

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**КОНОВАЛЬЧУК ІВАН ІВАНОВИЧ**

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ  
ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

**Монографія**

**Житомир  
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка  
2014**

УДК 37.014.5  
ББК 74.20+73  
К 64

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Житомирського державного університету імені Івана Франка  
(протокол № 3 від 25 жовтня 2013 р.)*

**Науковий редактор:**

**Дубасенюк О. А.** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Міжнародної Академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія), професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Рецензенти:**

**Смагін І. І.** – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Житомирського ОІППО;

**Спірін О. М.** – доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з наукової роботи Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України;

**Заблюцька О. С.** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри хімії Житомирського національного агроєкологічного університету.

**Коновальчук І. І.**

К 64 Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : Монографія / І. І. Коновальчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 464 с.

**ISBN 978-966-485-192-0**

У монографії розглянуто теоретичні й технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Здійснено аналіз проблеми у теорії і практиці загальної середньої освіти України. Визначені сутнісні ознаки готовності загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття і реалізації інновацій. Обґрунтовані концептуально-змістова модель технології реалізації інновацій та алгоритми експертизи, проектування і моніторингу нововведень. Виділені компетентнісні характеристики учителя як суб'єкта інноваційної діяльності. Розкрито етапи формувального експерименту та динаміку розвитку досліджуваного явища.

Для керівників й учителів загальноосвітніх навчальних закладів, методистів, науковців, аспірантів, магістрантів, студентів.

**УДК 431.071.5  
ББК 75.1**

**ISBN 978-966-485-192-0**

© Коновальчук І. І., 2014.

## ЗМІСТ

Перелік умовних скорочень .....	5
<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	6
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СИТСЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ</b> .....	18
1.1. Генезис проблеми реалізації інновацій у педагогічній теорії і практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів .....	18
1.2. Методологічні підходи до дослідження теоретичних і технологічних проблем реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах .....	44
1.2.1. Загальнонаукові підходи в дослідженні інноваційних освітніх процесів у загальноосвітніх навчальних закладах .....	44
1.2.2. Наукові підходи, що визначають особливості інноваційної діяльності суб'єктів нововведень .....	65
1.3. Закономірності, принципи та умови функціонування інноваційних освітніх процесів .....	82
Висновки до першого розділу .....	96
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ</b> .....	99
2.1. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики .....	99
2.2. Основні характеристики готовності загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття і реалізації інновацій .....	118
2.3. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи .....	137
2.4. Стан реалізації інновацій у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах .....	148
Висновки до другого розділу .....	169

<b>РОЗДІЛ 3. ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</b>	<b>172</b>
3.1. Концептуально-змістова модель технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах .....	172
3.2. Технологія експертизи педагогічних інновацій ...	194
3.3. Технологія проектування процесу реалізації інновацій .....	206
3.4. Особливості технології моніторингу нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах .....	219
Висновки до третього розділу .....	232
<b>РОЗДІЛ 4. КОМПЕТЕНТІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЧИТЕЛІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....</b>	<b>235</b>
4.1. Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності .....	235
4.2. Сутність і структура інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів .....	252
4.3. Система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів .....	269
Висновки до четвертого розділу .....	292
<b>РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ .....</b>	<b>294</b>
5.1. Програма та організація експериментального дослідження .....	294
5.2. Результати констатувального етапу експерименту .....	313
5.3. Організація та результати формувального етапу експерименту .....	331
5.4. Перспективи впровадження результатів дослідження .....	355
Висновки до п'ятого розділу .....	359
<b>ПІСЛЯМОВА .....</b>	<b>363</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....</b>	<b>372</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>426</b>

## Перелік умовних скорочень

<b>АПН</b>	– Академія педагогічних наук
<b>ВНЗ</b>	– вищий навчальний заклад
<b>ЕГ</b>	– експериментальні групи
<b>ЗНЗ</b>	– загальноосвітній навчальний заклад
<b>ІД</b>	– інноваційна діяльність
<b>ІП</b>	– інноваційний процес
<b>КГ</b>	– контрольні групи
<b>МОН</b>	– Міністерство освіти і науки
<b>ННВК</b>	– навчально-науково-виробничий комплекс;
<b>ОПШО</b>	– обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
<b>ПС</b>	– педагогічна система

## ПЕРЕДМОВА

**Актуальність дослідження.** Пріоритетом соціально-економічного прогресу в XXI столітті стає якісна освіта, яка є основою інтелектуального потенціалу нації, життєвої та професійної компетентності людини. Модернізація системи освіти визначається ключовим фактором відродження вітчизняної економіки, успішного розвитку соціальної сфери, підготовки конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних продукувати нові технології й наукові знання та гідно представляти нашу країну в світовому співтоваристві. Водночас, результати проведених за останні десятиріччя освітніх реформ не відповідають очікуванням суспільства щодо суттєвого покращення якості освіти, що визначає нагальну потребу системних інноваційних змін у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

У "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" наголошується, що інтеграція країни в світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти й організації її відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці.

Стратегічні напрями інноваційних перетворень у галузі загальної середньої освіти визначені в законах України "Про освіту" (1996), "Про загальну середню освіту" (2008), "Про інноваційну діяльність" (2002), Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002), Концепції загальної середньої освіти (2001), Положенні про загальноосвітній навчальний заклад (2000), Положенні про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (2009), Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2012). Однак, механізми практичної реалізації цих нормативно-правових актів розроблені недостатньо, що часто призводить до проблем в організації інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, упровадженні інноваційних педагогічних ініціатив та втрати ефективності нововведень. У зв'язку з цим актуалізуються наукові пошуки, що мають на меті теоретичне обґрунтування та апробацію нових підходів, моделей,

технологій реалізації інновацій, спрямованих на підвищення їх системності та результативності.

Теоретичний аналіз проблеми свідчить про широкий спектр наукових розвідок, результати яких слугують підґрунтям для подальших досліджень. Концептуальні засади інноваційних освітніх процесів розглядаються в соціально-філософському контексті цивілізаційних змін, обґрунтування нової парадигми освіти, пошуку шляхів подолання її кризового стану (Ж. Аллак, І. В. Бестужев-Лада, А. А. Герасимчук, С. Гессен, Ф. Кумбс, В. І. Загвязинський, В. М. Розін, М. І. Романенко, Б. Саймон, П. Ю. Саух та ін.).

Історико-порівняльний аналіз генезису теорії та практики інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах України, що представлений у працях О. В. Адаменко, І. П. Аносова, В. Ф. Землянської, О. А. Маруценка, О. В. Попової, Н. В. Сафонової та ін., дозволяє об'єктивно оцінити та використати в нинішніх умовах досвід кращих вітчизняних інноваційних закладів освіти та педагогів-новаторів.

У дослідженнях І. М. Ветрової, В. М. Жуковського, Н. В. Кілінської, А. Г. Кирди, М. П. Лещенко, О. В. Матвієнко, О. В. Овчарук, А. А. Сбруєвої та ін. висвітлено провідні тенденції та особливості реформування систем середньої освіти в зарубіжних країнах, що уможливорює екстраполяцію їх інноваційних моделей у сучасний вітчизняний освітній простір.

Обґрунтування закономірностей, структури, змісту, моделей та умов функціонування й розвитку інноваційних освітніх процесів здійснюється з позицій практичної реалізації інновацій, їх результативності та життєздатності (Дж. Бассет, П. Друкер, О. В. Лоренсов, І. П. Підласий, О. М. Саранов, О. Г. Хомеріки, А. В. Хуторський, Н. Р. Юсуфбекова та ін.).

Результати наукових досліджень освітнього менеджменту представлені авторськими концепціями та моделями розвитку освітніх установ інноваційного типу на засадах стратегічного, інформаційного, проектного, середовищного, організаційного, персоналізованого, регіонального та інших підходів (Л. В. Вознюк, Н. В. Горшунова, Л. М. Калініна, О. І. Мармаза, Т. М. Ковальова, А. В. Козулін, Т. С. Перекрєстова, Н. С. По-грібна, О. Г. Тринітатська та ін.).

Особливого значення в організації інноваційних освітніх процесів науковці надають проектуванню як інтегральному методу пізнавальної, дослідницької та конструкторської діяльності, основному способу поєднання педагогічної теорії і практики (О. Г. Важнова, В. В. Докучаєва, М. П. Горчакова-Сибірська, В. І. Загвязинський, Є. С. Заїр-Бек, І. Г. Єрмаков, О. М. Коберник, І. О. Колеснікова, Л. С. Подимова, В. В. Серіков, В. З. Юсупов та ін.).

Здійснені в роботах В. П. Беспалька, Г. К. Селевка, І. М. Дичківської, В. Ф. Паламарчук, О. М. Пехоти та ін. систематизація і класифікація інноваційного досвіду загальноосвітніх навчальних закладів сприяє широкому ознайомленню педагогів з освітніми інноваціями та усвідомленому їх вибору.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники соціокультурних та соціально-психологічних аспектів інновацій акцентують увагу на аналізі особистісних характеристик суб'єктів інноваційної діяльності, особливостей сприйняття та поширення інновацій, формування інноваційного стилю мислення (В. Л. Аношкіна, Г. І. Герасимов, В. П. Делія, Л. В. Ілюхіна, С. Міллер, С. В. Резванов, Е. Роджерс, Поль А. Хебіг, С. Р. Янголовський та ін.).

Активно розробляються теорія та методика експертизи й моніторингу освітніх інновацій (Л. В. Буркова, О. І. Локшина, Т. Г. Новікова, О. А. Орлов, Г. М. Прозументова, Л. З. Ребуха, А. Ю. Рикун, В. Р. Степанов, Ю. М. Швалб, Г. Д. Щекатунова, Д. Уілмс, В. А. Ясвін та ін.).

Численні дослідження присвячені формуванню готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час навчання у вищих педагогічних навчальних закладах (М. М. Анісімов, І. М. Богданова, Ю. О. Будас, І. В. Гавриш, Т. М. Демиденко, О. А. Дубасенюк, Л. С. Подимова, О. І. Шапран, І. М. Шоробура та ін.), а також розвитку інноваційної компетентності вчителів в умовах післядипломної педагогічної освіти та в процесі професійної, методичної і самоосвітньої діяльності (К. Ангеловські, О. В. Аніщенко, Н. І. Білик, О. Г. Козлова, Н. І. Клокар, Г. Ю. Кравченко, Л. В. Куриленко, В. С. Лазарєв та ін.).

Відзначимо, що зарубіжні дослідники надають перевагу розробці практичних аспектів інноваційних процесів (А. Адамс,



К. Ангеловські, Х. Барнет, Е. Брансуїка, Н. Гросс, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Ніколлс, Е. Роджерс, Т. Хюсен та ін.).

Разом з тим, системної, науково обґрунтованої технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічній інноватиці не представлено. Практично не застосовуються ефективні методи експертизи, відбору й моніторингу нововведень. Залишаються недостатньо висвітленими питання розвитку інноваційного потенціалу загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, інноваційної компетентності педагогів як основного ресурсу, що визначає готовність школи до реалізації інновацій. Потребують подальшої розробки механізми формування інноваційних місії, стратегії, середовища закладів освіти та ролі в цих процесах суб'єктів інноваційної діяльності. Утруднення, з якими постійно стикаються педагогічні колективи шкіл при реалізації інновацій, актуалізують потребу в науково-методичному та інформаційному супроводі нововведень.

