокладання та життєтворення, тренінгові, діалогові). З урахуванням послідовності та наступності використання технологій у рамках ННПК розроблена технологічна карта їх упровадження у найбільш поширених різновидах педагогічних комплексів: “школа - педагогічний університет”, “ ПТУ - педагогічний університет”, “педагогічне училище (коледж) - педагогічний університет”.

З метою підтвердження гіпотези дослідження та доказу ефективності запропонованої моделі інноваційної підготовки в умовах ННПК був проведений багатоступінний, довготривалий та складний експеримент. Основна увага в ньому приділялася визначенню готовності студентів випускних (шостих) курсів до інноваційної діяльності в школі. У результаті дослідження встановлено, що положення робочої гіпотези інноваційної підготовки в умовах ННПК підтвердилися, завдання, сформульовані в дослідженні - виконані. У роботі доведено, що як цілісне системне педагогічне утворення, підготовка майбутнього вчителя в умовах ННПК інноваційна за своєю суттю і має значні перспективи вдосконалення навчально-виховного процесу в усіх складових комплексу, зокрема у вищій школі.

Результати дослідження започаткували методичні рекомендації організації інноваційної діяльності в умовах ННПК: у практиці роботи вищої школи виправдовує себе саме регіональний ННПК, де складові комплексу розташовані близько один від одного; кожний навчальний заклад, що входить до складу ННПК, повинен мати свою концепцію діяльності, котра реалізує єдину стратегію інноваційної підготовки педагога-фахівця та віддзеркалює місце даної установи у загальній системі педагогічного комплексу; до вищого навчального закладу краще зараховувати студентів із складових комплексу цілими групами, що полегшує роботу та адаптацію студентів до навчання в нових умовах; працювати в умовах ННПК тільки за „наскрізними” навчальними планами; максимально використовувати кадровий та матеріальний потенціал ННПК, реалізовувати інноваційний потенціал провідних науковців вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації для читання курсів лекцій у складових комплексу; створювати інтегровану автоматизовану систему для реалізації процесів інноваційної підготовки фахівців, упроваджувати дистанційну освіту в межах педагогічного комплексу; використовувати командний менеджмент і цільове фінансування діяльності ННПК із місцевого бюджету.

Дана докторська дисертація не вичерпує всіх аспектів проблеми інноваційної підготовки. До перспективних напрямів наукових досліджень належать: узагальнення досвіду роботи регіональних університетських педагогічних комплексів; методичне, організаційне та програмне забезпечення інноваційної

підготовки спеціалістів в умовах ННПК; адаптація майбутніх вчителів до умов навчання в рамках ННПК; проєктування та розробка „наскрізних” планів підготовки студентів вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації в умовах педагогічних комплексів; створення інноваційного середовища при підготовці фахівців в межах ННПК тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Инновационность в образовании и подготовка учителей // Alma mater. – 2001. – № 4. – С.7 – 9.
2. Абасов З. Подготовка учителей к работе в инновационной среде // Высшее образование в России. – 2002. – №6. – С.151 – 155.
3. Абашкина Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині. – К.: Вища школа, 1998 . – 207 с.
4. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
5. Авдієнко О., Тернюк М. Інтегральні навчально-інноваційні системи // Новий Колегіум. – 2007. – № 3. – С.36 – 44.
6. Агапова О.В. Особенности профессиональной подготовки учителя в системе повышения квалификации к развитию творческих способностей детей в начальной школе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т образования взрослых. – СПб, 1992. – 16 с.
7. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: Схемы и тесты. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 176 с.
8. Айтуганов И.М. Управление системой подготовки кадров в общеобразовательном комплексе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01.- Казань, 1998. – 172 с.
9. Алексюк А.М. Експериментальне впровадження технології модульної організації навчання у вищій школі (на прикладі гуманітарних предметів) // Проблеми вищої школи. – К.: Інститут системних досліджень освіти. – 1994. – Вип.79. – С.3-6.
10. Алибекова Т.З., Жильцов П.А., Круглов Ю.Г. Учебно-научно-педагогический комплекс в системе непрерывного образования// Педагогика. – 1992. – №9 – 10. – С. 54.
11. Аматыева О., Гавриш Н. Формування інноваційної культури педагога // Дошкільне виховання. – 2002. – №10. – С.11-13.
12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980.- Т.1:Человек как предмет познания. – 324 с.
13. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
14. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
15. Андрущенко В.П., Лутай В.С. Філософія освіти в сучасній Україні: Стан та перспективи розвитку// Вища освіта України.- 2004. – №4. – С. 5-12.
16. Андрущенко В.П. Теоретико-методологічні засади модернізації вищої освіти в Україні на рубежі століть // Вища освіта України. – №2. – 2001. – С. 5-13.
17. Анисимов Н.М. Теоретические и экспериментальные основы технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности: Автореф... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Рос. гос. пед. ун-т. – М., 1998. – 41 с.
18. Аносов І.П. Сучасний освітній процес: Антропологічний аспект: Монографія. – К.: Твімінтер, 2003. – 391 с.
19. Аношкина В.Л., Резванов С.В. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы). – Ростов-на-Дону: Изд-во РО ЦПК и ПРО, 2001.- 176 с.
20. Арнаутов В.В. Теория и практика становления учебно-научно-инновационного комплекса как региональной системы непрерывного педагогического образования: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2002. – 326 с.
21. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.

22. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высшая школа, 1974. – 384 с.
23. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
24. Атоян В.Р. Трансформация российских университетов в учебно-научно-инновационные комплексы. – Саратов: СГТУ, 2001. – 257 с.
25. Атоян В. Р. Организация научной и инновационной деятельности в вузе /Сарат. гос. тех. ун-т. – Саратов: СГТУ, 1996. – 223 с.
26. Атоян В. Р., Баландин В. С., Королев А. В., Порошин Ю. Б., Тюрина В. Ю. Организация и финансирование инновационной деятельности в рамках университетского учебно-научно-инновационного комплекса/ Саратовский гос. технический ун-т / Вазген Рубенович Атоян (ред.). – Саратов, 2001. – 228 с.
27. Ахметова Д. З. Теория и практика развития школы-комплекса в условиях инноваций и педагогического мониторинга: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1998. – 474 с.
28. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. / Сост. М.Ю.Бабанский. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
29. Баханов К.О. Теоретико-методологічні засади трансформації сучасної шкільної історичної освіти: Автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.02/Національний педагог. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 43 с.
30. Баханов К.О. Інноваційне навчання як альтернатива традиційній системі навчання // Пед. науки: Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед ін-ту ім. П.Д.Осипенко. – Бердянськ, 2000. – Вип.3. – С.140-148.
31. Вельй В.В. Педагогические условия развития дистанционного образования преподавателей в системе регионального комплекса "Педагогический университет - колледж": Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Сарат. гос. ун-т им. Н.Г. Черны-шевского. – Ростов на Дону, 2002. – 19 с.
32. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
33. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково – метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
34. Бех І.Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: Наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
35. Богданова І.М. Інноваційні технології у професійно-педагогічній підготовці вчителя // Наука і освіта. – 1997. – №1. – С. 2-6.
36. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 440 с.
37. Боголюбов В.И. Педагогическая технология: эволюция понятия // Советская педагогика. – 1991. -- №9. – С.123-128.
38. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. – М.: Знание, 1981. – 96 с.
39. Бокарев М.Ю. Профориентированный процесс обучения в комплексе "лицей-вуз": Теория и практика / Балтийская гос. академия рыбопромыслового флота. – Калининград: БГА РФ, 2001. – 236 с.
40. Болубаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВВП „Компас”, 1997. – 63 с.
41. Бондар В.И. Повышение эффективности подготовки директора школы к управлению процессом обучения: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – К., 1986. – 343 с.
42. Бондар В.І. Дидактика. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
43. Бондар В.І. Модульно-рейтингова технологія навчальної дисципліни (на матеріалі дидактики): Навчальний посібник. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 1999. – 49 с.

44. Бондар В.І. Підготовка вчителя початкової школи в умовах запровадження Болонської конвенції // Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 1-2 квітня 2004 р. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2004. – С.7 – 16.
45. Бондарева К.І., Козлова О.Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя: Наук.-метод.посіб. – Суми: Слобожанщина, 2001. – 44 с.
46. Бордовский В.А. Методы педагогических исследований инновационных процессов в школе и вузе: Учеб.-метод.пособие / Науч. ред. В.В. Лаптев – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2001. – 169 с.
47. Бордовский В.А. Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.01.– Санкт-Петербург, 1999. – 365 с.
48. Бордовский В.А., Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: Вопросы терминологии // Педагогика. – 1993. – №5. – С.12-14.
49. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика – СПб: Изд.“Питер”, 2000. – 304 с.
50. Букатов В. Педагогічні таїнства дидактичних ігор. – К.: Ред. загальнопед. газ ., 2004. – 128 с.
51. Булда А. Практична підготовка студента до інноваційної діяльності // Історія в школі. – 1998. – №10. – С.8 – 9.
52. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. – 1989. – №12. – С.36– 40.
53. Буркова Л.В. Класифікація педагогічних інновацій // Зміст і технології шкільної освіти: Матеріали звіт. наук. конф. ін-ту педагогіки АПН України, 28 -30 березня 2000 року / Редкол.: В.М.Мадзігон, М.І.Бурда, Н.Ф.Федорова та ін. – К., 2000. – С.39 – 40.
54. Буркова Л.В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: Теоретичний аспект / Ін-т педагогіки АПН України. Лаб. впровадж. пед. інновацій. – К.: Науковий світ, 1999. – 37 с.
55. Буркова Л.В. Класифікація педагогічних інновацій – перший етап науково-педагогічної експертизи // Директор школи. – 2000. – №35. – С.1,8,9.
56. Буркова Л. Діагностична експертиза – в дії // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – №1. – С.39– 40.
57. Буркова Л. Технології в освіті // Рідна школа. – 2001. – №2. – С. 18 – 20.
58. Бурцева Е.Т. Практика інновацій в освіті // Сред. проф. образование. – 1998. – №2. – С. 2 – 4.
59. Вазина К.Я. Педагогические основы развивающих технологий в профессиональных учебных заведениях инновационного типа: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01/ Волжский Инженерно-педагогический ун-т. – Екатеринбург, 1998. – 38 с.
60. Важнова О.Г. Проектирование педагогической деятельности школы-комплекса: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Ярославль, 1999. – 242 с.
61. Вакарчук І.О. Система тестувань для вступників до Львівського національного університету імені Івана Франка. – Львів: «Місіонер», 2002. – 120 с.
62. Васюков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х .: Скорпіон, 2000. – 120 с.
63. Ващенко В. Инновационность и инновационное образование// Alma mater. – 2000. – № 6. – С.23– 25.
64. Ващенко Л. Багатівіковому Києву – новітню педагогіку // Директор школи, ліцею , гімназії. – 2000. – №1. – С. 41 – 47.
65. Ващенко Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Автореф. дис ...д-ра пед. наук: 13.00.01/ Інститут педагогіки АПН України. – Київ, 2006. – 40 с.
66. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К.:

Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

67. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / За заг. ред. А.П. Зайця, В.С.Журавського. – К.: ФОРУМ, 2003. – 950 с.
68. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г. Кременя // Авт. кол.: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І. І.Бабин. – Тернопіль:Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
69. Ветров С. Тип навчання – інноваційний (Шлях до побудови особистісно орієнтованої системи безперервної освіти) // Вища освіта України. – 2001. – №2. – С.50 – 57.
70. Вовк Л.П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій // Пульсар. – 2000. – №9. – С. 45 – 47.
71. Вовк Л.П., Падалка О.С. та ін. Педагогічна освіта України: Національні традиції та європейські інновації //Матеріали науково-практичної конференції. Секція IV. Проблеми змісту педагогічної підготовки в умовах європейського освітнього та інтеграційного процесу. – К.: «МП Леся», 2006. – 240 с.
72. Вовк Л., Падалка О., Панченко Г., Акусок А., Вишівська В., Лещенко Н., Піскун О., Семернікова Р., Черкасов О., Шевченко А. Збірник навчальних програм із загально педагогічної підготовки. – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. – 188 с.
73. Волковська Т.І., Коляда Т.Ф. Овчаренко Л.Г., Хіхловський Л.Б., – Систематизація педагогічних інновацій // Рідна школа. – 2002. – №11. – 46 – 47.
74. Володько В. Педагогічна система навчання: Теорія, практика, перспективи – К.: Пед. преса, 2000. – 148 с.
75. Волович М. Б. Наука обучать. Технология преподавания математики.– М., Просвещение, 1995. – 230 с.
76. Волошенко О.В. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: Дис... канд.пед.наук: 13.00.04. – К., 2000. – 180 с.
77. Виховання у цілісному педагогічному процесі: навчально-методичний комплекс/ Укладачі Л.П.Вовк, О.С.Падалка, Г.Д.Панченко, В.Б.Вишківська, О.В.Піскун. – К.: «МП Леся», 2008. – 376 с.
78. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: Дис... докт. пед. наук: 13.00.04. –Харьків, 2006. – 475 с.
79. Гамидов Г.С., Колосов В.Г., Османов Н.О. Основы инноватики и инновационной деятельности. – СПб.: Политехника, 2000. – 323 с.
80. Гершунский Б.С. Прогностические методы в педагогике – К.: Вища школа, 1974. – 208 с.
81. Гершунский Б.С Педагогическая прогностика: Методология, теория, практика. – К.: Вища школа,1986. – 200 с.
82. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. – М.: Педагогика, 1988. – 263 с.
83. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики. – Л.: Из-во Ленинградского ун-та, 1989. – С.102.
84. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. – СПб.: СПбГУ, 1992. – 154 с.
85. Глузман А.В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: Теория и опыт исследования. – К., 1998. – 252 с.
86. Гонтаровська Н. Інтегрована система освіти // Директор школи, ліцею, гімназії . –2003. – №4. – С.48-52.
87. Гончаренко С. Український педагогічний словник.– К.: Либідь, 1997. – 376 с.

88. Гришина Т.В. Освітня технологія як об'єкт методичної роботи. – Х.: Вид. група «Основа», 2003. – 96 с.
89. Гуменюк О.Є. Психологія інноваційної освіти: Теоретико-методологічний аспект: Монографія. – Тернопіль: Економічна думка, 2007. – 385 с.
90. Даниленко Л.І. Умови забезпечення інноваційної діяльності в навчально-виховних закладах освіти // Педагогічні інновації: Ідеї, реалії, перспективи: Матеріали ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. 20-21 жовтня 1998. – Суми: Мрія-1, 1998. – С.96-99.
91. Даниленко Л.І. Теоретико-методологічні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Дис...докт. пед. наук: 13.00.01. – К., 2005. – 418 с.
92. Даниленко Л.І. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – №1. – С.36 – 38.
93. Дарійчук Л. Система освіти в Україні: Реформування чи оновлення?// Вища школа . – 2004.– №1.– С.29- 40.
94. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – Луганськ, 2004. – 219 с.
95. Денисенко С.М. Багаторівнева система підготовки фахівців в Україні: Історія становлення та проблеми розвитку // Гуманітарні науки. – №2 (4). – 2002. – С. 94- 99.
96. Дем'яненко Н.М. Загально-педагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.): Монографія. – К.: Ін-т змісту і методів навчання, 1998. – 323 с.
97. Дистанційне навчання. Умови застосування: Дистанційний курс: Навч. посібник / В.М.Кухаренко, О.В.Рибалко, Н.Г.Сиротенко; За заг. ред.. В.М.Кухаренка. – Х.: Форсінг, 2002. – 320 с.
98. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
99. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі. – Луганськ: Алма-матер, 2005.- 300 с.
100. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Изд-во „Питер“, 2000. – 368 с.
101. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна діяльність: Сутність та сучасні підходи // Професійна підготовка педагогічних працівників: Науково-методичний збірник / За ред. докт. пед. наук О.А.Дубасенюк та докт. пед. наук Л.П.Пуховської. – Київ – Житомир, 2000. – С.3 – 9.
102. Дубогай О.Д. Фізкультура як складова здоров'я та успішного навчання дитини. – К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2006. – 128 с.
103. Дударова Ф.Н. Управление развитием школ-комплексов в республиканской системе образования: На материале Республики Ингушетия: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ростов н/Д, 1999. – 174 с.
104. Дурай-Новакова К.М. Проблемы и задачи спецкурса „Профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности“ в системе подготовки учителей / Теория и практика высшего педагогического образования: Сборник научных трудов . – М.: МГПИ им. В.И.Ленина. – С.51 – 59.
105. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: Изд-во Беларус. ун-та, 1976. – 176 с.
106. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Х., 1997. – 181 с.
107. Євтух М.Б. Болонський процес: Стратегічні цілі й тактика реалізації// Освіта і управління. – 2005. –Т.8. –№ 3-4. –С.181-184.
108. Євтушевський В.А., Шаповалова Л.А. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі// Вища освіта України. – 2006. – №2. – С.62- 66.

109. Ермакова Н. М. Профессионально-педагогическая подготовка в условиях учебно-педагогического комплекса (обще-педагогическая характеристика): дис...канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1996. – 234 с.
110. Жалдак М.И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: Дис. в форме науч. доклада д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1989. – 48 с.
111. Жиц Г.И. Инновационный потенциал высшей школы: Параметры / Саратовский гос. технический ун-т. – Саратов, 2001. – 178 с.
112. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: Головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ "Видавництво "Політехніка", 2003. – 200 с.
113. Жучков В.М. Теория и практика проектирования инновационных педагогических технологий для педагогических вузов в предметной области „Технология“: дис... д-ра пед. наук: 13.00.02. – Санкт-Петербург, 2001. – 2 Т. – 511 с.
114. Завалко Н.А. Теория и практика индивидуализации процесса обучения в многоступенчатой системе «детский сад – школа – вуз»: Дис...д-ра пед. наук: 13.00.08. – Барнаул, 2000. – 339 с.
115. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
116. Загвязинский В.И. Об усилении целостности процесса обучения // Вестник высшей школы. – 1985. – №9. – С.30.
117. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании: Сб. научн. трудов. – Тюмень, 1990. – 256 с.
118. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
119. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
120. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: Зб. наук. праць/ За ред.. В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука. – К.: Атака, 2004. – 240 с.
121. Згуровський М.З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: ІВЦ «В-во «Політехніка», 2004. – 76 с.
122. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів // За ред. І.А. Зязюн, Г.М.Сагач. – К.:Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997.– 302 с.
123. Зязюн І.А. Педагогіка добра: Ідеали і реалії. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
124. Иванов М.Г. Принципы гуманизации образовательного процесса и их реализация в условиях школы-комплекса: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Белгород, 1999. – 265 с.
125. Иванов С.В., Борсук П.С., Дичковський С.І. Система дистанційної освіти в Україні: сучасні напрями розвитку // Гуманітарні науки. – 2002. – №2. – С.12–19.
126. Ілляшенко С.М. Управління інноваційним розвитком: Навч. посібник. – Суми, СПУ, 2003. – 278 с.
127. Инновации в образовании: Журн. рос. ассоц. негос. образоват. учреждений / Ред. И.В.Сыромятникова; Междунар. ассоц. негос. вузов; Современ. гуманитар. ун-т. – М: Б.и., Б.г. – №3 (май). – 2001. – 165 с.
128. Инновации в психолого-педагогической теории и практике: Материалы междунар. конф., 22-23 мая / Российская академия образования; Шуйский гос. педагогический ун-т / И.Ю. Добродеева (отв.ред.). – Шуя: ШГПУ, 2001. – 366 с.
129. Инновации в российском образовании. Высшее профессиональное образование 2000 / М.Н. Костикова (сост.). – М.: Издательство МГУП, 2000. – Ч. 2. – 80 с.
130. Инновации в российском образовании. Высшее профессиональное образование 2000. – М.: Издательство МГУП, 2000. – Ч. 3. – 80 с.