Наявні проблеми при реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах пов'язані з комплексом суперечностей, а саме:

- між актуальною соціальною потребою модернізації системи середньої освіти, обумовленою процесами інтеграції України до світового освітнього простору, та нерозробленістю теоретико-методологічних і технологічних засад реалізації інновацій у ЗНЗ;

- між системним, універсальним, випереджувальним, творчим характером інноваційних освітніх процесів і переважно локальним, емпірично-репродуктивним рівнем нововведень у сучасних загальноосвітніх закладах;

- між об'єктивною необхідністю переходу навчальних закладів на стратегічно-системний рівень інноваційної діяльності та недостатністю ресурсів інноваційного потенціалу для системних нововведень;

- між запитом освітян на всебічне забезпечення інноваційної діяльності та нерозробленістю технологій експертизи, проектування, реалізації, моніторингу нововведень;

- між провідною роллю вчителів як основних суб'єктів, ініціаторів і реалізаторів інновацій та недостатнім рівнем їхньої інноваційної компетентності й відсутністю системи її розвитку.

Відтак, актуальність і соціальна значущість проблеми, необхідність вирішення виявлених суперечностей, зумовили необхідність системного дослідження теоретичних та технологічних засад реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні теоретико-методологічних засад та розробленні й експериментальній перевірці концептуальної моделі та технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми в педагогічній теорії та практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

2. Обґрунтувати методологічні засади дослідження проблеми реалізації інновацій у ЗНЗ.

3. Проаналізувати понятійно-термінологічний апарат дослідження.

4. Визначити й охарактеризувати сутнісні ознаки готовності загальноосвітніх навчальних закладів як соціально-педагогічних систем до реалізації інновацій.

5. Теоретично обґрунтувати й розробити концептуально-змістову модель реалізації інновацій у ЗНЗ та технології експертизи, проектування, моніторингу нововведень.

6. Проаналізувати компетентнісні характеристики вчителів як суб'єктів інноваційної діяльності, визначити сутність і структуру інноваційної компетентності педагогів та побудувати систему її розвитку.

7. Експериментально перевірити ефективність розробленої технології реалізації інновацій у процесі науково-методичного та консультативного супроводу інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

**Об'єкт дослідження**: інноваційний процес у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Предмет дослідження**: теоретичні засади й технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

**Концепція дослідження** ґрунтується на основних наукових положеннях інноватики, закономірностях і принципах інноваційних освітніх процесів, які на методологічному,

теоретичному та практичному рівнях визначають концептуальні засади технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

*Методологічний концепт* відображає міждисциплінарний рівень дослідження проблеми освітніх інновацій з позицій системного, синергетичного, інтеграційного, культурологічного, акмеологічного, середовищного, компетентнісного й технологічного підходів; передбачає розгляд інноваційного процесу як багатоаспектного феномену, універсального, закономірного за своєю природою, що обумовлює необхідність синтезу знань для обґрунтування теоретико-методологічних засад, побудови моделі й розробки технології реалізації нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах.

*Теоретичний концепт* визначає цілісність аналізу терміносистеми основних понять педагогічної інноватики, які внутрішньо взаємопов'язані між собою і слугують основою для формулювання вихідних теоретичних засад інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи, готовність якого до реалізації інновацій визначається сформованістю стратегії інноваційного розвитку, місії, широтою та інтенсивністю інноваційного середовища й рівнем інноваційного потенціалу.

*Технологічний концепт* передбачає науково-прогностичне обґрунтування концептуально-змістової моделі нововведень, розроблення технологій експертизи, проектування, реалізації, моніторингу інновацій, здійснення яких потребує належного рівня інноваційної компетентності педагогів і керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Технологія реалізації інновацій має ґрунтуватися на розуміння сутності інновації як системи, процесу, діяльності та результату – змін у педагогічній системі та її виходу на якісно новий рівень функціонування й досягнень.

**Провідна ідея дослідження** полягає в тому, що ефективність освітніх реформ у системі середньої освіти безпосередньо проявляється в широкомасштабній реалізації інноваційних ідей у практичній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Стратегічно-системний рівень інноваційних змін можливий при системних нововведеннях, в яких цілісно представлені як концепція, цілі, зміст, так і технологія їх практичної реалізації.

Мета інноваційного процесу полягає у внесенні змін у педагогічну систему навчального закладу для переведення його з традиційного стану функціонування в площину інноваційного розвитку й саморозвитку.

Технологія реалізації інновацій є системним способом організації інноваційної діяльності, що уможливорює широкомасштабність, ефективність, результативність і доступність нововведень у масовій педагогічній практиці. У процесуально-змістовому контексті технологія реалізації інновацій відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі.

Основним суб'єктом та ініціатором інноваційних змін є, насамперед, педагог-новатор, тому проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій має розглядатися у площині розвитку інноваційної компетентності вчителів, яка є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності та суб'єктного досвіду й рефлексії її здійснення. Система розвитку інноваційної компетентності передбачає взаємодію педагогів як суб'єктів нововведень в інноваційному середовищі, обмін знаннями й досвідом реалізації інновацій з іншими новаторами, формування позитивного ставлення до інновацій, актуалізацію мотивів інноваційної діяльності, розвиток інноваційного мислення.

**Методологічну основу дослідження** становлять: фундаментальні положення теорії пізнання (історизму, системності, об'єктивності, взаємозумовленості); діалектичні принципи взаємозв'язку та цілісності явищ педагогічної дійсності, єдності об'єктивного й суб'єктивного, педагогічної теорії та практики; провідні наукові ідеї філософії та соціології щодо детермінованості інноваційних змін у сучасній освіті загальними тенденціями цивілізаційного розвитку; теорії загальної та педагогічної інноватики: неології – створення нового, аксіології – сприйняття й оцінювання цінності нового; праксеології – використання та застосування нового; закони та принципи функціонування інноваційних процесів в освіті; міждисциплінарний, системний, синергетичний, інтегративний, культурологічний, акмеологічний, середовищний, суб'єктний,

компетентнісний, проектний, технологічний підходи до організації процесу реалізації освітніх інновацій.

**Теоретичну основу дослідження** складають: положення наукових праць з проблем педагогіки, психології, філософії, соціології, культурології, загальної та педагогічної інноватики, праксеології, теорії систем, синергетики, менеджменту, акмеології; філософські концепції розвитку сучасної освіти (В. П. Андрущенко, Е. Дюркгейм, Г. П. Васянович, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Є. Крючкова, В. С. Лутай, П. Ю. Саух, П. Г. Щедровицький та ін.); методології науково-педагогічних досліджень (О. В. Бережнова, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко, В. В. Краєвський, Д. В. Чернілевський та ін.); теорії інноваційних процесів (Х. Барнетт, М. Д. Кондратьєв, А. І. Пригожин, Г. Тард, Ф.-А. Хайєк, Й. Шумпетер та ін.); теорії педагогічних систем (А. М. Алексюк, В. П. Беспалько, Н. В. Кузьміна); концептуальні моделі інноваційного розвитку школи (П. Далін, О. А. Захаренко, Л. Калуве, В. С. Лазарєв, М. Петрі, В. Руст, В. О. Сухомлинський); теоретичні основи педагогічного проектування (В. С. Безрукова, Дж. Джонс, Я. Дітріх, В. В. Докучаєва, А. О. Лігоцький, В. Є. Радіонов та ін.); концептуальні засади інноваційного освітнього менеджменту (Л. М. Ващенко, Л. І. Даниленко, Л. М. Калініна, В. В. Олійник, Т. М. Сорочан та ін.); результати досліджень сутності та структури педагогічної технології (В. П. Беспалько, І. М. Дичківська, Г. К. Селевко, О. М. Пехота та ін.); концепція оптимізації педагогічного процесу (Ю. К. Бабанський, М. М. Поташник); концептуальні ідеї про внутрішньоособистісну детермінацію активності суб'єктів інноваційної діяльності (К. О. Абульханова-Славська, І. Д. Бех, Ю. О. Карпова, М. І. Лапін, Г. Менш, В. А. Татенко, Е. Роджерс та ін.); принципи створення інноваційного середовища школи (С. Д. Дерябо, Р. С. Касіна, В. О. Козирєв, Ю. С. Мануйлов, О. Г. Трінатська та ін.); вихідні засади експертизи та моніторингу освітніх нововведень (Д. Гопкінз, Е. І. Ляска, Б. П. Мартиросян, Г. А. Мкртичян, Г. М. Прозументова, В. А. Ясвін та ін.); висновки досліджень з порівняльної педагогіки (Б. Л. Вульфсон, М. В. Кларін, О. Н. Джурицький, О. І. Пометун, А. А. Сбруєва та ін.); результати історико-педагогічного вивчення інноваційного розвитку вітчизняної

освіти (О. В. Адаменко, О. В. Попова, О. В. Сухомлинська, М. Д. Ярмаченко та ін.); теорії професійно-педагогічної підготовки (О. Є. Антонова, О. А. Дубасенюк, С. С. Вітвицька, Н. В. Гузій, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьонін, О. І. Шапран та ін.).

Для вирішення поставлених завдань та досягнення мети використано комплекс **методів дослідження**, а саме: *теоретичні*: аналіз і синтез філософських, соціологічних, психолого-педагогічних та нормативно-правових джерел, інтернет-ресурсів, авторефератів, дисертацій, вивчення та узагальнення практики діяльності загальноосвітніх навчальних закладів; індукція і дедукція, контент-аналіз – для з'ясування стану розробленості проблеми, формулювання терміносистеми базових понять і концептуалізації основних положень дисертації; ретроспективний аналіз світового та вітчизняного педагогічного досвіду – для встановлення тенденцій розвитку інноваційних освітніх процесів; порівняння і класифікація – з метою визначення сутнісних характеристик та критеріїв готовності навчальних закладів до реалізації інновацій; моделювання і проектування – для розробки моделі й технології реалізації нововведень, обґрунтування системи розвитку інноваційної компетентності педагогів; *емпіричні*: (спостереження, анкетування, бесіда, самооцінка, експертна оцінка, вивчення документації і продуктів діяльності) – для діагностики рівня реалізації педагогами інновацій; – педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності авторської технології реалізації інновацій; *математичної статистики* – для обробки результатів педагогічного експерименту, перевірки їх об'єктивності й валідності.

### **Організація та експериментальна база дослідження.**

Дослідно-експериментальне дослідження проводилося комплексно впродовж 2008–2014 років. У ньому брали участь керівники й педагоги загальноосвітніх навчальних закладах, а також методисти районних і міських управлінь освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти Житомирської, Рівненської, Сумської та Черкаської областей. Всього дослідженням було охоплено 1293 працівники системи освіти, серед яких у формульованому експерименті взяло участь 544 особи.

Основні положення та практичні розробки дослідження були представлені на III, IV та V Міжнародних виставках "Сучасні заклади освіти" (Київ, 2012; 2013; 2014), апробувалися в діяльності Житомирської обласної школи педагогів-новаторів, навчально-наукового виробничого комплексу "Полісся" Житомирського державного університету імені Івана Франка, Міжвідомчої науково-дослідної лабораторії Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України й Житомирського державного університету імені Івана Франка "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії".

**Наукова новизна і теоретична значущість одержаних результатів** полягає в тому, що *вперше*: на міждисциплінарному рівні здійснено теоретико-методологічне обґрунтування процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; систематизовано терміносистему понять педагогічної інноватики; окреслено сутнісні характеристики готовності загальноосвітнього навчального закладу як соціально-педагогічної системи до сприйняття та реалізації інновацій; обґрунтовано теоретичні й процесуально-змістові аспекти технологізації процесу нововведень; розроблено концептуально-змістову модель реалізації інновацій, яка відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання й розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі; визначено критерії, показники та способи моніторингу процесу й результатів реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів.