131. Инновации в российском образовании. Дополнительное образование и воспитание детей и молодежи 2001. – М.: Издательство МГУП, 2001. – 99 с.
132. Инновации в российском образовании. Начальное профессиональное образование 2000. – М.: Издательство МГУП, 2000. – 152 с.
133. Инновации в российском образовании: Модульно-рейтинговая система организации учеб. процесса в вузах. 2001 / Министерство образования РФ. – М.: Издательство МГУП, 2001. – 31 с.
134. Инновации в российском образовании: Высшее профессиональное образование (опыт создания университетских комплексов) 2001 / Министерство образования РФ. – М.: Издательство МГУП, 2001. – 103 с.
135. Инновационные методы преподавания в высшей школе: Матер регион. науч.-практ. конф., 20 – 21 апреля 1999 г. Чебоксары / [Редкол.: Н.Ф.Григорьев (отв. ред) и др]. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 1999. – 195 с.
136. Інноваційна освіта: Підручник для директора. – К.: Плеяда, 2005. – 120 с.
137. Інноваційна освітня діяльність: Досвід, проблеми, перспективи розвитку на Дніпропетровщині /В.Б.Письменний, Н.І.Малахова (упоряд.); Дніпропетровський обл. ін-т післядипломної пед. освіти. – Д., 2001. – 96 с.
138. Інноваційні педагогічні технології: Теорія та практика використання у вищій школі: Монографія / Укладач О.І.Шапран; Наук. ред. В.П. Коцур. – Переяслав-Хмельницький, Видавництво С.В.Карпук, 2007. – 350 с.
139. Инновационные подходы в образовательной деятельности университета / Н.П. Макаркин, О.Б.Томилин, К.М.Романов и др.; [Ред. Р.Н.Бусарова]. – Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 1999. – 51 с.
140. Инновационные процессы в высшей школе / Материалы 7 Всерос. науч.-практ. конф., 27-29 сентября 2001 г. / [Редкол.: Ю.Г.Репьев (отв. ред.) и др.] – Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2001. – 285 с.
141. Инновационные процессы в высшей школе / Материалы 8 Всерос. науч.-практ. конф., 19 - 21 сентября 2002 г. / [Редкол.: О.А.Гордиенко и др.] – Краснодар: Изд-во КубГТУ, 2002. – 212 с.
142. Инновационная политика высшего учебного заведения /Девяткина М.А., Мирошникова Т.А., Петрова Ю.И.; под ред. Р.Н.Федосовой.- М.: ЗАО «Издательство «Экономика», 2006. – 178 с.
143. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / Г.М.Перевознікова (упоряд.); , Л.І. Даниленко, В.Ф.Паламарчук (ред.); Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. – К.: Логос, 2005. – 220 с.
144. Инновационные процессы в образовании / Тюм.гос.ун-т; [Редкол.: проф. В.И. Загвязинский (отв.ред.) и др.] – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-т, 1990. – 98 с.
145. Инновационные процессы в образовании и новые педагогические технологии: Сб. ст. /Ком. по обр. админст. Тюмен. обл. и др.; [Редкол.: В.И.Загвязинский, Н.Н.Суртаева (отв.редакторы) и др.] – Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-т, 1997. – 135 с.
146. Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании// Матер Международ. конф. / Редкол.: П.В. Конаныхин (отв. ред.) и др. – М., 1995. – 178 с.
147. Інноваційні процеси в освіті: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / М.О.Аузіна, А.М.Возна; Нац. банк України, Львівський банківський ін-т. – Львів: ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
148. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти: Бібліографічний показник (1995-2006) / Н.В.Артикуца та ін. (укладач); Нац. Ун-т „Киево-Могилянська академія“. Центр інновац. методик правничої освіти. Наукова бібліотека. – К.: Стилос, 2007. – 616 с.
149. Інноваційні технології в освіті: Наук. практик. конференція вчителів 21 квітня 2001 р. / В.І.Астахова та ін.; Асоціація навч. закладів України недерж. форми власності, Народна українська академія. – Х., 2001. – 118 с.

150. Інновації у вищій освіті (за матеріалами регіональних нарад): Збірник доповідей./ Упоряд.: А.В.Скрипиць, Ю.В.Сухарніков. – К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – 70 с.
151. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Исследование субъективно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога. – Грозный: Чич.-Инг. кн. изд-во, 1976. – 286 с.
152. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
153. Карамушка Л.М. Психологія управління: Навчальний посібник – К.: Міленіум, 2003. – 344 с.
154. Кармаев А.Г. Организационно-педагогические основы инновационных образовательных процессов в школе : Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1997. – 527 с.
155. Касьянова О.М. Педагогічна експертиза готовності школи до впровадження профільного навчання // Управління школою. – № 19. – 21(57-59). – С.2 – 5.
156. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 – Луганськ, 2001. – 265 с.
157. Кіяншко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: Дис... канд. пед. наук. – Луганськ, 2001. – 262 с.
158. Киричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – №10. – С. 3 – 7.
159. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: НИЦ "Эксперимент", 1995. – 176 с.
160. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. (Анализ зарубежного опыта). – М.: Знание, 1989. – 80 с.
161. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике.: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 365 с.
162. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках . – М.: Арена, 1994. – 222 с.
163. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели (Анализ зарубежного опыта – М.: Наука, 1997. – 223 с.
164. Клименко Т. К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании / Забайкальский гос. педагогический ун-т им. Н.Г. Чернышевского. – Чита, 1999. – 213 с.
165. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 227 с.
166. Клокар Н. І. Технологія впровадження нововведень // Світло. – 1999. – №4. – С. 30 – 33.
167. Ковальчук О. Інноваційна робота як проблема професійного удосконалення вчителя // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – №1-2. – С.51– 52.
168. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.0001. – К., 1999. – 235 с.
169. Козлова О.Г. Методика інноваційного пошуку вчителя: Навчально-методичний посібник / Ін-т змісту і методів навчання. – Суми: Мрія- III, 1998. – 96 с.
170. Козлова О.Г. За технологіями активного навчання // Вища освіта України. – 2002. – №2. – С.42 – 45.
171. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: Мрія – 1, 1999. – 90 с.
172. Козаков В.А. Дзвінчук Д.І. Освіта і технології: До проблеми понятійно-термінологічного апарату педагогки // Неперервна професійна освіта: Теорія і

- практика // Науково-методичний журнал. - 2002. - Випуск 3 (7). - С.89-104.
173. Колесников Л.Ф., Турчанко В.Н., Борисова Л.Г. Эффективность образования. - М.: Педагогика, 1991. - 272 с.
 174. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навчальний посібник. - К.: МАУП, 1996. - 176 с.
 175. Кондратьев М.Д. Проблемы экономической динамики. - М.: Экономика, 1989. - 526 с.
 176. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. - К.: Школяр. - 1997. - 149 с.
 177. Корсак К.В. Освіта: Чи йде європеїзація? // Джерело тижня. - 1999. - № 40 (8 жовтня). - С.17.
 178. Корсак К., Поживілова О. Оцінювання якості роботи вищої школи: Світові тенденції і національні традиції // Науковий світ. - 2002. - №12. - С.8 -9.
 179. Костельна Л.І. Професійна підготовка студентів вищих професійних училищ в умовах модульної технології навчання: Дис... канд.пед. наук: 13.00.04.- Тернопіль, 2002. - 195 с.
 180. Костюченко М. Поняття "модуль" у педагогічних дослідженнях // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2000. - №4. - С. 27 - 46.
 181. Кравченко Г.Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішкільної науково-методичної роботи: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. - Харків, 2003. -219 с.
 182. Краевский В.В. Инновации и традиции - два полюса мира образования // Магистр. - 2000. - №1. - С.1 -12.
 183. Краевский В.В. Методология педагогического исследования. - Самара: Изд-во Сам. ГПИ, 1994. - 165 с.
 184. Краевский В.В. Научное исследование в педагогике и современность // Педагогіка. - 2005. - №2. - С.13-20.
 185. Краснов С. И. Ценностное и организационное самоопределение педагогов в проектировании инновационных образовательных систем: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рос. акад. образования, Ин-т пед. инноваций. - М., 1995. - 19 с.
 186. Краснобокий Ю.М. Словник-довідник термінів з інноваційних технологій навчання/ Ю.М. Краснобокий, В.Ф.Мішкурова, М.І.Пашенко.-К.: Науковий світ, 2003. - 75 с.
 187. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття // Шлях освіти. - 2003. - №2. - С. 2 - 5.
 188. Кремень В.Г. Доповідь на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти // Освіта. - 2001. - 10 -17 жовтня.- С. 5 -8.
 189. Кремень В.Г. Розвиток педагогічної освіти України та її інтеграція в європейський освітній простір: Доповідь на нараді ректорів 29-30. 09. 2004 р., м.Харків // Освіта України. - №81 - 82. - С. 4 - 5; 10.
 190. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні - інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. - К.: Грамота, 2005. - 448 с.
 191. Кромер В.В. Угадывание при тестировании: поощрять, наказывать или вводят коррекцию? // Вестник педагогических инноваций - 2006 - №2 (6). - С.148 -157.
 192. Кузь В.Г. Педагогические основы воспитательного процесса в комплексе "Школа -детский сад": Дис... д-ра пед. наук в форме науч. доклада: 13.00.01 / НИИ педагогики Украины. - К., 1992. - 54 с.
 193. Кузь В. На шляху інноваційного розвитку // Рідна школа. - 2003. - №10. - С. 40 -42.
 194. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. - К.: Знання, 2005. - 486 с.

195. Кузьмінський А.І., Вовк Л.П., Омеляненко В.Л. Педагогіка: Завдання і ситуації: Практикум. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.
196. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности: Учебное пособие. – Л.: ЛГУ, 1970. – 114 с.
197. Кумбс Ф.Г. Кризис образования. – М.: Прогресс, 1970. – 264 с.
198. Курбатова Л.А. Организационно-педагогические основы развития непрерывного образования в условиях учебно-воспитательного комплекса: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ин-т общ. образования М-ва образования РФ. – М., 2000. – 18 с.
199. Курилова Л.М. Инновационная деятельность преподавателей педагогического коллектива как фактор развития их профессионально-педагогической компетентности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ярославль, 2003. – 264 с.
200. Куриленко Л.В. Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.08: Самара, 2001. – 436 с.
201. Лазарев В.С. О развивающихся педагогических системах // Педагогика. – 2002. – №8. – С.13 – 24.
202. Лазарев В.С., Мартиросян Б.П. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы // Педагогика. – 2003. – №3. – С. 17-25.
203. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
204. Леонова Л.В. Пути совершенствования исследовательской деятельности в условиях инновационной работы учебного заведения: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1998. – 231 с.
205. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд.-е 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
206. Логинов В.М. Социально-профессиональное становление молодежи в образовательном комплексе малого города (на примере города Гжель): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ин-т среднего проф. образования Рос. акад. образования. – Казань, 2000. – 50 с.
207. Логинов В.М. Социально-профессиональное становление молодежи в образовательном комплексе малого города (на примере города Гжель): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2000. – 436 с.
208. Лозенко О. Школа-лабораторія інноваційного досвіду: (Дніпропетровський навчально-виховний комплекс №28) // Мистецтво і освіта. – 2001. – №3. – С.35.
209. Ложкин Г.В. Психологический климат трудового коллектива. – К.: Знание, 1988. – 47 с.
210. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр „Магістр – S” творчої спілки України, 1996. – 256 с.
211. Макагон К.В. Формирование готовности педагогов к поисковой деятельности (в теории и практике). – К.: Междун. финанс. агентство, 1997. – 40 с.
212. Макагон К.В. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Рідна школа. – 2002. – №1. – С.27 – 29.
213. Максимов Ю.Г. Педагогические условия подготовки студентов к инновационной деятельности в школе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ижевск, 2001. – 199 с.
214. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
215. Малафіїк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.
216. Мамрич С.М. Ступенева підготовка фахівців у навчально-науково-виробничих комплексах (на прикладі радіотехнічних спеціальностей): Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К.: 2001. – 243 с.