*Удосконалено* технології експертизи, моніторингу інновацій та проектування процесу їх упровадження; змістові характеристики інноваційних місій, стратегії, середовища та структури інноваційного потенціалу загальноосвітнього навчального закладу в аспекті достатності й оптимальності його ресурсів для системних нововведень; зміст та форми науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів; *уточнено* тенденції та зміст основних етапів інноваційних процесів у системі середньої освіти України (80-ті роки ХХ ст. – емпірично-теоретичний, 90-ті роки ХХ ст. – теоретико-методо-

логічний, з початку 2000-х рр. – теоретико-технологічний); сутність основних понять педагогічної інноватики, зокрема, категорію "інновація" розглянуто з позицій розуміння її цілісності як системи, процесу, діяльності й результату; зміст та структуру інноваційної компетентності педагогів як основного ресурсу інноваційного потенціалу навчального закладу; конкретизовано вихідні позиції і принципи формулювання терміносистеми понять педагогічної інноватики.

*Подальшого розвитку* набули: моделі інноваційного процесу (інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання та обміну знаннями й досвідом); положення щодо вирішальної ролі інноваційної компетентності педагогів у забезпеченні результативності нововведень; сутнісні ознаки інноваційної педагогічної системи в контексті її відкритості до інновацій та здатності до самоорганізації й саморозвитку.

**Практичне значення** дослідження полягає у впровадженні в практику загальноосвітніх навчальних закладів авторських моделі й технології реалізації інновацій, у можливості застосування результатів дослідження для науково-методичного та інформаційно-консультативного супроводу інноваційної діяльності педагогів, розвитку їх інноваційної компетентності. Підготовлене навчально-методичне забезпечення може використовуватися в процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей при викладанні дисциплін професійно-педагогічного циклу, для розробки навчальних курсів і семінарів, планування програм підвищення кваліфікації слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти та підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладах.

Основні результати та висновки дослідження можуть бути використані в організації інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів, шкіл новаторства педагогічних кадрів, різноманітних асоціацій, об'єднань інноваційних закладів освіти, навчально-наукових комплексів, методичних відділів (центрів) районних та міських управлінь освіти, а також внутрішньометодичної роботи в ЗНЗ та самоосвіти педагогів.

Відповідно до логіки та результатів проведеного дослідження визначено структуру монографії, яка містить передмову, п'ять розділів і висновки до кожного з них, післямову, список використаних джерел, додатки.



Автор монографії висловлює щирю вдячність науковому консультанту доктору педагогічних наук, професору Дубасенюк Олександрі Антонівні; рецензентам монографії: доктору педагогічних наук, професору Смагіну Ігорю Івановичу, доктору педагогічних наук, доценту Спіріну Олегу Михайловичу, доктору педагогічних наук, доценту Заблоцькій Ользі Сергіївні за цінні конструктивні поради стосовно досліджуваної проблеми; педагогічним колективам загальноосвітніх навчальних закладів, працівникам методичних відділів (центрів) районних і міських управлінь освіти та обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти Житомирської, Рівненської, Сумської та Черкаської областей за допомогу в організації та проведенні експериментальної частини дослідження.

## **РОЗДІЛ 1.**

### **МЕТОДОЛОГІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У СИСТЕМІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

У розділі здійснено аналіз проблеми в педагогічній теорії і практиці; виокремлено етапи, особливості й тенденції розвитку інноваційних процесів у системі середньої освіти; визначено методологічні підходи та їх евристичні ресурси в дослідженні теоретичних і технологічних проблем реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; проаналізовано закономірності, моделі й обґрунтовано умови функціонування інноваційних освітніх процесів.

#### **1.1. Генезис проблеми реалізації інновацій у педагогічній теорії і практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів**

У сучасному світі освіта, знання, компетентність стають основними ресурсами соціального прогресу, продуктивності економіки й виступають одним із важливих критеріїв індексу розвитку людського потенціалу. Директор міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО Ж. Аллак визнає, що успіх держави залежить від ступеня доступу громадян до знань, тому всі країни світу тою чи іншою мірою прагнуть до удосконалення системи освіти, розвиток якої є внеском у майбутнє [9, с. 18]. Практика підтверджує, що інноваційні перетворення в системі освіти, її випереджальний розвиток дозволили багатьом країнам здійснити оновлення національної економіки, вийти на провідні місця у виробництві науковоємних технологій і забезпечити високий рівень життя людей. Проте в умовах стрімких інноваційних змін нинішня вітчизняна система освіти не може повною мірою задовольнити потреби людини й суспільства в якісній освіті. Саме тому, відзначає В. Г. Кремень, провідною тенденцією розвитку національних освітніх систем стає їх модернізація на засадах інноваційного підходу, сутність якого виявляється в тому, що визначальним чинником успішної життєдіяльності сучасної людини визнається її здатність до інноваційної діяльності та інноваційного типу мислення [261, с. 10].

У Концепції розвитку національної інноваційної системи України освіта визначається одним із провідних інститутів реалізації послідовної державної політики, спрямованої на активізацію інноваційних процесів, формування інноваційної культури суспільства, підвищення інноваційно-інтелектуального потенціалу країни, її конкурентоспроможності на світовому ринку технологій, наукових знань і трудових ресурсів. Забезпечення інноваційної спрямованості освіти має здійснюватися шляхом утворення інноваційних освітніх структур, реформування системи освіти з урахуванням вимог європейських стандартів і збереженням культурних та інтелектуальних національних традицій, упровадження навчальних програм, спрямованих на виховання у дітей та молоді творчого мислення та позитивного ставлення до інновацій [421].

Особливої актуальності інноваційні процеси набули в системі загальної середньої освіти, що зумовлено сучасними особливостями її розвитку: поєднанням реформ в освіті з активізацією інноваційного руху педагогів, створенням міжнародних інноваційних мереж, державних інфраструктур з координації інноваційних процесів та підтримки недержавних утворень. Інноваційна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) дозволила утверджувати альтернативи у педагогічній практиці; змінювати стереотипи мислення вчителів та управлінців щодо професійної діяльності, нових цінностей і стратегій в освіті; розширювати мережу інформаційних джерел; утверджувати соціально-педагогічну роль ініціативи освітян [55, с. 16-17].

Визнання державою пріоритетної ролі освіти як чинника соціально-економічного розвитку, усвідомлення молоддю значимості освіти в досягненні життєвого успіху, професійної й особистісної самореалізації призвели до активізації інноваційних процесів у діяльності ЗНЗ. Разом з тим, нинішній стан освіти не відповідає повною мірою запитам суспільства щодо її якості. Описуючи без прикрас портрет сучасної освіти, П. Ю. Саух, зауважує, що незважаючи на розгорнуті в країні реформи освітньої галузі, серйозних зрушень у цій сфері не відбулося. У кожній з ланок системи освіти виникли нові, ще складніші проблеми, породжені необхідністю структурної перебудови та спонтанними змінами в освітніх пріоритетах,

недостатнім фінансуванням та безсистемністю здійснюваних реформ. Суттєво нове не виникло, а вікові надбання почали втрачатися [433, с. 4]. Попри значні зміни залишається і поглиблюється комплекс проблем у відборі змісту освіти, ефективності наявних способів і форм навчання, системі контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів, управлінні ЗНЗ, у створенні умов, необхідних для саморозвитку особистості учня і професійної самореалізації педагога й т.ін. Зволікання з їх вирішенням тільки загострює кризові явища в системі середньої освіти.

Розроблені науковцями, схвалені офіційними державними установами (МОН, АПН, Кабінетом міністрів України) й визнані широкою спільнотою педагогів закони, концепції, підходи, постанови не завжди дають належні результати із-за відсутності ефективних механізмів реалізації запропонованих інновацій. Очевидним стає факт, що спроби вирішення проблем у системі середньої освіти традиційними способами не достатньо ефективні, тому необхідний пошук нових підходів, моделей, технологій організації інноваційної діяльності ЗНЗ.

Як стверджує І. М. Дичківська, для ЗНЗ здатність до реалізації конкретних педагогічних інновацій стає однією з найважливіших умов їх успішної діяльності на ринку освітніх послуг, оскільки проблеми, що виникають в процесі їх функціонування, все менше регламентуються й вимагають творчого підходу й ініціативи педагогічного колективу для їх вирішення. Динаміка сучасного розвитку цивілізації, прогнозування його перспектив наводять на висновки, що освітня система, навчальний заклад, педагогічний колектив, педагог, які ігноруватимуть у своїй діяльності інноваційний чинник, не лише відставатимуть від суспільних процесів, тенденцій, а й спричинятимуть формування особистості, покоління, заздалегідь запрограмованих на аутсайдерські інтелектуальні, духовні, соціальні позиції [112, с. 13].

Активізація інноваційних процесів в освіті пов'язана із зростанням динаміки соціальних нововведень, а також підвищення їх соціально-економічної значимості в сучасному суспільстві. В результаті освітні інновації все більше стають об'єктом міждисциплінарної наукової галузі – інноватики, яка інтегрує в собі знання соціальних гуманітарних, технічних і

природничих наук. Інноватика вивчас, по-перше, сутність нововведень, їх соціальну природу, різновиди й роль в сучасному суспільстві; по-друге, закономірності, умови, фактори виникнення нововведень й задоволення потреби в них, а також роль ринкових, правових, адміністративних та інших механізмів у становленні, функціонуванні й розвитку інновацій; по-третє, процеси реалізації, чинники прискорення й гальмування, дифузії, перевірки й упровадження інновацій [465, с. 561-562].

Дослідження феноменів інновації розпочалися на початку ХХ ст. в економічних і соціологічних науках. Фундаторами теоретичних першооснов інноватики як нової області наукового знання були Г. Тард [470], М. Д. Кондратьєв [190], Й. Шумпетер [517].

Французький соціолог Г. Тард у своїх роботах "Соціальна логіка" (1901) [470] і "Соціальні закони. Особистісна творчість серед законів природи й суспільства" (1906) [471], які не втратили своєї актуальності й евристичності й у наш час, досліджуючи логіку еволюції суспільства, ставлення в ньому до винаходів і нововведень розцінює як індикатор суспільного прогресу. Сутність нововведення полягає не тільки у задоволенні наявних потреб, а й продукуванні нових, спрямованих на зміни в життєдіяльності людини. Він зауважує, що освоєння нововведень може здійснюватися не тільки через пристосування й наслідування, але й через конфлікти, боротьбу між традиціями та інноваціями [470] Слід зазначити, що з самого початку дослідження інноваційного процесу була виділена проблема людини – суб'єкта творчості. За Г. Тардом, змістом соціалізації індивіда є не тільки засвоєння соціальних норм і цінностей, але й освоєння нововведень [471]. Це положення особливо актуально в наш час – епоху глобальних і динамічних змін, яка вимагає від людини інноваційного мислення, швидкого оволодіння новими знаннями й способами діяльності.

Вченим-економістом М. Д. Кондратьєвим на основі аналізу об'єктивних факторів макросоціального й мікросоціального рівня обґрунтована теорія довгих хвиль, яка пояснює циклічність інноваційних процесів тривалістю 50-55 років. У своїх дослідженнях він доводить, що в основі розвитку суспільства лежить динаміка великих, широко використовуваних у

виробництві інновацій. Одним із важливих положень, зафіксованих ученим, є встановлений взаємозв'язок двох умов впливу змін у науці й техніці на хід динаміки розвитку суспільства: 1) поява великих і адекватних запитам практики винаходів і відкриттів; 2) наявності господарських можливостей застосування цих винаходів і відкриттів [190; 191]. Звернемо увагу на висновок М. Д. Кондратьєва про необхідність певних ресурсів для реалізації інновацій.