217. Манжелій Н. М. Педагогічні умови функціонування сільських навчально-виховних комплексів "школа-дитячий садок": Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / ХДПУ ім. Г.С.Сковороди. - Х., 1995. - 24 с.
218. Маринчак С.Ю. Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1994. - 118 с.
219. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 308 с.
220. Мармаза О.І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом - Х.: Видав. гр. „Основа“, 2004. - 240 с.
221. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ./ Под общ. Ред. Г.А. Балла, А.В.Киричука, Д.А.Леоньева. - М.: Смысл, 1999. - 425 с.
222. Матвієнко П.І. Орієнтир на освітні технології // Початкова школа. - №1. - 2000. - С.3 - 4.
223. Матіюк І.О. Інноваційні підходи до створення моделей навчального процесу// Директор школи. - 2001. - № 19-20. - С.163-164;165-166. - №21-22. - С.12-15.
224. Матрос Д.Ш. Имитационное моделирование в управлении школой // Управление современной школой. - М., 1992. - С.122-132.
225. Машкина Л.А. Готуємо до інноваційної діяльності // Дошкільне виховання. - 1999. - №5. - С. 14 -15.
226. Машкина Л.А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: Дис... канд.пед. наук: 13.00.04. - К.: 2000. - 175 с.
227. Меладзе М. А. Теоретические проблемы инновационной педагогической деятельности: Учеб.- метод. пособие / Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л. Хетагурова. - Владикавказ, 2001. - 44 с.
228. Мельник С.В. Модельовання діяльності інноваційного навчального закладу - Школи сприяння здоров'ю // Рідна школа. - 2006 - №4. - С.25 - 29.
229. Мескон М.Х, Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер. с англ. - М.: Дело, 1992. - 702 с.
230. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. - 172 с.
231. Мистецтво життєтворчості особистості: Науково-методичний посібник: У 2 ч. /Ред. рада В.М.Доній та ін. - К.: ІЗМН, 1997. - Ч.2: Життєтворчий потенціал нової школи. - 936 с.
232. Мирошніченко А.А., Штыкова Л.А. Организатор школьных инноваций: Учеб. пособие для студ. пед. вузов / Глазовский гос. педагогический ин-т им. В.Г.Короленко. - Глазов: ГГПИ, 2001. - 64 с.
233. Мойсеюк Н.Є.Педагогіка. Навчальний посібник. - 4-е видання, доповнене, - К.: ВАТ „Білоцерківська книжкова фабрика“, 2003. - 615 с.
234. Моисеев А.М., Моисеева О.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе (функции, полномочия, технология деятельности): Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника. - М.: Педагогическое общество России, 2001. - 256с.
235. Мороз О. Запровадження інноваційних педагогічних технологій // Директор школи . - 2002. - № 6. - С. 69- 73.
236. Мороз О.Г. Особистість майбутнього педагога (Управління підготовкою вчителя: психолого-педагогічний аспект)// Вища освіта України. - 2002. - №3. - С.50 - 54.
237. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Викладач вищої школи: Психолого-педагогічні основи підготовки / За заг ред.. О.Г.Мороза. - К.: НПУ, 2006. - 206 с.
238. Назарова Т.С. Педагогические технологии: Новый этап эволюции?// Педагогика. - 1997. - №3. - С.20 - 27.

239. Наказ Міністерства освіти України „Про затвердження Положення про навчальний та навчально-виробничий комплекси“. – № 13. – 19.01. 1994.
240. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / В.Литвин (кер), В. Андрущенко, А.Гуржій та ін. – Кн. 2: Освіта і наука: Творчий потенціал державо- і культуротворення. – К.: Навч. книга, 2003. – 672 с.
241. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Авт.кол.: В.Литвин (кер), В.Андрущенко, А.Гуржій та ін. – Кн. 3: Модернізація освіти. – К.: Навч. книга, 2004. – 943 с.
242. Наянова М.В. Педагогические условия и средства управления комплексом непрерывного образования: Дис....канд. пед. наук:13.00.01. –М., 1994.– 168 с.
243. Неперервна професійна освіта: Проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К.: Вид. “Віпол”, 2000. – 636 с.
244. Нікітчина С.О. Становлення і розвиток професійно-педагогічної підготовки вчителів історії в Україні у 1917-1991 рр.: Монографія. – Луцьк: «Вежа», 1996 . – 500 с.
245. Ніколаєнко С.М. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку / Доповідь на засіданні підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України (24 березня 2005 р., м. Київ) // Вища школа. – 2005. – №1. – С.13–30.
246. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Освіта України, 2005. – 319 с.
247. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. пос. – К.: Видавничий центр “Просвіта”; Пошуково-видавниче агенство “Книга пам’яті України”, 2000. – 368 с.
248. Непрерывное профессиональное образование: проблемы и опыт создания учебного комплекса школа-колледж-вуз/ Материалы I региональной конференции, Ставрополь , 26-27 октября 2000 г. // Ставропольский ин-т им. В.Д.Чурсина / П.В. Чурсина (гл.ред.). – Ставрополь: Издательство Ставропольского института им. В.Д. Чурсина, 2000. –188 с.
249. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и системы повышения квалификации педагогических кадров / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; Под ред. Е.С.Полат. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
250. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. / Ред. кол. Б.І.Холод, О.Я. Савченко, О.І. Ляшенко, А.М.Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип.27. – 256 с.
251. Окса М.М. Новації в процесі підготовки вчителів: Історичний аспект, антропологічний підхід // Постметодика. – 2002. – № 7– 8. – С.195–198.
252. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації // Директор школи, ліцею, гімназії. – №4. – 2001. – С.61–70.
253. Олексюк О.Є. Технологія цілепокладання як прийом формування творчого стилю життя майбутнього педагога // Науковий вісник Миколаївського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Вип.III. – Миколаїв, 2000. – Т.1. – С.87–94.
254. Онищук Л. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння // Шлях освіти. – 2000. – №4. – С.13 – 16.
255. Орлов А.А. Педагогическое образование: Поиск путей повышения качества // Педагогика. – 2002. – № 10. – С.57 – 64.
256. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
257. Остапчук О.Є. Методологія інноваційних процесів – крок до розуміння сутності // Рідна школа. – 2004. – № 11. – С.3–6.

258. Остапчук О.Є. Особливості педагогічної діяльності інноваційних закладів освіти // Педагогічні інновації: Зб. наук. праць. - К., 2000. - С.42- 45.
259. Остапчук О. Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти // Директор школи, ліцею, гімназії. - №5-6. - 2003. - С.153- 161.
260. Острроверхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: Соціально - психологічний аспект. - К.: Школяр, 1995. - 302 с.
261. Оцінювання і відбір педагогічних інновацій: Теоретико-прикладний аспект: Наук.-метод. посібник / За ред. Л.І.Даниленко. - К.: Логос, 2001. - 185 с.
262. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики. - Т.2. - К.: Освіта України, 2005. - 504 с.
263. Паламарчук В. Педагогічні інновації: Міфи та реалії // Директор школи, ліцею, гімназії. - 2002. - № 3. - С.36 - 40.
264. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива: Пути и методы изучения. - Л.: Наука, 1981. - 252 с.
265. Педагогіка в запитаннях і відповідях: Навч. посіб./ Л.В.Кондрашова, О.А.Пермяков, Н.І.Зеленкова, Г.Ю.Лаврешина. - К.: Знання, 2006. - 252 с.
266. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб./ З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. -2-ге вид., перероб і доп. - К.: Знання, 2005. - 399 с.
267. Педагогічний словник/ За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М.Д. -К.: Педагогічна думка, 2001. - 516 с.
268. Педагогічна творчість: Методологія, теорія, технології: Монографія/ В.П.Андрущенко, С.О.Сисоева, Н.В.Гузій, Н.В.Кічук, В.В.Хомич, М.О.Лазарева та ін. / За ред. С.О.Сисоевої, Н.В.Гузій. - К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2005. - 183 с.
269. Педагогічні технології: наука - практиці: Навчально-методичний щорічник / О.І.Кульчицька, С.О.Сисоева, Я.В.Цехмістер; За ред. С.О.Сисоевої. - К.: ВІПОЛ, 2002. - Вип.1. - 281 с.
270. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія/ С.О.Сисоева та ін.; За ред.. С.О.Сисоевої. - К.: Віпол, 2001. - 502 с.
271. Педагогічна і психологічна наука в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах./ Том 2. Дидактика, методика, інформаційні технології. - К.: «Педагогічна думка», 2007. - 368 с.
272. Педагогічна і психологічна наука в Україні. Збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах./ Том 5. Неперервна професійна освіта: Теорія і практика. - К.: «Педагогічна думка», 2007. - 392 с.
273. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: Пер. с англ. - М.: Педагогика, 1989. - 224 с.
274. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. - К., 1997. - 430 с.
275. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб./ О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старева, К.Ф.Нор та ін.; За ред. І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. - К.: Видавництво А.С.К., 2003. - 240 с.
276. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації // Рідна школа. - 1998. - №12. - С.3-18.
277. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. - К.: Видавничий Дім „Слово“ , 2004. - 616 с.
278. Пилипенко В.Є., Вишняк О.І., Куценко О.Д. та ін. Спеціальні та галузеві соціології: Навч. посіб. - К.: Каравела, 2003. - 304 с.
279. Пінчук В. Інноваційні процеси - підґрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. - 1998. - №3. - Том 2. - С.88- 98.

280. Пироженко Т. Педагогічні інновації: Критерії оцінки // Дошкільне виховання. - №8. - 2000. - С.3 - 4.
281. Пищулин В.Г. Модель выпускника университета // Педагогика. - 2002. - №9. - С. 22 - 27.
282. Плужник В.П. Становлення інноваційних шкіл України у 20-х роках ХХ століття // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр. / Харків. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. - Харків, 2000. - Вип. 15. - С.12 - 16.
283. Поберезська Г.Г. Болонський процес як засіб об'єднання та осучаснення європейської вищої освіти // Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник / Кол. авт. - К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. - Вип. 36. - 321 с.
284. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти // Рідна школа. - 2003. - № 3. - С.3-5.
285. Поважна Л.І., Цехмістрова Г.С. Організаційно-методичне забезпечення контролю якості навчання у вищому закладі освіти: Навч.-метод. посібник - К.: ІнТас, 2001. - 94 с.
286. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений: В 2 кн.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. - Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. - 576 с.
287. Подосинникова О.П. Дидактическая игра как средство подготовки студентов к инновационной педагогической деятельности: Автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Астрахан. гос. пед. ин-т им. С. М. Кирова. - Астрахань, 1996. - 20 с.
288. Подставкіна А. Педагогічні інновації та їх обговорення на шпальтах часопису "Рідна школа"// Рідна школа. - 2002. -№1 (січень).- С.13-14.
289. Подьмова Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. - М., 1996. - 395 с.
290. Подьмова Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина. - М., 1996. - 32 с.
291. Подьмова Л.С. Введение в инновационную педагогику: Учебное пособие. - Курск: КГПУ, 1994. - 120 с.
292. Поляков М.В., Савчук В.С. Класичний університет: Еволюція, сучасний стан, перспективи. - К.: Генеза, 2004. - 416 с.
293. Полуніна О.В. До проблеми психологічного забезпечення інноваційного навчання у вищому закладі освіти // Практична психологія та соціальна робота. - 2003. -№ 2 -3. - С.133 - 134.
294. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. метод посібн. / О.І.Пометун, Л.В. Пироженко; За ред. О.І.Пометун. - К.: Видавництво А.С.К, 2003. - 192 с.
295. Поніманська Т. Чи готовий вчитель до інноваційної діяльності // Освіта. - 1998. - №51. - 5 - 12 серпня 1998. - С.8
296. Попова О.В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці // Педагогіка та психологія: Зб. наук. пр./ Харків. держ. пед.ун-т ім. Г.С. Сковороди. - Харків, 1999. - Вип. 9. - С.10 - 15.
297. Попова О.В. Внесок провідних освітян ХІХ ст. у підготовку усталених інноваційних процесів ХХ ст.// Теорія та методика навчання та виховання /Харків. держ.пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. - Х., 2000. - Вип. 7. - С. 17 - 25
298. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: Дис...д-ра пед. наук: 13. 00.01. - Х., 2001. - 530 с.
299. Постовалов С.С. Педагогические условия организации работы многопрофильного учебного комплекса "детский сад - школа - вуз": Дис... канд. пед. наук: 13.00

.01. – М., 1997. – 153 с.