Й. Шумпетер висловив припущення, що нововведення з'являються нерівномірно, а у вигляді майже одночасно освоєваних поєднаних інновацій – кластерів (лат. *classis* – розряд) – сукупності базисних нововведень, що визначають технологічний устрій протягом тривалого часу. Він відстоював положення, що нове, як правило, не виростає зі старого, а виникає поряд з ним і витісняє його. Вагомим внеском Й. Шумпетера в розвиток концепції інновації є його положення про суттєву роль суб'єктів ініціації інноваційних процесів, якими є люди зі специфічною мотивацією, своєрідним інтелектом, сильною волею і розвинутою інтуїцією, що здатні до індивідуального ризику, можуть переборювати опір незацікавленої в змінах більшості, вміють працювати самостійно й переконувати інших, спроможні до широкого передбачення й поєднання раціонального та ірраціонального. Вченим також розкрито механізм розповсюдження інновацій – прийняття людьми усвідомленого рішення щодо їх реалізації [517, с. 334].

У ракурсі проблеми реалізації нововведень досить змістовною є теорія американського соціолога Е. Роджерса механізмів дифузії інновацій, в якій провідна роль відводиться соціально-психологічним аспектам сприйняття людьми нових ідей, рішень, технологій. Дифузія інновацій є процес, за допомогою якого вони поширюються між членами соціальної системи по комунікаційних каналах. Розроблена Е. Роджерсом типологія суб'єктів інноваційного процесу є однією з найбільш відомих і популярних. Вона відображає особливості індивідуального ставлення людей до інновацій, ступінь включення в процес їх упровадження і реалізації [556; 557].

У сучасних теоріях інноваційних процесів значна увага приділяється соціокультурним детермінантам появи й реалізації

інновацій (І. В. Бестужев-Лада [34], Д. Вронський [564], С. Кузнець [268], Г. Менш [553] та ін.), ролі суб'єкта інноваційної діяльності (Ю. О. Карпова [164], М. І. Лапін [285], Е. Роджерс [557] та ін.), факторам і технологіям інноваційного розвитку організацій (В. С. Дудченко [123], І. Перлаккі [374], А. І. Пригожин [397], М. І. Сетров [447], Г. П. Щедровицький [519] та ін.), ефективним методам і способам управління інноваційними проектами й програмами (С. Д. Бушуєв [49], В. І. Воропаєв [69], В. М. Молоканова [326] та ін.).

Дослідженням процесів використання нового в практиці займається окрема галузь інноватики – праксеологія, яка виникла в другій половині ХХ століття. Її фундатором є польський філософ і логік Т. Котарбінський, завдяки якому ідеї праксеології набули дисциплінарного статусу теоретичних і прикладних досліджень ефективної організації діяльності [188]. Створена ним наукова школа праксеології стала однією з найбільш потужних у світі, а праці Т. Котарбінського та його послідовників мають основоположне значення у розробці нових праксеологічних теорій [252; 411].

Як окремий напрям останнім часом активно розвивається педагогічна праксеологія, що представлена роботами М. П. Горчакової-Сибірської [90], І. А. Зязюна [144], І. А. Колеснікової [187], Н. Р. Юсуфбекова [530] та ін. Слід визнати, що сучасна праксеологія володіє значним евристичним потенціалом, що плідно застосовується в соціології, менеджменті, економіці, військовій та інших сферах при вирішенні ряду проблем, пов'язаних з підвищенням ефективності різних видів діяльності. Разом з тим, незважаючи на теоретичну й практичну значущість праксеологічного підходу, ідеї та засоби як класичної праксеології так і напрацювання сучасної педагогічної праксеології недостатньо використовуються в організації інноваційної діяльності ЗНЗ.

Міждисциплінарні дослідження інноваційних процесів активізуються на початку 80-х років ХХ ст. вченими Міжнародного інституту системних досліджень в Австрії і Всесоюзного науково-дослідного інституту системних досліджень в СРСР, що було пов'язано насамперед із зростанням потреб інтенсифікації науково-технічного й соціально-економічного прогресу. Як системна галузь знань інноватика інтегрувала в

своїх концепціях ідеї теорій розвитку організацій та управління, здобутків системного аналізу й кібернетики, соціально-філософських і культурологічних доктрин, положення методології та методи досліджень соціології, загальної і соціальної психології та інших наукових напрямів.

У сучасному світі інновації стали необхідністю й умовою розвитку всіх сфер суспільства. Про значущість інновацій Дж. Хрістіансен пише: "Велика хвиля інновацій, яка прокотилася в таких галузях як електроніка, розробка програмного забезпечення, телекомунікації, хімія та біологія, зачепила всі галузі в усіх місцях планети. Раніше існувало правило: "Не здійснюй інновації до тих пір, поки не будеш змушений це зробити". Правило сьогоднішнього дня – "Інновації або загибель!" [542, с. 2].

Необхідність наукового супроводу процесів модернізації освіти визначила пріоритетність нового вектору науково-педагогічних досліджень – вивчення закономірностей, принципів, способів, механізмів педагогічних нововведень, систематизація яких привела до становлення самостійної галузі знань – педагогічної інноватики. Педагогічна інноватика належить до системи загальнонаукового й педагогічного знання. Вона виникла й розвивається на межі загальної інноватики, методології, теорії та історії педагогіки, психології, соціології і теорії управління, економіки освіти і є однією з фундаментальних дисциплін, яка суттєво прискорює процеси оновлення освіти [112, с. 17].

Систематичне вивчення проблем інноваційного розвитку освіти, обумовлене необхідністю її модернізації, почалося в кінці 50-х років ХХ ст. у США та Західній Європі. У зарубіжній педагогічній інноватиці дослідження в основному мають прагматичну спрямованість і пріоритет при цьому віддається технологізації інноваційних процесів: визначенню шляхів та умов ефективності впровадження новацій, розробці та реалізації креативних інноваційних проектів, створенню ефективних моделей управління інноваційними закладами освіти, взаємодії суб'єктів ІД, виявленню соціально-психологічних чинників сприйняття і поширення нововведень, пошуку способів оцінки та експертизи інноваційних програм тощо (К. Ангеловські [13], Х. Барнет [537], Дж. Бассет [538], У. Кінгстон [551], Н. Лагер-



вей [277], Дж. Нисбет [423], Р. Пахочінський [501], А. Печчеї [376], Б. Саймон [431], Т. Хюсен [501] та ін.).

Значна увага приділяється також аксіологічним, соціокультурним та соціально-психологічним проблемам освітніх інновацій. Однак тільки деякі зарубіжні дослідники здійснили спробу на загальнометодологічному рівні розробити цілісну теорію інноваційного процесу П. Друкер [544], Д. Вронський [564].

Координацію досліджень інноваційних освітніх процесів здійснює Центр досліджень інновацій в освіті Інституту ЮНЕСКО. Для інформування вчених і світової педагогічної громадськості про освітні інновації інститут видає "Міжнародний журнал з педагогіки" ("International Review Education"). Інформаційно-методичний супровід інноваційних процесів здійснюють також Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти, Міжнародне бюро з питань освіти (Париж), що видають свої періодичні видання, присвячені нововведенням у галузі освіти (наприклад, "Information et innovation en education", "Educational Innovation in the United States" та ін. Діяльність цих та інших аналогічних організацій спрямована на підтримку ініціатив освітніх спільнот щодо інноваційних змін в освіті, впровадження педагогічних інновацій, проведення міжнародних симпозіумів та конференцій, надання допомоги в поширенні нововведень.

Активний розвиток освітньої інноватики був викликаний нагальною потребою наукового пошуку нетрадиційних шляхів виходу з наростаючого кризового стану, в якому опинилася освіта. У 60-х роках ХХ століття стало зрозуміло, що конкуренція в економічній сфері зводиться до досягнень в науці й техніці, які значною мірою зумовлюються рівнем якості освіти. Усвідомлення цього факту спонукало уряди передових країн до активного реформування національних систем освіти.

Із-за глибокої кризи в суспільстві та в системі традиційної освіти в 1960-70 рр. ХХ століття, а також як результат взаємодії довготривалих демократичних тенденцій у США набула поширення в загальноосвітньому просторі альтернативна середня освіта. Більшість моделей альтернативної середньої освіти США другої половини ХХ ст. були спрямовані на інтереси та потреби певного контингенту учнів (професійного спрямування, для обдарованих, для маргіналізованої молоді

тощо), на застосування певної методики (Монтессорі, "відкриті", "прогресивні", Пайдея, Вальфдорські та інші школи), на особливу організаційну політику чи адміністративне управління (школи в школі, кластер альтернативи, чартерні школи та ін.) Цей період привів до того, що в США впродовж другої половини ХХ ст. відбулася еволюція альтернативної освіти від започаткованих "знизу" окремих альтернативних шкіл до визнаних на федеральному рівні систем альтернативної середньої освіти [59, с. 15].

Друга хвиля підвищеної уваги до проблем освіти виникла на початку 80-х років, у той час, коли відбулося чітке усвідомлення того факту, що майбутній розвиток людства не обмежується лише економічним зростанням, а визначається більшою мірою рівнем культури та інтелектуального розвитку людини [18, с. 20].

У зв'язку з цим відбувається переорієнтація в аксіологічних пріоритетах західноєвропейської та американської освіти. Вона була обумовлена виникненням у суспільстві високорозвинених країн ціннісного вакууму, спричиненого зниженням впливу церкви, ослабленням виховної функції сім'ї та невтручанням школи в моральне виховання учнів. Крім того, загальне незадоволення в західних країнах викликало якість навчання. З цього приводу у 80-ті роки ХХ ст. у високорозвинених країнах стан освітньої системи викликає серйозне занепокоєння як у суспільстві, так і на державному рівні. Він оцінюється як кризовий [74, с. 50-51].

Криза системи освіти засвідчила розрив між різко зміненими умовами життя суспільства й наявною освітньою системою, її цілями, видами, змістом і технологіями навчання. До її найважливіших факторів належать: зростання попиту на якісну освіту, який не в змозі задовольнити існуюча школа; консерватизм сфери освіти й недостатня її адаптованість до нових потреб суспільства, цілей та умов праці; інертність систем освіти, із-за якої вони занадто повільно змінюються; неефективність традиційних педагогічних технологій навчання; необхідність нового професійного мислення, активності, самодіяльності педагогів і т.п. [273].

Усвідомлення наростаючого кризового стану освіти спонукало до розробки як державними так і громадськими

установами низки програм модернізації освіти: "Нація на грані ризику", "Завдання в галузі освіти – шлях до економічного зростання" (США, 1983 р.); "Національний навчальний план" (Великобританія, 1987 р.), "План майбутнього розвитку національної освіти" (Франція, 1987 р.), "Америка 2000: стратегія в галузі освіти" (США, 1991 р.) та ін. У 1978 р. ученими й громадськими діячами провідних країн світу в доповіді "Немає меж процесу навчання", проголошеній на засіданні Римського клубу, була запропонована ідея інноваційного навчання, яке на відміну від традиційного (нормативного) орієнтоване в майбутнє, стимулює зміни в людині, соціумі, культурі. Інноваційне навчання спрямоване на розвиток творчих здібностей, різноманітних форм мислення, готовності особистості до співпраці з іншими, здатності конструктивно й відповідально діяти в нових, найнепередбачуваних ситуаціях.

Кінець ХХ – початок ХХІ ст. став у розвинених англомовних країнах періодом масштабних освітніх реформ, суттєвий вплив на які мали глобалізаційні процеси, що охопили світ. Значною мірою на характер цих реформ подіяли два чинники: 1) розвиток економіки знань, яка перетворює освіту на продуктивний сектор та зумовлює принципово нові вимоги до менеджменту знань в освітній системі; 2) якісно новий етап розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що слугують як засобом прискорення процесів економічної, політичної та культурної глобалізації, так і самостійним важелем освітніх змін [437, с. 27].

Реформи середньої освіти цього періоду являють собою складну сукупність змін, що мають політичний, структурний, культурний та людський виміри. В реалізації кожного з названих вимірів змін А. А. Сбруєва визначає як позитивні, так і негативні тенденції. У політичному вимірі серед позитивних тенденцій розвитку освітніх реформ найбільш значимими стали: розширення кола та зростання рівня організованості зацікавлених сторін, які беруть участь у процесах розробки та запровадження освітньої політики, активізація уваги до науково-педагогічних досліджень теорії і практики освітніх реформ; усвідомлення зв'язку між активізацією опору змінам та недостатньою увагою до застосування професійних механізмів їх здійснення; трансформація реформ від сукупності наказів та

інструкцій до організації процесу формування готовності її безпосередніх учасників до запровадження змін. У структурному вимірі освітні зміни набули більш системного характеру; розширилася практика загальношкільних реформ у рамках інноваційних мереж, тобто поширення реформи "знизу вшир", що дозволяє перетворити її на справу кожної школи, персоніфікувати та урізноманітнити реформаційний досвід. У культурному та людському вимірах освітніх реформ позитивними тенденціями стало: поширення руху за перетворення школи на організацію, що навчається; активізацію та удосконалення програм підготовки школи та вчителя до здійснення змін [437, с. 29-30].

Однією з головних умов ефективності структурних (організаційних) та культурних (функціональних) змін освітніх систем, що здійснювалися урядами національних держав або адміністраціями регіонів, була повноцінна реалізація реформи як політико-адміністративного процесу (ініціювання та організаційне забезпечення реформи "згори вниз"), так і педагогічного процесу (підтримка та запровадження реформи "знизу вшир"), врахування в освітній політиці взаємних впливів чинників "зсередини" освітньої системи та "ззовні", тобто із соціального контексту, який оточує школу (реалізація реформи як соціального процесу) [437, с. 31].

Розбудова сучасних систем середньої освіти в розвинутих країнах Заходу, зокрема в країнах-членах Європейського Союзу, відбувається в різновекторних координатах централізації і децентралізації, глобалізації й регіоналізації, інтеграції й дезінтеграції. Серед системних динамічних характеристик освітніх реформістських стратегій особливої ваги набувають такі процеси, як: активізація законодавчої діяльності у сфері удосконалення структури шкільної освіти й забезпечення реалізації проектів модернізації школи; демократизація систем освіти в напрямі подолання в ній дуалізму і селективності; створення єдиної загальноосвітньої школи, у системі якої поєднується дошкільна підготовка, початкова школа та перший цикл середньої школи; виокремлення в системі середньої школи старшого циклу з орієнтацією на диференціацію систем вибору навчальних дисциплін або різних типів профілюючого фахового навчання; спрямування державної політики на підвищення якості професійно-технічної освіти як пріоритетно-

го завдання суспільства; реалізація освітніх держаних програм, зорієнтованих на забезпечення всім учням сприятливих умов для успішного навчання і підготовку їх до адекватного сприйняття варіабельних ситуацій соціально-економічних трансформацій; модернізація змісту обов'язкової освіти за імперативами соціально вагомих пріоритетів, розбудови сучасного високотехнічного світу; удосконалення технологій навчального процесу, стимулюючих розвиток пізнавальної активності учнів, критичного мислення, розширення їх креативних можливостей і самостійності [317, с. 32].

Таким чином модернізація систем середньої освіти в зарубіжних країнах здійснюється як процес законодавчих, структурних, функціональних, соціальних інноваційних змін всіх її складових у напрямках централізації і децентралізації, глобалізації й регіоналізації, інтеграції й дезінтеграції.

Визначення теоретико-методологічних засад, на яких має ґрунтуватися розробка концепції й технології реалізації інновацій у ЗНЗ, потребує ретроспективного аналізу еволюції інноваційних процесів у системі вітчизняної середньої освіти. Аналіз генезису інноваційних педагогічних ідей, теоретичних підходів і практики нововведень дає можливість осмислення та інтерпретації тенденцій, моделей і механізмів інноваційних освітніх процесів, закладає інформаційну базу для прогнозування шляхів їх подальшого вдосконалення. Через розгляд динаміки інновацій, констатує О. А. Кузьмічова, стає можливим не тільки осягнення характеру розвитку наукового знання, але й з'ясування загальних тенденцій трансформації соціуму та соціальних процесів [272, с. 3].

Разом з тим теорія і практика реалізації інновацій у ЗНЗ України в кінці ХХ на початку ХХІ ст. досліджені недостатньо. Однак саме ці хронологічні рамки охоплюють період становлення та розвитку вітчизняної педагогічної інноватики й активної модернізації системи середньої освіти в Україні. Актуальність ретроспективного аналізу й узагальнення досвіду й результатів наукових досліджень з проблем реалізації освітніх інновацій у ЗНЗ зумовлюється недостатньою продуктивністю нововведень, необхідністю виділення факторів, які їх прискорюють чи стримують і можливістю на цій основі координації подальших наукових пошуків.

Основними критеріями періодизації етапів та аналізу особливостей становлення і розвитку вітчизняної педагогічної інноватики вважаємо: 1) характер реалізації інновацій у практиці ЗНЗ (системність, концептуальність, тенденції, масштабність, ініціатори нововведень); 2) рівень теоретичного узагальнення емпіричного досвіду ІД; 3) ступінь теоретико-методологічної обґрунтованості інноваційних освітніх процесів; 4) спрямованість і тематика наукових розвідок у цій сфері.

Початок становлення вітчизняної педагогічної інноватики пов'язаний з широковідомим рухом педагогів-новаторів у середині 80-х років ХХ ст. Їх інноваційні пошуки й унікальні ідеї знайшли широкий відгук серед педагогічної спільноти, активно поширювалися й впроваджувалися у ЗНЗ. Цей період становлення вітчизняної інноватики був етапом емпіричних пошуків, творчості ентузіастів-практиків, які шукали власні новаторські підходи до вирішення маси проблем, що загострилися на той час у системі загальної шкільної освіти. Педагоги-новатори вдало використали, пропустивши через призму рефлексії власного педагогічного досвіду, кращі здобутки вітчизняної психолого-педагогічної науки, інтегруючи її теорії в своїх авторських педагогічних концепціях. Яскравим прикладом такої інтеграції психолого-педагогічних теорій і їх практичного втілення є педагогіка співробітництва Ш. О. Амонашвілі [11], яка побудована на культурно-історичній концепції розвитку Л. С. Виготського [73], теорії оптимізації педагогічного процесу К. Ю. Бабанського [23], концепції трагедій виховання Д. М. Узнадзе [480], теорії розвивального навчання Л. В. Занкова [139] та ін.

У цей період також успішно реалізовувалися інноваційні моделі авторських шкіл М. П. Гузика [93], О. А. Захаренка [140], В. А. Караковського [160], М. М. Палтишева [367], М. П. Щетініна [523] та ін. Авторські школи – це унікальне новоутворення у педагогічній реальності, що ґрунтується на інноваційній педагогічній діяльності, суб'єкти якої орієнтуються на концепцію особистісно-розвивальної освіти, гуманістичну освітню парадигму. В силу цього авторська школа, за визначенням Т. С. Перекростової, – це експериментальний навчально-виховний заклад, який має оригінальну педагогічну ідею, концепцію, яскраво виражене ядро цінностей; орієнтований на

творчий пошук форм життєдіяльності, що породжує унікальність окремих сторін діяльності; в ньому формується специфічна педагогічна культура; проявляються стійкі, стабільні результати в навчанні та розвитку особистості дитини [373, с. 7].

Таким чином, широка ініціатива педагогів-новаторів була відповідною реакцією на неспроможність офіційної педагогіки адекватно й вчасно реагувати на потреби змін у системі середньої освіти. Переваги їх інноваційної діяльності полягали в тому, що вони зсередини бачили та розуміли наявні проблеми шкільної практики й тому шукали реалістичні й практичні способи їх вирішення.

Теоретичні дослідження на цьому етапі становлення вітчизняної педагогічної інноватики не мали системного характеру й були присвячені окремим питанням інноваційної діяльності педагогів і ЗНЗ. Дослідники намагалися пояснити механізми виникнення й становлення інноваційних педагогічних систем, виявити чинники успішності їх діяльності. Зокрема значна увага приділялася питанням технологізації навчально-виховного процесу. Педагогічні технології розглядалися як системний спосіб організації педагогічного процесу, який за певних умов, гарантує досягнення поставлених цілей навчання і виховання учнів [434, с. 8].

Зростання кількості локальних досліджень та публікацій з інноваційної проблематики створювало умови для збору й узагальнення наукової інформації про інноваційні процеси в освіті. Як правило, інновації виникають із-за необхідності пошуку нетрадиційних способів вирішення проблем шляхом тривалого процесу накопичення й осмислення емпіричних фактів та практичного досвіду, їх узагальнення, творчої інтерпретації, у результаті чого й народжуються новаторські за концепцією та змістом педагогічні системи.

Таким чином *80-ті роки ХХ ст.* були періодом напрацювання й широкої апробації різноманітних авторських педагогічних інновацій, акумуляції наукового емпіричного матеріалу, або *емпірично-теоретичним етапом*, який закономірно мав передувати масштабним інноваційним змінам у діяльності ЗНЗ і виробленню теоретико-методологічних засад інноваційних освітніх процесів.

Відповідно до теорії циклічності інноваційних процесів В. М. Розін вважає, що і в освіті "програмам реформування педагогіки в цілому повинні передувати локальні педагогічні нововведення і зусилля на місцях, в ході яких буде сформований локальний контрольований педагогічний досвід. Однак, щоб зробити його загальнозначущим й ефективним, необхідна серйозна педагогічна критика й рефлексія (і концептуалізація), тобто в сучасній педагогіці повинен більш інтенсивно формуватися другий пласт, який вчений називає "рефлексивним". Завдання третього пласту ("комунікаційного") – обговорення загальних умов сучасної освіти (економічних, соціальних, культурних), аналіз можливих організаційних форм освіти, обговорення серйозної політики в сфері освіти, призначення та особливостей різних педагогічних практик і програм, нарешті, реалізація проектів та інших зусиль, спрямованих на оновлення сучасної освіти" [420, с. 43].

З 90-х років ХХ ст. розпочинається *етап узагальнення емпіричного досвіду нововведень і теоретико-методологічного обґрунтування інноваційних процесів* у системі середньої освіти. Характерною рисою цього етапу були критичний аналіз й об'єктивна оцінка як практичних здобутків, так і теоретичне осмислення досвіду інноваційної діяльності ЗНЗ, без чого неможливий був вихід на методологічний рівень досліджень. Необхідність методологічного обґрунтування інноваційних освітніх процесів була пов'язана з потребою пошуку нових підходів, способів, методів інноваційного вирішення тих задач, що постали перед системою середньої освіти в епоху радикальних соціально-економічних змін.

Аналіз стану й тенденцій розвитку ЗНЗ у 90-х дав підстави О. А. Марущенко в своєму дисертаційному дослідженні інтерпретувати тогочасну українську шкільну освіту як інноваційну, оскільки впроваджені інновації носили дифузний (тобто впроваджувалися повсюдно), масштабний характер. Основними напрямками змін стали демократизація, гуманізація, а також раціональний підхід до організації освіти, у рамках яких розроблялися і впроваджувалися різноманітні інновації. Інноваційність шкільної освіти проявилася, перш за все, у зміні її структури (створення нових інституціональних форм, розвиток мережі навчальних закладів тощо), у корінному



перетворенні змісту навчання, у зміні традиційних способів управління освітою, у повороті до особистісно-центрованої спрямованості освіти [315, с. 11].

У цей період виконуються низка теоретичних наукових досліджень, що присвячені розгляду природи інноваційного процесу, обґрунтуванню його закономірностей, принципів, аналізу структури, особливостей інноваційної діяльності його суб'єктів. Проводилася робота щодо визначення та розширення понятійного апарату педагогічної інноватики, опису, класифікації та систематизації наявних педагогічних інновацій, визначення умов ефективності їх упровадження у ЗНЗ тощо. Педагогічна інноватики оформляється як самостійна галузь педагогічної науки, як "вчення ... про створення педагогічних новацій, їх оцінку й освоєння педагогічним товариством, і, нарешті, їх використання і застосування на практиці" [528, с. 10].