300. Построение модели личностно-ориентированной школы (из опыта работы городской экспериментальной площадки): [Сборник] /Институт педагогических инноваций РАО ; Московский комитет образования. Южное окружное управление / И.С.Якиманская (науч. ред.). – М., 2001. – 125 с.
301. Поташник М.М. Проблемы оптимизации в педагогике // Советская педагогика. – 1985. – №5. – С. 46-58.
302. Поташник М.М. Управление развитием образовательного учреждения // Педагогика. – 1995. – №4. – С.59 – 63.
303. Поташник М.М. Инновационные школы России: Становление и развитие. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.
304. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
305. Пригожин А.И. Инноваторы как социальная категория // Методы активизации инновационных процессов: Сб. трудов. – М.: ВНИИСИ, 1988. – Вып.16. – С.4 – 10
306. Пригожин А.И. Нововведения: Стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики. – М.: Новая школа, 1989. – 310 с.
307. Проблеми наступності та інтеграції змісту навчання у системі „школа – ПТУ – ВНЗ” // Матеріали Міжнар. науково-практичної конференції. – Вінниця, 1996. – 386 с.
308. Прокопенко І.Ф., Євдокимов В.І. Педагогічна технологія. – Х.: Основа, 1995. – 105 с.
309. Професійно-педагогічна освіта: Сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку /О.А.Дубасенюк, О.Є.Антонова, С.С.Вітвицька та ін. – Житомир: Вид. ЖДУ ім.І.Франка, 2006. – 322 с.
310. Пуховська Л.П.Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: Спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – 179 с.
311. П'ятакова Г.П., Заячківська Н.М. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі. – Львів: Вид. центр ЛНУ ім. І.Франка, 2003. – 55 с.
312. Рабочая книга социолога / М.Н.Руткевич, В.Г.Андреевков, А.В.Кабыща и др.; Отв. ред. Г.В.Осипов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 1983. – 477 с.
313. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників / За ред. Г.О.Балла. – К.: Деміур, 1998. – 160 с.
314. Рішення колегії Міністерства освіти і науки України №3/1-4 від 27.02. 2004 р. // Вища школа. – 2004. – №1. – С.100 – 110.
315. Редько Л.Л. Социально-образовательная модель педколледжа как среды саморазвития личности в научно-образовательном комплексе: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ростовский гос. пед. ун-т. – Ростов-на-Дону, 1996. – 27 с.
316. Родионова В.В. Подготовка учителя начальных классов в условиях многоуровневого педагогического образования.: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01. – М., 1996. – 207 с.
317. Родькина Е.В. Педагогическая система формирования готовности студентов к инновационной педагогической деятельности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 1999. – 155 с.
318. Роль и место инновационных школ-интернатов в современной системе образования: Сб. материалов Всерос. совещания-семинара руководителей инновационных интернатных учреждений (24-27 апреля 2001 года, Уфа, Республика Башкиростан) / В.Г. Боровик (сост.), Г.Г. Каримова (сост.). – Уфа: РА „Информреклама”, 2001. – 204 с.
319. Романова И.А. Диалектика инноваций в отечественной педагогике: В теории и практике общеобразовательных школ XX века: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.

00.01/ Ін-т молодіжи. – М., 1995. – 23 с.

320. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 422 с.
321. Рудацький Ю.К. Кредитно-модульна система організації навчального процесу як необхідна умова інтеграції вищої технічної освіти України в європейський освітній простір // Матеріали Всеукраїнської наради ректорів вищих технічних закладів "Вища технічна освіта України і Болонський процес". – Х.: НТУ "ХПІ", 2004. – С.81-85.
322. Савельев А. Инновационное образование и научные школы // Alma mater. – 2000. – №5. – С.15-18
323. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
324. Савченко О.Я. Державні стандарти шкільної освіти і управління інноваційними процесами // Педагогічна газета. – 2001. – № 13. – С. 6.
325. Сафонова Н.В. Інноваційна педагогічна думка видатних педагогів 20-х років ХХ століття та її втілення в сучасну шкільну практику: Навчально-методичний посібник. – Одеса: Друкарський дім, 2005. – 112 с.
326. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах // Педагогика. – 2001. – №7. – С. 47-53.
327. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
328. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
329. Семигіна Т. Соціальні інновації: Методологічні аспекти викладання // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – № 3-4. – С. 98 – 112.
330. Сергеев Н.К. Теория и практика становления педагогических комплексов в системе непрерывного образования учителя: Дис...д-ра пед. наук в форме научного доклада:13.00.01 – Волгоград, 1998. – 79 с.
331. Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: Монографія. – К.: Поліграфкнига,1996. – 406 с.
332. Сисоева С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. – К.,1997. – 428 с
333. Сисоева С.О. Педагогічна творчість: Монографія. – Харків-Київ: Каравела, 1998 . – 150 с.
334. Сисоева С.О. Технології педагогічної творчості в системі освітніх технологій // Освітні технології у школі та вузі: Матеріали науково-практичної конференції. – Миколаїв: МФ НаУКМА, 1999. – С.25– 27.
335. Сисоева С.О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: Метод проектів // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати/ Практико-зорієнтований збірник (кер. С.М.Шевцова, І.Г.Єрмаков). – К.: Видавництво „Департамент“, 2003. – С.119 – 124.
336. Скрипченко О.В., Лисянська Т.М., Скрипченко Л.О. Довідник з педагогіки і психології. – К.: Вид-во Національного університету ім.М.П.Драгоманова, 2000 . – 216 с.
337. Слостенин В.А. Высшее педагогическое образование России: Традиции, проблемы, перспективы // Наука и школа. – 1998. – №2. – С. 8 – 16.
338. Слостенин В.А., Подьмова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. – М.: ИЧП: "Издательство Магистр", 1997. – 224 с.
339. Смолюк І.О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика): Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1999. – 375 с
340. Советова О.С. Инновации: трудности и возможности адаптации. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004. – 256 с.

341. Спірін О.М. Понятійний апарат кредитно-модульної системи навчання // Вісник Житомирського педагогічного університету. - 2004. - №15. - С.83 - 86.
342. Старева А.М. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. - К., 2003. - 249 с.
343. Степанов В. Р. Инновации в системе среднего общего образования, их измерение и оценка: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. -Чебоксары, 1999.-151 с.
344. Степко М.Ф., Клименко Б.В., ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. Л.Л. Болонський процес і навчання впродовж життя: Монографія. - Х.: НТУ "ХПІ", 2004. - 112 с.
345. Стефаненко П.В. Теоретичні і методичні засади дистанційного навчання у вищій школі: Дис... д-ра пед. наук: 13.00.04. - К., 2002. - 478 с.
346. Суровцева Р.Ф. Розвиток індивідуального стилю діяльності як умова інноваційної підготовки майбутнього вчителя // Вища школа. - 2003. -№3. - С. 82 - 84.
347. Суртаева Н.Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на прим. естественнонауч. дисциплин): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Рос. акад. образования, Ин-т средств обучения. - М., 1995. - 40 с.
348. Суровцева Р.Ф. Проблема інноваційної діяльності в педагогічній теорії та практиці // Наука і освіта. - 2001. - №6. - С.116 - 120.
349. Сучасні шкільні технології / Упоряд. І. Рожнятовська, В.Зоц. - Ч.І. - К.: Ред. загальнопед. газета, 2004. - 112 с.
350. Сушик Н.С. Педагогічна технологія формування гуманістично-професійних якостей майбутніх фахівців: Дис... канд.пед.наук: 13.00.01. - Луцьк, 1996. - 177 с.
351. Терещенко Ю., Невмержицький О. Традиція як осердя педагогічної науки// Вища освіта України. - 2002. - №3. - С.19- 24.
352. Технології соціально-педагогічної роботи: Навч. посіб./ За заг ред.. А.Й. Капської. - К.: НПУ ізм. М.П.Драгоманова, УД ЦССМ, 2000. - 372 с.
353. Ткач Т. В. Психологічні особливості інтеграції середньої та вищої шкіл в умовах освітнього комплексу: Автореф. Дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2002. - 20 с.
354. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., Сокол Є.Ш., Клименко Б.В. Болонський процес: Цикли, ступені, кредити: Монографія. - Х., НТУ "ХПІ", 2004. - 144 с.
355. Тодорів Л.Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу// Практична психологія та соціальна робота. - 2003. - №2 - 3. - С.79 - 86.
356. Уваровская О. В. Управление процессом развития непрерывного педагогического образования в комплексе "лицей - колледж - вуз": Дис... канд. пед. наук: 13.00 .01. - М., 1999. - 249 с.
357. Управление качеством образования: Метод. пособ./ М.М.Поташник, Е.А.Ямбург, Д. Ш.Матрос и др.; Под ред М.М. Поташника. - М: Пед. об-во России, 2000. - 448 с.
358. Управление современной школой / Под ред. М.М. Поташника. - М.: Мысль, 1995. - 462 с.
359. Учебно-научно-педагогический комплекс факультета: Методические рекомендации / В.А.Сластенин, М.М. Левина, Н.Е. Щуркова, Т.В. Орлова. - М.: Изд-во „Прометей“ МГПИ им. В.И.Ленина, 1989. - 53 с.
360. Учебно-научно-педагогический комплекс: проблемы и перспективы. (По материалам обсуждения за „круглым столом“ на тему „УНПК как основа региональной политики в сфере подготовки педагогических кадров“) // Педагогика. - 1996. - №2. - С. 31 - 36.