Науковці стали більш оперативно реагувати на запити шкільної практики щодо забезпечення теоретико-методологічних засад розвитку інноваційних освітніх процесів. Збільшилась кількість публікацій та дисертацій теоретичного спрямування, в їх тематиці з'явилися нові важливі для інноватики проблеми, які раніше або зовсім не були досліджені, або розглядалися лише побіжно як окремі аспекти в плані більш загальних питань. Реалізація концептуальних положень і практичних напрацювань цих досліджень сприяла становленню ЗНЗ інноваційного типу, формуванню інноваційних способів мислення і діяльності педагогів, утвердженню поряд із традиційними альтернативних педагогічних концепцій і систем.

Реформування системи середньої освіти "зверху" й широкий потік творчості в педагогічному середовищі призвели до інтенсивного розвитку в ній інноваційних процесів. У результаті інноваційної педагогічної діяльності єдина освітня система диверсифікувалась: з'явилися нові типи навчальних закладів (гімназії, ліцеї, навчально-виховні комплекси, приватні школи і т.д.), тобто поряд з традиційною масовою загальноосвітньою школою виникає як альтернативна їй нова інноваційна школа. Причому якщо для початку 90-х років були характерні переважно інновації структурного характеру, що призвело, в першу чергу, до змін мережі освітніх установ, то в кінці 90-х років ці

зміни відбуваються в змісті освіти. Так виникають освітні установи, що відрізняються за статусом, за формами й способами навчання, формами контролю знань учнів, рівню освітніх програм і т.д. З іншого боку, в діяльності інноваційних освітніх установ починають з'являтися елементи стабілізації та консервативності. Це свідчить про те, що в них відбуваються процеси самодетермінації, внутрішнього саморозвитку як інноваційної школи в цілому, так і окремих її частин, підсистем [373, с. 4].

Систематизація інноваційного досвіду діяльності ЗНЗ була здійснена в працях В. П. Беспалька [33], І. М. Дичківської [112], В. Ф. Паламарчук [365], О. М. Пехоти [378], Г. К. Селевко [440]. У їх роботах проведена класифікація педагогічних інновацій, визначена схема їх опису, методологічною основою якого стала концепція освітньої технології Г. К. Селевко, згідно з якою структура технології представляє сукупність трьох основних взаємопов'язаних компонентів: наукового, формально-описового й процесуально-діяльнісного [440, с. 16]. Тому в кожній з інноваційних педагогічних технологій чітко простежується науково-концептуальна основа, визначаються її класифікаційні параметри, рівень і характер застосування, цільові орієнтації, подається сутність та особливості змісту й методик, що застосовуються, розкривається специфіка організації діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. Роботи цих авторів користувалися й користуються до сис пір широкою популярністю серед педагогів, сприяли поширенню педагогічних інновацій, розвитку інноваційної компетентності освітян.

В останнє десятиліття ХХ ст. в Україні інноваційні освітні процеси пов'язані з відродженням гуманістичної, демократичної системи національної освіти, цілісної та здатної до саморозвитку, спроможною синтезувати кращий вітчизняний і зарубіжний досвід. У розроблених концепціях побудови національної системи освіти наголошувалося, що вона має бути відкритою до інтеграції у світову освіту, варіативною й у своєму розвитку випереджати основні соціальні та економічні зміни, стимулювати прогрес суспільства [249, с. 29].

У фундаментальному дослідженні генезису інноваційних процесів у ЗНЗ України в ХХ ст. О. В. Поповою визначено провідні тенденції модернізації середньої освіти на цьому етапі: розвиток ідей національного виховання; розробка різних

концептуальних підходів до освіти, спроможних вирішувати проблеми самореалізації та самовизначення особистості; широке впровадження великої кількості інновацій у шкільну практику; створення мережі різних за типом навчально-виховних закладів. Ученою встановлено, що в 90-х роках, на відміну від попередніх періодів, інноваційні ідеї широко розробляються освітянами не тільки на рівні індивідуального новаторства, але й на рівні створення авторських шкіл, які серед інноваційних навчальних закладів виділяються оригінальністю педагогічних ідей і концепцій та є експериментальними за характером діяльності. Якщо в попередні часи виникали поодинокі авторські навчально-виховні системи, то в 90-х роках утворилась ціла мережа таких освітніх закладів – "Школа розуміння", "Школа розвитку", "Школа віри", "Школа діалогу культур", "Школа розвитку цілісної особистості і підготовки ділової людини" "Школа життєтворчості особистості", "Школа самореалізації особистості", "Школа-родина" та ін. [391, с. 24].

Зняття ідеологічних бар'єрів, відхід від єдиної моделі загальноосвітньої школи радянського типу, розширення можливостей доступу до науково-педагогічної інформації сприяли зростанню інтересу педагогів до зарубіжних інноваційних теорій і практик навчання. Вагомий внесок в ознайомлення педагогів із зарубіжними інноваційними моделями й технологіями освітньої діяльності внесла робота М. В. Кларіна "Інноваційні моделі навчального процесу в сучасній зарубіжній педагогіці" [175].

У ЗНЗ активно починають впроваджуватися інноваційні системи відомих зарубіжних педагогів: М. Мотессорі [329], П. Петерсона [555], Р. Штейнера [515] та ін. Проте в багатьох випадках спроби реалізувати їх ідеї в традиційних вітчизняних педагогічних системах не були вдалимі із-за їх несумісності в концептуальних підходах щодо процесів навчання, виховання і розвитку дитини. Тому можна говорити про запозичення окремих елементів цих системних педагогічних технологій, зокрема, найбільш часто й успішно вчителі включають у свій педагогічний арсенал й адаптують до вимог традиційного навчально-виховного процесу методи й засоби навчання, які апробовані в інноваційних педагогічних системах західних країн. У такому неповному варіанті реалізації цих прогресивних по суті ново-

введення традиційна педагогічна система поглинає їх інноваційний потенціал і вони втрачають свою результативність. Причини такого явища, на наш погляд, який ґрунтується на аналізі досвіду нововведень, бесід з педагогами, керівниками ЗНЗ, полягають у занадто зарегламентованій системі управління освітою, низькій варіативності навчальних планів і програм, занадто жорстких системах контролю навчальних досягнень учнів.

Більш успішно й цілісно зарубіжні педагогічні інновації знайшли своє втілення у приватних навчальних закладах, що створені й працюють на концептуальних засадах вальдорфської педагогіки, "Будинку вільної дитини" М. Монтесорі та інших педагогічних систем. На відміну від попереднього варіанту реалізації нововведень, коли вони вводяться й пристосовуються під традиційну педагогічну систему, тут інноваційна педагогічна система є основою, зберігає свою концептуальну сутність, а зміст навчальних планів і програм адаптується під принципів особливості інноваційного навчально-виховного процесу. При цьому системних змін зазнають цільові орієнтири навчання і розвитку дітей, особливості засвоєння навчального матеріалу, способи взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, засоби й форми контролю навчальних досягнень учнів. На жаль, таких навчальних закладів в Україні мало, оскільки часто їх відкриття й функціонування пов'язано з організаційними труднощами, які виникають із-за недосконалої нормативно-правової бази, низькій варіативності навчальних планів і програм, жорстких системах контролю навчальних досягнень учнів й небажанням багатьох керівників управлінь освіти різного рівня підтримувати ініціативи в їх створенні.

У цей період проявляється загальна тенденція у розвитку інноваційних процесів у ЗНЗ – вони стали якісно іншими за своєю стратегією і змістом. Це виявляється в тому, що вони виходять за межі традиційної знаннєвої парадигми, здійснюючи інноваційний пошук цільових, змістових і процесуальних характеристик нової педагогічної системи з позицій пріоритету розвитку особистості дитини, творчої співпраці вчителя та учнів як рівноправних суб'єктів інноваційного освітнього процесу. Відбувається усвідомлення того, що новаторство – це зовсім не заперечення сформованих способів роботи й набутого досвіду, а раціональне, вміле їх використання, трансформація, оновлення

на основі пріоритетних у сучасному світі науково-педагогічних ідей [373, с. 6].

Ураховуючи зміни в стратегії і цілях діяльності ЗНЗ, нове життя отримують системи розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова, Л. В. Занкова, диференційованого навчання, проектні педагогічні технології. Активно починають втілюватися ідеї особистісно орієнтованої освіти й виховання, методика колективно-творчих справ І. П. Іванова. Розвиток комп'ютерної техніки дав поштовх до розробки та впровадження у початковому процесі інформаційно-комунікаційних та мультимедійних технологій.

Пріоритетним напрямом педагогічних досліджень у 90-ті роки виступило подолання кризової ситуації в галузі виховання і навчання підростаючих поколінь, вироблення стратегії розвитку освіти, сучасних кваліфікаційних характеристик, нових педагогічних технологій, перспектив відродження й розбудови українського шкільництва, підготовки педагогічних кадрів [249, с. 141]. Значно зростає увага українських педагогів-науковців і практиків до дослідження проблем змісту освіти, обґрунтування нових технологій навчання. Вони розглядають такі актуальні проблеми, як конструювання та інтеграція змісту навчання, зміст шкільного компонента, різномірне навчальні програми, навчальні модулі, стандарти середньої освіти. Цей етап знаменує початок формування нової парадигми, орієнтованої не на знання, уміння та навички, а на розвиток особистості за допомогою знань, умінь та навичок [4, с. 20-24]. Відбувається переорієнтація і в системі виховної роботи школи, яка проявляється у гострій критиці системи "заходів" й упровадження системи колективних творчих справ, спрямованих на виховання особистості в процесі суспільно корисної діяльності.

Таким чином, основним результатом цього етапу розвитку вітчизняної інноватики було створення теоретико-методологічних засад інноваційних освітніх процесів, що уможливило якісно більш високий рівень організації інноваційної діяльності ЗНЗ.

*Наступний етап розвитку інноваційних процесів у педагогічній теорії та практиці діяльності ЗНЗ можна охарактеризувати як теоретико-технологічний.*

З початку 2000-х років значно зростає потік публікацій з інноваційної тематики, розширюється їх тематична спрямованість у плані ґрунтовного дослідження практичних аспектів реалізації інновацій. Інноваційні процеси в середній освіті набувають системного характеру, все більш потужно проявляються процеси самоорганізації й саморозвитку інноваційних педагогічних систем. Педагогічні колективи ЗНЗ активно включаються в інноваційну, експериментальну діяльність, розробляють та реалізують різноманітні інноваційні проекти. Якщо для першого періоду розвитку інноваційних процесів характерним є ініціатива інноваційного пошуку педагогів-ентузіастів, для другого – впровадження концепцій, постанов, доктрин, положень розроблених науковими й урядовими установами, то в сучасних умовах провідною тенденцією інноваційних змін у діяльності ЗНЗ є вироблення власної стратегії розвитку на основі унікальності своєї місії, цілей діяльності, оптимізації і розширення власних ресурсів, зростання інноваційної компетентності педагогів. Провідними моделями інноваційного процесу в ЗНЗ стають інтеграція, інноваційні мережі, обмін знаннями й швидке навчання. Все більше навчальних закладів, педагогів беруть участь у наукових конференціях, форумах, роботі шкіл новаторства, регіональних, всеукраїнських та міжнародних виставках сучасних закладів освіти тощо. Активізуються процеси інтеграції педагогічної науки й практики, створюються навчально-наукові комплекси, школи-лабораторії. При чому зазначимо, що все частіше ініціатива щодо спільних інноваційних проектів виходить зі сторони педагогічних колективів ЗНЗ.

Разом з тим, О. В. Сухомлинська, співвідносячи стан педагогічних досліджень та інноваційної шкільної практики, визнає, що "... педагогічна наука не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, які відбуваються в роботі шкіл... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одного боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" [466, с. 3-4].

Саме тому в ці роки почалася переорієнтація досліджень на глибоке теоретичне обґрунтування й апробацію технологій

практичної реалізації інновацій, забезпечення їх результативності, ефективності. Зокрема, в докторських і кандидатських дисертаціях розробляється широкий спектр методологічних, теоретичних і практичних проблем модернізації середньої освіти пов'язаних з розвитком ЗНЗ й удосконаленням їх інноваційної діяльності.

Теоретико-методологічні засади інноваційних освітніх процесів обґрунтовуються в контексті загальної стратегії модернізації освіти, прогнозування тенденцій її розвитку (С. У. Гончаренко [86], Б. С. Гершунський [79], В. І. Загвязинський [134], І. А. Зязюн [145], В. В. Краєвський [257], В. Г. Кремень [258], С. Д. Поляков [389], А. Тряпціна [135], Н. Р. Юсуфбекова [529] та ін.). Основними стратегічними напрямками досліджень у цьому плані стає обґрунтування нової парадигми освіти, зміни її пріоритетів, гуманізації та гуманітаризації цінностей, цілей, змісту й форм діяльності ЗНЗ.

Визначаючи аксіологічні пріоритети реформування національної системи освіти на початку третього тисячоліття, В. Г. Кремень відзначає: "Новий час, нова доба країни вимагають нових, нетрадиційних шляхів вирішення нагальних проблем модернізації всіх сфер соціального буття, і в першу чергу – освіти... Важливо побудувати освіту в контексті вимог і можливостей ХХІ століття, тобто осучаснити й модернізувати всі її складові ланки" [259].

У соціально-філософському вимірі інноваційні перетворення в системі середньої освіти розглядаються у єдності зі змінами в інших соціальних інститутах сучасного суспільства, аналізується сутність нового як феномену суспільної та індивідуальної свідомості, прогнозуються перспективи й наслідки реалізації освітніх нововведень, підкреслюється гуманістична спрямованість інноваційного поступу освіти, значимість саморозвитку й самореалізації суб'єктів інноваційного процесу (Р. Акофф [6], В. П. Андрущенко [14], І. В. Бестужев-Лада [34], Г. П. Васянович [54], Б. С. Гершунський [79], С. І. Гессен [80], Е. Дюркгейм [126], І. А. Зязюн [144], В. В. Краєвський [257], В. Г. Кремень [258], С. Є. Крючкова [267], Ф. Кумбс [273], М. І. Лапін [284], В. С. Лутай [299], Н. Г. Ничкало [342], А. І. Пригожин [398], К. Роджерс [419], М. І. Романенко [422], Б. Саймон [431],

П. Ю. Саух [433] та ін.). Основні положення сучасної філософії та соціології освіти виступають методологічним орієнтиром при формулюванні педагогічним колективом стратегії інноваційного розвитку свого навчального закладу, визначенні його місії – загальних цінностей і поглядів на призначення своєї школи в суспільстві, її генеральної мети та особливої ролі існування.

Результати історико-порівняльних педагогічних досліджень, що представлені в роботах Н. В. Абашкіної [1], О. В. Адаменко [4], В. Ф. Землянської [142], А. Г. Кирди [171], О. А. Марушенка [315], О. П. Огурцов [353], О. В. Попової [391], О. В. Сухомлинської [467] та ін., приводять до розуміння культурно-історичної обумовленості інновацій в освіті згідно з об'єктивними законами суспільного розвитку. Найбільш повно на основі детермінованого аналізу конкретно-історичних обставин відтворено генезис інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах та розвиток педагогічної науки в Україні в ХХ ст. у докторських дисертаціях О. В. Попової [391] та О. В. Адаменко [4]. Так, О. В. Попова виходить із позиції, що "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" [392, с. 42].

З активізацією процесу інтеграції України у європейський простір значно зросла увага науковців до зарубіжного досвіду модернізації шкільної освіти, що сприяє порівняльному аналізу, популяризації та використання інноваційних здобутків світової педагогічної практики (І. М. Ветрова [59], К. В. Гаращук [76], В. М. Жуковський [132], Н. В. Кілінська [170], А. Г. Кирда [171], М. П. Лещенко [290], О. В. Матвієнко [318], О. В. Овчарук [351], О. І. Пометун [390], Л. П. Пуховська [410], А. А. Сбруєва [436] та ін.). Значний інтерес у контексті проблеми реалізації інновацій у ЗНЗ становлять також роботи Б. Л. Вульфсона [71], О. Н. Джуринського [110], М. В. Кларіна [174], в яких досліджуються стратегічні напрями розвитку новітньої західної освіти, інноваційні моделі й технології навчання у сучасній світовій педагогіці. Серед вітчизняних досліджень варто відмітити докторські дисертації О. В. Мат-



вієнко (Розвиток систем середньої освіти у країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз) [317] та А. А. Сбрусвої (Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)) [437].

Значна увага в сучасній педагогічній інновації приділяється проблемам проектування інноваційних педагогічних систем, процесів і технологій (В. С. Безрукова [27], О. Г. Важнова [50], М. П. Горчакова-Сибірська [90], В. В. Докучаєва [113], В. І Загвязинський [134], В. О. Киричук [172], О. М. Коберник [180], І. О. Колеснікова [187], А. О. Лігоцький [293], Л. С. Подимова [383], В. Є. Радіонов [412], В. В. Серіков [446], В. О. Слaстьонін [451], В. З. Юсупов [526], Н. О. Яковлева [532] та ін.). Однак потенціал засобів проектного підходу в практиці реалізації інновацій у ЗНЗ все ж не використовується повною мірою. Причиною цього є суттєвий розрив між теорією проектування та змістово-процесуальним забезпеченням практичного застосовування його інструментів в організації інноваційної діяльності. Тому проблема технологізації процесу розробки інноваційних проектів та їх реалізації залишається на сьогодні актуальним завданням педагогічної праксеології.

Активно розробляються науковцями теоретичні основи й моделі розвитку ЗНЗ інноваційного типу (Л. Калуже [155], Т. М. Ковальова [183], О. В. Козулін [185], В. С. Лазарев [281], Е. Маркс [155], М. Петрі [155], Т. С. Перецьростова [373], М. М. Поташник [393], О. Г. Хомеріки [498] та ін.). У дослідженнях інноваційний заклад освіти моделюється як соціально-педагогічна система, якій притаманні цілісність нових цілей, змісту, способів взаємодії суб'єктів освітнього процесу, відкритість до змін, стратегічне планування свого розвитку. Проте аспекти, що розкривають взаємозв'язок між розвитком школи й реалізацією в ній інновацій у запропонованих моделях розкрито недостатньо.

Теорія управління інноваційним розвитком ЗНЗ розробляється в тісній єдності з іншими складовими педагогічної інноватики. Результати наукових досліджень представлені новими концепціями й моделями менеджменту процесами розвитку освітньо-виховних установ на засадах стратегічного, інформаційного, проектного, середовищного, організаційного,

персоналізованого, аксіологічного, регіонального та інших підходів (Л. М. Ващенко [55], Л. В. Вознюк [63], Н. В. Горшунова [91], Л. І. Даниленко [97], Л. М. Калініна [154], Л. М. Карамушка [161], В. М. Малихіна [307], О. І. Мармаза [313], Н. С. Погрібна [380], С. І. Подмазін [381], М. М. Поташник [394], Т. В. Рогова [417], Т. М. Сорочан [458], О. Г. Тринітатська [479] та ін.). Провідними тенденціями розвитку менеджменту ЗНЗ в умовах інноваційних змін є демократизація, гуманізація, варіативність моделей, синергії процесів держаного управління й самостійної ініціативи педагогічних колективів, орієнтації на створення умов для реалізації інноваційної стратегії розвитку, формування інноваційного середовища навчального закладу, забезпечення якості освіти тощо. Характерну особливість відзначає О. В. Адаменко – в процесі пошуку ефективних способів управління, виникає унікальна співдружність науковців, керівників освітніх установ та педагогів [4, с. 29].

Все більше дослідників пов'язують вирішення завдань реалізації нововведень з організацією в установах освіти інноваційного середовища, специфічного за устроєм, різноманітними формами побудови взаємин між суб'єктами інновацій, яке стимулює їх творчу ініціативу, співробітництво, взаєморозуміння, діалог і виступає умовою підвищення їх самостійності у прийнятті рішень, залучення педагогів в управлінські процеси (Ф. З. Вільданова [60], С. Д. Дерябо [107], А. І. Каташов [167], В. О. Козирев [186], О. В. Крутенко [266], Ю. С. Мануйлов [309], В. В. Серіков [446], В. І. Слободчиков [452], О. Г. Тринітатська [479], І. Д. Фрумін [490], Г. Г. Шек [510] та ін.).

Для забезпечення інформаційно-методичного, аналітико-оцінювального, контролюючого, прогностичного супроводу ІД інноваційної діяльності ЗНЗ науковцями активно розробляються різні аспекти (вихідні засади, підходи, функції, критерії, процедура проведення) експертизи й моніторингу освітніх інновацій та їх результатів (О. С. Боднар [43], Л. В. Буркова [48], Д. Гопкінз [87], О. М. Дахін [99], Р. М. Дегтяренко [100], О. В. Сільникова [131], О. І. Локшина [294], Е. І. Ляска [300], Б. П. Мартиросян [314], Г. А. Мкртычян [324], Т. Г. Новікова [346], О. А. Орлов [354], С. І. Подмазін [381], М. М. Поташник [394], Л. З. Ребуха [415], А. Ю. Рикун [428], В. Р. Степанов [463], Ю. М. Швалб [509], Г. Д. Щекатунова [521], В. А. Ясвін

[536] та ін.). Проте аналіз теорії та практики нововведень свідчить про відсутність системної технології збору, обробки, аналізу й систематизації даних про динаміку й результати нововведень, формулювання інформаційних запитів та використання отриманої інформації в прийнятті управлінських рішень при формуванні та реалізації стратегії інноваційного розвитку школи.

Значна частина досліджень присвячена підготовці студентів педагогічних спеціальностей, учителів, керівників ЗНЗ до створення й реалізації інновацій. Перший напрям досліджень пов'язаний з виявленням організаційно-педагогічних умов, розробки моделей і технологій формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності під час навчання в педагогічних ВНЗ (М. М. Анісімов [15], О. В. Аніщенко [16], І. М. Богданова [42], Ю. О. Будас [46], І. В. Гавриш [74], О. А. Дубасенюк [121], Л. С. Подимова [384], С. Д. Поляков [389], Л. М. Сєдова [439], О. І. Шапран [508], І. М. Шоробура [512] та ін.). Другий напрям розкриває аспекти розвитку інноваційної компетентності вчителя як суб'єкта освітніх нововведень в умовах післядипломної педагогічної освіти й в процесі професійної, методичної та самоосвітньої діяльності (К. Ангеловські [13], О. В. Аніщенко [16], В. Ю. Арешонков [19], Н. І. Білик [40], Н. В. Василенко [51], О. Г. Козлова [184], Н. І. Клокар [177], Г. Ю. Кравченко [255], Л. В. Куриленко [276], Т. М. Сорочан [458], І. І. Якухно [534] та ін.). Провідним лейтмотивом цих досліджень є визнання інноваційної компетентності педагогів одним з провідних чинників успішної реалізації інновацій у ЗНЗ, що обумовлює необхідність постійного розвитку професіоналізму учителів.