361. Ушенина Л. В. Изучение инновационного педагогического опыта в условиях ИУУ как фактор стимулирования творчества учителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Рос. акад. образ. – СПб, 1995. – 17 с.
362. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. – 257 с.
363. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие в 4-х томах. – Т.1. – М.: Генезис, 1998. – С.47 – 77.
364. Фурман А.В. Модель повноцінної інноваційної діяльності в освітній сфері суспільства// Освіта і управління. – 2005. – Т.8 -№3-4. -С.24 – 37.
365. Хакен Г. Информация и самоорганизация: Макроскопический подход к сложным системам. – М.: Мир, 1991. – 271 с.
366. Хомерики О. Инновации в практике обучения // Педагогика. – 1993. – №2. – С. 41 – 43.
367. Хомерики О.Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Ин-т упр. образованием. – М., 1996. – 20 с.
368. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 64 с.
369. Цвявичене П.А. Создание модульных программ // Сов. педагогика. – 1990. – №2. – С. 55-60.
370. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих закладах освіти: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 273 с.
371. Цехмістрова Г.С. На рівні міжнародних вимог (Освітні інновації у вищих навчальних закладах) // Гуманітарні науки. – 2003. – №2. – С.32 -39.
372. Чегодаев Н.М. Теоретические и организационно - педагогические основы инновационных процессов в системе последипломного образования педагогических кадров: Дис.... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Санкт- Петербург, 1997. – 534 с.
373. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти і науки: Монографія /Академія педагогічних наук України, Національний медичний університет імені О.О. Богомольця. – К.,2000. – 253 с.
374. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
375. Чинкина Н.Ш. Педагогический прогноз и критерии эффективности стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности // Магистр. – 2000. – №3. – С.44 – 52.
376. Чинкина Н.Ш. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности: Автореф. дис....д-ра пед. наук: 13.00.01 / Казан. гос. ун-т.- Казань, 2000.-46 с.
377. Чичканова И.Н. Подготовка учителей начальных классов в условиях учебно-научно -педагогического комплекса "педколледж – педвуз": Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Бийск, 2002. –167 с.
378. Шамова Т.И. и др. Управление образовательными системами / Т.И.Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н.Шибанова; Под ред. Т.И.Шамовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
379. Шамова Т.И. Перминова Л.М. Мотивационное управление учением школьников в разных технологиях обучения: Пособие для учителей, руководителей и преподавателей системы повышения квалификации педагогических работников. – Москва-Курск: КОИПКПРО, 1995. – 90 с.
380. Шапран О.І. Сучасні аксіологічні підходи до підготовки майбутнього вчителя в умовах ННПК// Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. за ред. Єрмакова С.С.. - Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2005.- №14. – С.83-91.

381. Шапран О.І. Освітні інновації під час викладання педагогічних дисциплін у вищій школі // Початкова школа. - 2001. - №12. - С.30.
382. Шапран О.І. Навчальні комплекси як механізм інноваційного забезпечення розвитку системи педагогічної освіти// Наука і сучасність: Зб. наук. пр. Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.- К., НПУ імені М.П.Драгоманова . - Том 46. - 2004. - С.152-162.
383. Шапран О.І. Структурні та функціональні компоненти інноваційних педагогічних систем // Наука і сучасність. - К., Логос, 2002. - Том XXXV. - С. 201 - 208.
384. Шапран О.І. Основні тенденції розвитку інноваційних освітніх процесів у практиці сучасної вищої школи // Наукові записки. - К.:НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. - Випуск LVIII (58). - С.186 -197.
385. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: Монографія.- Переяслав-Хмельницький, Видавництво С.В.Карпук, 2007. - 370 с.
386. Шапран О.І. Кредитно-модульна система як сучасна інноваційна технологія підготовки фахівців у контексті Болонської декларації // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту імені Г.С.Сковороди: Науково-теоретичний збірник. - Спец. вип. - Переяслав-Хмельницький. - 2005. - С.356-362.
387. Шапран О.І. Сучасні підходи до проблеми інноваційної підготовки майбутнього вчителя // Рідна школа. - 2007. - №9. - С.31-33.
388. Шевченко Т.М. Формирование готовности учителя к индивидуализации обучения средствами дистанционного образования в системе повышения квалификации: Автореф....дис...канд.пед.наук: 13.00.01/ Рост.гос.пед.ун-т. - Ростов-на-Дону , 2000. - 22 с.
389. Шипулин Н.И. Организационно-педагогические условия деятельности учебно-научно-педагогического комплекса в системе непрерывного образования: Дис...канд. пед. наук: 13.00.01; 13.00.08. - Барнаул, 1998. - 156 с.
390. Шкіль М.І. Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління. - 1997. - №1. - С.39-44.
391. Штофф В.А. Моделирование и философия - М. -Л.: 1966. - 284 с.
392. Шукшунов В.Е., Взятъшев В.Ф., Романкова Л.И. Инновационное образование: Парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения // Высшее образование в России. - 1994. - №2. - С.13-28.
393. Шумпетер Й. Теория экономического развития.- М.: Прогресс, 1982. - 453 с.
394. Штейн Г.А. Инновационный подход к управлению учебным процессом в учебных заведениях нового типа / НАН Украины; Институт экономики промышленности. - Донецк, 1997. - 31 с.
395. Щербак О.І. Організаційно-педагогічні проблеми багато-ступеневої неперервної професійної освіти // Реформування вищої освіти в Україні (закладів I-II рівнів акредитації). - К., 1998. - С.3 - 9.
396. Щербак О.І., Куклін О.В. Організація підготовки фахівців із комерційної діяльності. - Львів: Оріяна -Нова, 2001. - 220 с.
397. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навчальний посібник. - К.: Вища школа, 2004. - 207 с.
398. Юсупов Ф.М. Педагог, ищущий новое: Штрихи к психологическому портрету // Вопросы психологии. - 1991. - №1. - С.53 - 59.
399. Юсуфбекова Н.Р. О педагогической инноватике // Педагогика. - 1991. -№11. - С.21 - 25.
400. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании: Методическое пособие. - М.: ЦС ПО РСФСР, 1991. - 92 с.
401. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программы, методы / Отв. ред. В.Н.Иванов. - М.: Наука, 1987. - 245 с.

402. Якиманская И.С. Технология личностно ориентированного обучения. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
403. Яковлев В.А. Теория и практика инновационной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования // Дис... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Карачаевск, 2000. – 348 с.
404. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
405. Ярошенко О.Г. Формирование у учителей общеобразовательных школ готовности к освоению передового педагогического опыта: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1987. – 178 с.
406. Amidon. D.M. The innovation superhighway: Harnessing intellectual capital for sustainable collaborative advantage. – Boston, MA: Butterworth-Heinevan, 2003 .
407. Barblan A. The Sorbonne Declaration – Follow-Up and Implications: A Personal View. – Geneva: AEU/ CRE, 1999.
408. Barren E. Harrington D. Creativity intelligence and personality // Ann. Rev. of school. – V. 32, 1981. – P. 439 – 476
409. Barnett H. Innovations: The Basis of Cultural Change. -№ 4 - 1983.
410. Botkin J.W., Elmadjra M., Malitza M. No Limits tj Learning. A Report to the Club of Rome. Oxford etc., 1979. P. 25-30
411. Feldman D.N. Creativity dreams: insights and transformation // The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 271 –297.
412. From Bologna to Prague – Reform of Study Programmers and Structures in Germany. –Bonn, HRK, 2000. – 63 pp.
413. Guilford Y.P. The nature of human intelligence. – New York: Mc-Gnaw Hill, 1967. – 538p.
414. Harris Christopher. In the Shadow of Bologna/ EAIE Forum, 2000. – Special Edition. – P. 22 –24.
415. Hunghson N. Psychology of creativity vain aspects // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. Наук. Пр. / За ред. Л.Л.Товажнянського та О.Г.Романовського. – Вип..5(9). – Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – С.151 – 158.
416. Mc Kenzie, J. Barriers New Technology. Part Two: Skill Fixation // The Educational Technology Journal. Vol.4, No.2. – October, 1993. – P.3 – 7.
417. Kankaanranta. M. International perspectives on the pedagogically innovative uses of technology. Human Technology, 1, 2005 – P.111-116.
418. Kankaanranta. M., Linnakyla. P. National policies and practices on ICT in education: Finland. In T.Plomp, R. E. Anderson, N. Law, A. Quale (Eds.), Cross-national information and communication technology policy and practices in education: A volume in research in educational policy: local, national, and global perspectives . Greenwich, CT: Information Age Publishing., 2003 – P. 213-231.
419. Kingston W. The political economy of innovation. The Hague; Boston: M. Nijhoff, 1984.- 268p.
420. Kozma.R.B. Technology, innovation, and educational change: A global perspective. A report of the Second information Technology in Education Study . Module 2. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Lankshear, 2003.
421. Law. N. Innovative classroom practices and the teacher of the future. In C. Dowling & K. W. Lai (Eds.), Information and communication technology and the teacher of the future Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers. – 2003. – P. 171-182.
422. Law. N. Teachers and teaching innovations in a connected world. In A. Brown, N. Davis (Fids.), Digital technology, communities and education. London: Kogan Page, 2004.

423. Law. N., Chow. A., Yuen. H. K. Methodological approaches to comparing pedagogical innovations using technology. *Education and Information Technologies*, 70(1-2), 2005. – P.7-20.
424. Law. N., Kankaanranta. M., Chow A. Technology- supported educational innovations in Finland and Hong Kong: A tale of two systems from [http://www.HumanTechnology.com/jyu-fi/articles/ Volume 1/2005/ Law- Kankaanranta-chow.pdf](http://www.HumanTechnology.com/jyu-fi/articles/Volume%201/2005/Law-Kankaanranta-chow.pdf).
425. Mioduser. D., Nachmias. R., Tubin, D., Forkosh-Baruch. A. Analysis schema for the study of domains and levels of pedagogical innovation in schools using ICT. *Education and Information Technologies*, 8 (1), 2003. . – P. 23-36.
426. Nicholls A. *Managing Educational Innovations*. – Lnd., 1988. – 345p.
427. Netlibris. (n.d). *International Netlibris: Literature circle around the world* . Retrieved September 16, 2005, from <http://www.netlibris.net>
428. Rogers E. M. *Diffusion of innovations*. - No. 4, Free Press, 1983.– P.23 –30.
429. Rogers C.R. *Freedom to learn; a view of what education might become/ Columbus, Ohio, C.E. Merrill Rub. Co. [1969].-358 p.*
430. Schweitzer A. *Menschlichkeit und Fride*. – BerLin, 1991.
431. Simpson E. *Behavioural Objectives in Curriculum Development // The Educational Technology / Ed. M.P. Kapfer*. – New York, 1970. – P. 211-212.
432. Stigler. J. W., Hiebert. J. *The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom*. New York: Free Press, 1999.
433. Torrance E.P. *The nature of creativity as main test in its testing // In: R.J. Sternberg (Ed.) The nature of creativity*. – New York: Cambridge University Press , 1988. – P.43 – 75.
434. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals / Ed . B.S. Bloom*. – Handbook 1: Cognitive Domain. – New York, 1956. – 206 p.
435. *Views on science policy of the Nobel laureates for 1982: Hearings before the Commissions on science // Wash: Government print off*. – 1983. – P.10.
436. Venezky. R. L., Davis. C. (2002). *Quo vademts? The transformation of schooling in a networked world*. Paris, France: OECD/CERJ. Retrieved June 23, 2005, from <http://www.oecd.org/dataoecd/48/20/2073054.pdf>
437. Wollach M. A., Kogan N. A. *A new look at the creativity – intelligence distinction // Journal of Personality*. – 1965. – №33. – P. 348-369.
438. Wronsky J. *Theory of innovation*. – New York, 1992. – 586 p.
439. Voogt. J. *Most satisfying experiences with ICT*. In W. J. Pelgrum, R. E. Anderson (Eds.), *ICT and the emerging paradigm for life-long learning: An IEA educational assessment of infrastructure, goals, and practices in twenty-six countries*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement, 1999.
440. Zumeta W. *Public policy and accountability in higher education; Lessons from the past and present for new millennium*. In D.E. Heller (Ed.), *The states higher education policy; Affordability, access and accountability*. Baltimore, MD; The Johns Hopkins University Press, 2001. - P. 155-197.

ДОДАТКИ

Додаток А

Порівняльна характеристика термінів „методика” і „технологія” (за Д.В.Чернилевським і М.П.Сибірською)

Ознаки для порівняння	Методика	Технологія
Призначення	Рекомендує використання конкретних методів, організаційних форм, засобів навчання.	Рекомендує процес створення системи методів організаційних форм і засобів навчання з урахуванням цілей та керівництва навчання.
Визначення	Система науково-обумовлених методів, правил і прийомів навчання.	Інструментарій досягнення цілей навчання. Систематичне і послідовне впровадження в практику спроектованого процесу навчання, систем, засобів досягнення мети управління процесом навчання.
Фактичні вихідні передумови створення	Обумовленість і побудову знаходить у технології.	Мета, орієнтація на результат. Методологічна основа методики.
Парадигма	Сукупність рекомендацій з побудови і проведення навчального процесу.	Проект майбутнього навчального процесу.
Орієнтація	На викладачів.	На студентів.
Спрямованість	На конкретний предмет або реалізацію визначених цілей.	На універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу.
Відображення динамічності навчання	Дає конкретні рекомендації.	Відображує процесуальний динамічний характер процесу навчання.
Інтелектуальний підхід	Вузько предметний аспект до предмету (теми).	Культурне поняття, яке пов'язано з мисленням і діяльністю педагога.

**Карта педагогічної оцінки та самооцінки здібностей учителя до
інноваційної діяльності**

<i>Характеристика вчителя</i>	Ступінь прояву				
	1	2	3	4	5
<i>Мотиваційно-творча спрямованість особистості</i>					
1. Допитливість, творчий інтерес					
2. Прагнення до творчих досягнень					
3. Прагнення до лідерства					
4. Прагнення до отримання високої оцінки творчої діяльності з боку адміністрації					
5. Особистісна значимість творчої діяльності					
6. Прагнення до самовдосконалення					
<i>Креативність учителя</i>					
1. Незалежність суджень (не соромитися власних думок)					
2. Фантазія, уява (інтелектуальна легкість у спілкуванні з ідеями)					
3. Здатність відмовитися від стереотипів у педагогічній діяльності, „подолати” інерцію мислення					
4. Критичність мислення, здатність до оціночних суджень					
5. Здатність до самоаналізу, рефлексії					
<i>Оцінка професійних здібностей учителів до інноваційної діяльності</i>					
1. Володіння методами педагогічного дослідження					
2. Здібності до планування експериментальної роботи					
1. Здібності до організації педагогічного експерименту в школі					
2. Здібності до корекції, перебудови діяльності					

Продовження табл. (Додаток Б)

3. Здібності акумулювати та використовувати досвід творчої діяльності інших учителів					
4. Здібності до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності					
5. Здібності творчо вирішувати конфлікти					
<i>Індивідуальні особливості особистості вчителя</i>					
1. Темп творчої діяльності					
2. Працездатність особистості у творчій діяльності					
3. Рішучість, упевненість у собі					
4. Відповідальність					
5. Упевненість у соціальній значимості творчої діяльності					
6. Чесність, правдивість					
7. Здатність до самоорганізації					

Діагностика рівня саморозвитку в професійно-педагогічній діяльності (Л.Н. Бережнова) [363]

Інструкція. Відповісти на всі 18 питань, вибираючи тільки один із за пропонованих варіантів відповіді. Для цього після кожного питання потрібно обвести букву а, б або в.

Опитувальник

1. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.
 - а) Цілеспрямований;
 - б) працьовитий;
 - в) дисциплінований.
2. За що вас цінують колеги?

а) що я відповідальний;	Зате,
б) що відстоюю свою позицію і не змінюю рішень;	за те,
в) що я ерудований, цікавий співрозмовник.	за те,
3. Як ви ставитеся до ідеї створення проекту педагогічної підтримки?
 - а) Думаю, що це непродуктивне витрачання часу;
 - б) глибоко не осмислював проблему;
 - в) позитивно, візьму активну участь у створенні проекту.
4. Що вам найбільше заважає професійно самоудосконалюватися?
 - а) Нестача часу;
 - б) відсутність необхідної літератури й умов;
 - в) недостатній рівень сили волі й завзятості.
5. Які особисто ваші типові утруднення в здійсненні ідеї педагогічної підтримки?

а) ставив перед собою задачу аналізувати утруднення;	Не
б) великий досвід, утруднень не відчуваю;	маючи
в) не знаю.	точно

6. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.
- а) Вимогливий;
 - б) наполегливий;
 - в) поблажливий.
7. На основі порівняльної самооцінки виберіть, яка характеристика вам найбільше підходить.
- а) Рішучий;
 - б) кмітливий;
 - в) допитливий.
8. Яка
ваша позиція у створенні проекту педагогічної підтримки?
- а) Генератор ідей;
 - б) критик;
 - в) організатор.
9. На
основі порівняльної самооцінки виберіть, які якості у вас розвинені більшою мірою.
- а) Сила
волі;
 - б) завзятість;
 - в) обов'
язковість.
10. Що ви
найчастіше робите, коли у вас з'являється вільний час?
- а) Займаюся улюбленою справою;
 - б) читаю;
 - в) ?
проводжу час із друзями.
11. Яка з
нижчеподаних сфер для вас останнім часом становить пізнавальний інтерес ?

- а) Методичні знання;
 б) теоретичні знання;
 а) інноваційна педагогічна діяльність.
12. чому ви могли б себе максимально реалізувати? У
- а) працював так, як і колись; Якби
 б) вважаю, що в новому проекті педагогічної підтримки;
 в) знаю. не
13. вас найчастіше вважають ваші друзі? Яким
- а) Справедливим;
 б) доброзичливим; в) чуйним.
14. із трьох принципів вам є найближчим і якого ви дотримуетесь найчастіше? Який
- а) треба так, щоб не шкодувати за безцільно прожиті роки; Жити
 б) житті завжди є місце самовдосконаленню; у
 в) насолода життям у творчості.
15. найбільше наближається до вашого ідеалу? Хто
- а) Людина, сильна духом і з міцною волею;
 б) людина творча, яка багато знає і вміє;
 в) людина незалежна й упевнена у собі.
16. вдасться вам у професійному плані домогтися того, про що ви мрієте? Чи
- а) Думаю, що так;
 б) швидше за все так;

- в) пощастить. як
17. Що вас найбільше приваблює у створенні проекту педагогічної підтримки? Те, що
- а) більшість учителів схвалюють ідею педагогічної підтримки; не
- б) знаю ще; нові
- в) можливості викладацької діяльності і перспектива самореалізації.
- 18, Уявіть , що ви стали мільярдером. Що б ви зробили насамперед?
- а) Поїхав би у навколосвітню подорож;
- б) побудував би приватну школу і займався улюбленою справою;
- в) поліпшив би свої побутові умови і жив у своє задоволення.

Обробка результатів

1. За результатами тестування визначається рівень прагнення до саморозвитку. Відповіді на питання тесту оцінюються в такий спосіб:

Питання	Оцінні бали відповідей	Питання	Оцінні бали відповідей
1	а-3;б-2;в-1	10	а-2 б-3;к-1
2	а-2;б-1; в-3	11	а-1 б-2; н-3
3	а-1;б-2;в-3	12	а-1 б-3; п-2
4	а-3; б-2; и-1	13	'а-3 б-2; и-1
5	а-2;б-3;Із-1	14.	а- 1 б-3; п-2
6	а-3;б-2;в-1	15	а-1 б-3: в-2
7	а-2;б-3;в-1	16	а-3 б-2; Із- 1
8	а-3;б-2;в-1	17	а-2 б-1: в-3
9	а-2;б-3;в-1	18	а-2 б-3; Із-1

Сумарне число балів розподіляється в такому порядку:

Сумарне число балів	Рівень прагнення до саморозвитку
18-24	Дуже низький
25-29	Низький
30-34	Нижчий за середній
35-39	Середній
40-44	Вищий за середній
45-49	Високий
50-54	Дуже високий

2. Самооцінка особистістю своїх якостей, що сприяють саморозвиткові, визначається за відповідями на питання 1, 2, 6, 7, 9, 13. Сумарне число балів у зазначених питаннях розподіляється в такому порядку:

Сумарне число балів	Самооцінка особистістю своїх якостей
18-17	Дуже висока
16-15	Завищена
14-12	Нормальна
11-9	Занижена
8-7	Низька
6	Дуже низька

**Показники готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності
(у % і аб.ч.)**

Показники	Рівні	Контрольні групи		Експериментальні групи	
		До експ.	Після експ..	До експ.	Після експ..
Мотиваційно-орієнтаційний компонент					
Схильність до педагогічної професії	В.	26,95% (100)	27,76%(103)	40,05%(139)	61,09%(212)
	С.	50,13% (186)	54,71%(203)	23,34%(81)	28,24%(198)
	Н.	22,91%(85)	17,52%(65)	36,60%(127)	10,66%(37)
Мотиви професійної діяльності	В.	39,89%(140)	40,43%(150)	51,00%(177)	60,52%(210)
	С.	31,26%(116)	23,18%(86)	25,36%(88)	27,37%(95)
	Н.	28,84%(107)	36,38%(135)	36,38%(135)	12,10%(42)
Задоволеність навчальною діяльністю	В.	69,54%(252)	66,28%(230)	48,99%(170)	64,84%(225)
	С.	15,36%(37)	13,25%(46)	35,73%(124)	25,07%(87)
	Н.	15,09%(56)	29,46%(71)	15,27%(53)	10,08%(35)
Змістовно-операційний компонент					
Ставлення до інноваційної діяльності	В.	42,59% (158)	43,93%(163)	50,14%(174)	57,63%(200)
	С.	43,12% (160)	42,32%(157)	37,46%(130)	36,89%(128)
	Н.	14,28%(53)	13,74%(51)	12,39%(48)	5,47%(19)
Інноваційні знання	В.	35,83%(133)	37,73%(140)	33,14%(115)	52,74%(183)
	С.	33,96%(125)	30,62%(147)	37,17%(129)	41,78%(145)
	Н.	30,18%(112)	22,62%(84)	29,68%(103)	5,47%(19)
Технологічна готовність	В.	29,65%(110)	35,31%(131)	29,97%(104)	34,58%(120)
	С.	38,81%(144)	38,27%(142)	36,31%(126)	55,33%(192)
	Н.	31,53%(117)	26,41%(98)	33,71%(117)	10,08%(35)
Творча активність	В.	17,52%(65)	17,25%(64)	26,22%(91)	34,58%(120)
	С.	53,36%(198)	59%(142)	48,70%(169)	55,33%(192)
	Н.	29,11%(108)	32,61%(121)	25,07%(87)	10,08%(35)
Оцінювально- рефлексивний компонент					
Самооцінка	В.	43,93% (163)	47,97%(178)	42,65%(148)	49,85%(173)
	С.	56,00% (208)	53,02%(193)	57,34%(199)	50,14%(174)
	Н.	0%(0)	0%(0)	0%(0)	0%(0)
Прагнення до саморозвитку	В.	37,73%(140)	38,54%(143)	43,22%(150)	44,67%(55)
	С.	52,83%(196)	54,199%(204)	54,17%(188)	55,32%(192)
	Н.	9,43%(35)	6,46%(24)	2,59%(9)	0% (0)

До експерименту

Рівні	n_i аб.чис.	\tilde{n}_i аб.чис.	n_i %	\tilde{n}_i %	$(n_i - \tilde{n}_i)$	$(n_i - \tilde{n}_i)^2$	$\frac{(n_i - \tilde{n}_i)^2}{\tilde{n}_i}$
Вис.	144	146	41,49	39,35	2,14	4,58	0,12
Сер.	143	160	41,21	43,12	-1,71	2,92	0,07
Низ.	60	65	17,29	17,52	-0,23	0,05	0,003

$$\chi^2 = 0,193$$

Після експерименту

Рівні	n_i аб.чис.	\tilde{n}_i аб.чис.	n_i %	\tilde{n}_i %	$n_i - \tilde{n}_i$	$(n_i - \tilde{n}_i)^2$	$\frac{(n_i - \tilde{n}_i)^2}{\tilde{n}_i}$
Вис.	180	151	51,87	40,70	18,75	124,77	3,07
Сер.	145	165	41,78	44,47	-2,69	7,24	0,16
Низ.	22	55	6,34	14,82	-8,48	71,91	4,85

$$\chi^2 = 8,08$$

Додаток Ж

Короткий словник термінів педагогічної інноватики

- 1. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – інтегративна якість особистості, що є результатом інноваційної підготовки та характеризується сформованістю в педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, технологічної грамотності, здатності до творчості та рефлексії.*

2. **Інноваційна диспозиція** – прихильність людини до змін та нововведень, складова частина диспозиційної структури особистості із складною ієрархічною побудовою.
3. **Інноваційний заклад освіти** – навчальний заклад, у якому експериментально апробуються чи впроваджуються нові педагогічні ідеї, теорії, технології, методики і, як результат, значно поліпшується навчально-виховний процес у порівнянні з традиційною системою.
4. **Інноваційна компетентність учителя** – сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь педагога та здатність і готовність використовувати нововведення в практичній роботі.
5. **Інноваційне навчання** – зорієнтована на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна діяльність, яка ґрунтується на різних методиках розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптивних можливостей особистості.
6. **Інноваційна освіта** – сума систематизованих знань, умінь та навичок, поглядів та переконань, які отримані в процесі інноваційного навчання в навчальному закладі або шляхом самоосвіти та постійного творчого самовдосконалення.
7. **Інноваційна підготовка педагогічних кадрів в умовах ННПК** – історично необхідний та закономірний процес інтеграції діяльності різних освітніх закладів у цілісну систему, яка сприяє оновленню та підвищенню ефективності навчально-виховного процесу в порівнянні з традиційною системою освіти та сприяє формуванню у студентів готовності до майбутньої інноваційної діяльності, постійного професійного самовдосконалення.
8. **Інноваційна педагогічна діяльність** – складне, інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на внесення педагогом позитивних змін до власної системи роботи та її моніторингу.
9. **Інноваційна педагогічна технологія** – упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які забезпечують створення й поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають позитивні зміни в традиційному педагогічному процесі, модернізують і трансформують його.
10. **Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу** – здатність навчально-виховного закладу створювати та впроваджувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.
11. **Інноваційний потенціал педагога** – сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, що виражається в готовності вдосконалювати педагогічну діяльність на основі сучасних методів і технологій.

12. **Інноваційний процес** – сукупність послідовних дій щодо створення, розвитку й проникнення в практику педагогічних нововведень.
13. **Інноваційна політика** – система поглядів, уявлень, переконань, науково-практичного знання та рефлексії, тобто світоглядна система, що здатна до прогнозування освітніх перспектив та практичної алгоритмізації нових педагогічних ідей.
14. **Інноваційний розвиток** – оновлення всіх чи певних складових системи, у результаті чого відбувається її перехід із стану консервативного в активний, „відкритий.”
15. **Інноваційність педагога** – постійне бажання працювати за вибраною професією, проявляти творчість, упроваджувати нововведення в практику роботи закладів освіти.
16. **Інноваційна педагогічна система** – це соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при вдосконаленні та оновленні традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень.
17. **Інноваційний проект** – це комплекс міроприємств у рамках повного інноваційного циклу, який спрямований на створення конкретного інноваційного продукту (услуги).
18. **Інноваційне середовище** – педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку потенційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення й реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу.
19. **Інноваційний стиль діяльності** – це система способів і тактик, яку педагог поступово накопичує через урахування стійких особистих якостей, що забезпечують його вихід за межі нормативної педагогічної діяльності шляхом використання різних інновацій.
20. **Науково-педагогічна свідомість** – спосіб ставлення педагога до інноваційних процесів в освіті, теоретична компетентність у сфері педагогічної інноватики.
21. **Педагогічні новації** – це нові ідеї в педагогіці, зорієнтовані на зміни різних структурних систем і компонентів освіти.
22. **Педагогічні інновації** – це комплексний процес і результат створення, розповсюдження й використання актуальних нововведень у педагогічній системі з метою її якісного вдосконалення.
23. **Педагогічна інноватика** – окрема галузь педагогіки, яка вивчає створення та використання різних інновацій і технологій, проводить експертизу педагогічних новацій.
24. **Регіональний інноваційний освітній простір** – а) територія окремого регіону, в межах якої діють єдині, узгоджені правила інноваційної діяльності; б) цілісна інноваційна система, результатом функціонування якої є продукування новітніх ідей та оригінальних педагогічних технологій.

25. *Техноматика* – специфічний напрямок, орієнтований на дослідження технологічних процесів у системі освіти взагалі та в системі педагогічної освіти зокрема.
26. *Технологічна карта* – опис процесу у вигляді поетапної послідовності дій із зазначенням засобів, що використовуються.
27. *Творчий учитель* – креативна особистість із високим рівнем сформованості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній інноваційній діяльності.

Додаток 3

Пакет нормативних документів діяльності педагогічного комплексу

ПРОЕКТ ІННОВАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПЕРЕЯСЛАВ-ХМЕЛЬНИЦЬКОМУ ННПК

Інтеграція різних навчальних закладів у педагогічні комплекси якісно змінює увесь процес професійної підготовки майбутніх учителів, переорієнтовує його з традиційних підходів на інноваційні, створює сприятливі умови для технологізації навчально-виховного процесу у ВНЗ та його наближення до реальної практичної діяльності в школі. Навчально-науково-педагогічні комплекси (ННПК) є інноваційними закладами освіти, що інтегрують діяльність дошкільних, середніх загальноосвітніх навчальних закладів, ПТУ, ВНЗ і наукових установ. Необхідність інтеграції ВНЗ I-II та III-IV рівнів акредитації пов'язана з переходом України на дворівневу ступеневу освіту згідно основних положень Болонської декларації; вищих і середніх

навчальних закладів - обумовлена пошуком сучасними ВНЗ майбутніх потенційних абітурієнтів. Центром ННПК є педагогічний ВНЗ III-IV рівнів акредитації, який забезпечує організаційну єдність в роботі і взаємодію всіх складових комплексу.

Цілями інноваційної підготовки в умовах ННПК є:

- наступність розвитку особистості в системі безперервної ступеневої освіти,
- забезпечення високого рівня підготовки майбутнього вчителя інноваційного спрямування;
- створення регіонального інноваційного освітнього середовища для розвитку особистості в умовах ННПК;
- підвищення конкурентноспроможності ВНЗ у регіоні як ядра ННПК.

Зазначені цілі передбачають вирішення наступних завдань, зокрема:

- забезпечити єдність навчального, виховного, виробничого і науково-дослідного процесів при підготовці висококваліфікованих фахівців;
- розробити концептуальні та методологічні положення організації навчально-виховного процесу в умовах ННПК;
- упровадити інноваційні педагогічні технології в практику роботи ННПК, формувати готовність у майбутніх учителів до інноваційної діяльності;
- готувати кадри для конкретних вищих, середніх та дошкільних закладів з урахування їх специфіки та особливостей, підвищувати рівень їх професійної та наукової підготовки;
- наблизити процес підготовки професійних кадрів у ВНЗ до реальної практичної діяльності під час практик у складових ННПК;
- забезпечити концентрацію наукового потенціалу ВНЗ на прикладних дослідженнях, апробація та впровадження наукових доробок у складові частини комплексу;
- оптимально використовувати кадровий та матеріально-технічний потенціал закладів, які входять у педагогічний комплекс.

В ННПК реалізуються такі функції:

- управління розвитком та інноваціями (стратегічне планування, організація);
- колегіальні форми управління, командний менеджмент на основі інтеграційно-коперативних відношень між складовими ННПК (координація);
- організація економічної, фінансової та господарської діяльності з орієнтацією на примноження позабюджетних коштів (мотивація, контроль).

Організація підготовки майбутніх учителів у педагогічному комплексі.

При проведенні виховної роботи в ННПК врахуються наступні положення:

- формування професійних цінностей та інноваційної спрямованості майбутніх учителів;

- гуманізація стосунків між педагогами та вихованцями,
- стимулювання виховного процесу,
- реалізація виховного потенціалу структурних підрозділів навчально-науково-педагогічного комплексу, проведення спільних виховних заходів у межах ННПК.

У навчальній роботі передбачається:

- використання системи допрофесійної підготовки майбутніх учителів;
- академічна мобільність, прийом на навчання у ВНЗ III-IV рівня акредитації цілих груп студентів, котрі закінчили педагогічні коледжі, з метою швидшої адаптації в умовах ННПК;
- створення навчально-консультативних центрів, де навчально-виховний процес буде здійснюватися викладачами ВНЗ III-IV рівня акредитації;
- професійна підготовка за «наскрізними навчальними планами»;
- використання інноваційних технологій навчання у складових ННПК.

У виробничій сфері вихідними є такі позиції:

- поєднання навчання з виробничою практикою в ННПК;
- використання виробничої бази підрозділів ННПК у навчальному процесі;
- тісний зв'язок із ринком праці, можливість працевлаштування майбутніх учителів у закладах ННПК.

У організації науково-дослідної роботи передбачається:

- об'єднання комплексною науковою проблемою всіх навчальних закладів, які входять до складу ННПК;
- оперативне упровадження в навчальний процес результатів дослідницької діяльності співробітників ННПК;
- організація в структурних підрозділах ННПК НДР студентів;
- проведення науково-практичних конференцій, видання статей та збірників наукових праць в умовах ННПК.