Здійснений аналітичний огляд уможливорює висновок, що провідними тенденціям сучасних інноваційних процесів як у зарубіжних так і у вітчизняній системах середньої освіти є: національне відродження, інтеграція, гуманізація, демократизація, гуманітаризація освіти; синергія державних програм реформування освіти – ініціативи "зверху" та процесів самодетермінації, саморозвитку ЗНЗ – ініціативи "знизу"; розробка та реалізація варіативних моделей навчально-виховних закладів нового типу, в основі яких лежать принципи альтернативності освіти; активізація процесів самодетермінації, саморозвитку ЗНЗ як

інноваційних соціально-педагогічних систем, зростання їх відкритості до змін; інтеграція міждисциплінарних науково-педагогічних досліджень та інноваційної практики, традицій і новаторства; технологізація інноваційних процесів для забезпечення результативності нововведень; усвідомлення необхідності ресурсного забезпечення процесу реалізації інновацій, посилення цілеспрямованої підготовки вчителів до здійснення змін.

Разом з тим, поряд зі значними теоретико-методологічними й практичними здобутками вітчизняної і зарубіжної педагогічної інноватики проблема ефективності й результативності реалізації інновацій у ЗНЗ потребує подальших наукових досліджень. Актуальними залишаються завдання теоретико-методологічного обґрунтування, створення та апробації системних технологій реалізації інновацій, які цілісно поєднують процеси експертизи, проектування, моніторингу нововведень, управління інноваційним розвитком навчального закладу, формування стратегії, місії, інноваційного середовища та інноваційного потенціалу, розвитку інноваційної компетентності педагогів навчально-виховного закладу, що в цілісності забезпечують системність змін та ін.

## **1.2. Методологічні підходи до дослідження теоретичних і технологічних проблем реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах**

### **1.2.1. Загальнонаукові підходи в дослідженні інноваційних освітніх процесів у загальноосвітніх навчальних закладах**

Для сучасних досліджень педагогічної інноватики характерною є тенденція не лише до предметного, але й до методологічного аналізу сутності та змісту інновацій в освіті, обґрунтування ролі соціальних, культурологічних, економічних та інших детермінант її оновлення, пояснення ролі психологічних чинників інноваційної діяльності педагогів.

Необхідність використання загальнонаукової методології у дослідженні інноваційних процесів пояснюється тим, що будь-яка інновація, наукове відкриття спричинює критичний аналіз прийнятого змісту основних понять, зміну підходів і методів до

інтерпретації наявних та побудови нових теоретичних концепцій та переоцінки усталеного досвіду нововведень. На значимості методологічного фундаменту в дослідженні та організації інноваційних процесів у ЗНЗ наголошує С. У. Гончаренко, оскільки в протилежному разі виникає широкомасштабний феномен "педагогічного шаманства й авантюризму" [85].

Разом з тим аналіз змісту наукових досліджень свідчить, що досить часто проблеми освітніх інновацій розглядаються досить вузько, обмежуючись спробами знайти їх вирішення тільки з позицій якоїсь однієї дисциплінарної теорії інноваційного процесу. Вважаємо, що складність і багатофакторність інноваційних освітніх процесів обумовлює необхідність їх всебічного аналізу із застосуванням низки загальнонаукових підходів.

Система освіти в будь-якому суспільстві характеризується різноманітними зв'язками з різними науками. Саме тому більшість питань інноваційних змін системи освіти постають як комплексні міждисциплінарні проблеми, що виникають на стику педагогічних та інших наук. Закономірність і природність такого процесу пояснюється тим, що освіту, як особливу соціальну сферу, не можна розглядати виключно як педагогічну реальність і зводити проблеми освіти лише до педагогічних аспектів. Специфіка педагогічної інноватики полягає в тому, що вона є міждисциплінарною галуззю знань, в якій методологічні концепції, теоретичні й емпіричні методи різних наук поєднуються для дослідження проблем освітніх інновацій та інноваційної діяльності з метою підвищення їх практичної ефективності.

Фундамент міждисциплінарного напрямку дослідження феноменів інновації заклали на початку ХХ століття роботи економістів і соціологів-теоретиків Г. Тарда [471], І. Шумпетера [517] та М. Д. Кондратьєва [191]. Основні їх ідеї стали підґрунтям сучасних інноваційних теорій, в яких рушієм суспільного прогресу визнається не один, а комплекс соціальних, технологічних, економічних та інших факторів розвитку суспільства.

Достатньо вагомими напрацюваннями щодо реалізації принципів міждисциплінарності в дослідженні інноваційних процесів представлені в роботах Р. Акоффа [6], В. П. Андрущенко [14], В. В. Василькової [52], В. С. Дудченка [124], Е. Дюркгейма [126], С. Б. Кримського [264], Н. В. Кропотової [265],

С. П. Курдюмова [275], Т. Левовицького [552], О. Ю. Маркова [312] та ін. Науковці при обґрунтуванні стратегії і змісту модернізації освіти виходять за рамки традиційних педагогічних теорій, здійснюючи пошук та інтеграцію інноваційних ідей практично з усіх наукових галузей.

Міждисциплінарність як принцип організації наукового знання відкриває широкі можливості при вирішенні комплексних проблем педагогічної інноватики. Поряд з терміном "міждисциплінарність" використовуються також терміни "трансдисциплінарність", "мультидисциплінарність". О. М. Князева й С. П. Курдюмов вважають їх близькими один одному, але й виділяють деякі відмінності. "Міждисциплінарність", з їхньої точки зору, означає, передусім, перенесення методів дослідження і моделей з однієї наукової галузі в іншу; "трансдисциплінарність" характеризує такі дослідження, які йдуть "через" і "крізь" різні дисципліни й виходять на метарівень, який незалежний від тієї чи іншої конкретної дисципліни; "мультидисциплінарність", у свою чергу, є характеристикою дослідження, в якому предмет вивчається одночасно кількома науковими дисциплінами. Тому доцільніше говорити про трансдисциплінарні стратегії і міждисциплінарні дослідження, оскільки трансдисциплінарність означає відправні пункти пошукової роботи та спрямованість досліджень, тоді як міждисциплінарність показує основний зміст дослідження [179, с. 7]. В освітній інноватиці дослідження сконцентровані в основному навколо проблеми підвищення ефективності інноваційних освітніх процесів на основі створення й застосування міждисциплінарних концепцій реалізації нововведень.

Евристичні ресурси міждисциплінарного підходу дозволяють розширити дослідницький потенціал педагогічної інноватики методологією й методами пізнання як гуманітарних так і природничих наук. Міждисциплінарність у постановці проблем і підходах до їх вирішення проявляється в аналізі інноваційних теорій різних наукових галузей, виявленні змістових, логічних, функціональних зв'язків між ними, синтезі поглядів на ПП й побудові на цій основі нових теорій та концепцій інновацій в освіті. У контексті інноваційних змін когнітивні практики проявляють тяжіння до міждисциплінарного синтезу, тому що міждисциплінарність пов'язана зі

здатністю всебічно підходити до аналізу задач і дозволяє вивчати те, що неможливо побачити, сприйняти в межах однієї наукової дисципліни з її специфічними об'єктом, предметом і методами дослідження [265, с. 22]. Базисом створення нових знань про ПІ в освіті, вважає В. В. Докучаєва, слугують відомості з різних наукових галузей, як класичних, так і порівняно нових, що утворені шляхом міждисциплінарного синтезу. Тому на разі варто говорити саме про новий міждисциплінарний конструкт, яким і постає інтегрально-педагогічна сукупність знань [113, с. 356].

Значимість міждисциплінарного підходу обумовлюється також тим, що теорії, прийняті в педагогічних науках в якості зразків для вирішення практичних задач оновлення освіти, як правило, не забезпечують у повній мірі виконання цієї функції, оскільки розвиток освіти в сучасному світі все більше визначається міжнауковою конвергенцією та інтеграцією знань. При цьому процес взаємопроникнення та екстраполяції категорій, підходів з однієї наукової галузі в іншу проявляється як в їх узагальненні так і в конкретизації. У результаті це веде до створення цілісної системи знань про інноваційні освітні процеси, яка відображає сукупність наукових уявлень про всі його складові й чинники. Тим самим, вважає М. К. Чапаєв, є підстави стверджувати "... про наявність спроби вирішення на освітньому рівні проблеми герменевтичного кола: для розуміння цілого необхідно зрозуміти його окремі складові, але для розуміння окремих складових уже необхідно мати уявлення про смисл цілого" [502, с. 31].

Примноження і розвиток нових знань у сучасній науці відбувається в основному за рахунок відкриттів, що здійснюються на стику областей різних наукових дисциплін, оскільки традиційне поле предметних знань вже практично вичерпало свій ресурс [265, с. 23]. Методологічний арсенал сучасної педагогіки в основному спрямований на локальну модифікацію навчально-виховного процесу й не вирішує проблеми системних інноваційних змін в освіті. У зв'язку з цим педагогічна інноватика потребує методів як теоретичного осмислення так і практичного аналізу проблем, які неможливо вирішити тільки засобами педагогічної методології. Саме міждисциплінарний підхід позиціонує зміни в системі освіти з

процесом взаємопроникнення в неї нового зі всіх наукових і практичних сфер, що виводить дослідження на метатеоретичний рівень побудови та концептуалізації моделей інноваційних освітніх процесів. Міждисциплінарність передбачає діалог, взаємодію, взаємозбагачення, а не заперечення різних методологій у дослідженні інновацій. В. В. Василькова в якості основного принципу ведення міждисциплінарного дискурсу визначає необхідність виходу за межі внутрішньої дисциплінарної парадигми, з метою ослаблення притаманних їй обмежень, розширення способів опису реальності, якими володіють окремі дослідники, й зсуву сприйняття в метапозиції по відношенню до парадигмальних підходів окремих учасників міждисциплінарного дискурсу [52, с. 72].

Міждисциплінарний підхід спрямовує дослідження інноваційних освітніх процесів на методологічному, теоретичному й технологічно-практичному рівнях. Значущість методологічного рівня полягає в інтеграції закономірностей і принципів, взаємодоповненні різних підходів і методів наукового пізнання сутності та джерел зародження, становлення й утвердження нового в освіті. На теоретичному рівні міждисциплінарних досліджень вирішуються питання дифузії в педагогічну інноватику понять, концепцій, моделей, принципів, методів, онтологічних уявлень з інших наукових галузей, а також доцільності й правомірності їх застосування. Міждисциплінарний ракурс досліджень праксеологічних проблем педагогічної інноватики дозволяє синтезувати теоретичні конструкти з різних наукових сфер для розробки технологій проектування, експертизи, реалізації й моніторингу нововведень у ЗНЗ. У міждисциплінарному ракурсі праксеологічні задачі без посередньо пов'язані з прикладними потребами й охоплюють всі підструктури ІД: цілі, принципи, зміст, методи, засоби й форми тощо.

Таким чином, міждисциплінарність як провідний методологічний принцип проходить через всі рівні досліджень педагогічної інноватики: гносеології, аксіології, праксеології, інтегруючи методологічні, концептуальні, теоретичні й технологічні знання, які необхідні для вирішення практичних проблем реалізації інновацій у ЗНЗ.

Пріоритетна роль у загальнонауковій методології при дослідженні інновацій в освіті належить системному підходу,



екстраполяція ідей якого на проблеми інноваційного розвитку ЗНЗ уможливило розглядати нововведення як цілісний, закономірний за свою природою процес змін у цілях, структурі та функціях педагогічної системи школи.

У наукових працях системний підхід визнаний методологічною основою в дослідженні інноваційних процесів у соціально-педагогічних системах (Р. Акофф [6], В. Г. Афанасьєв [21; 22], Х. Барнетт [537], І. В. Блауберг [41], Е. Г. Юдін [41], М. С. Каган [153], Ю. Б. Дроботенко [115], Н. Гросс [547], М. І. Лапін [284], І. В. Прангішвілі [396], Г. П. Щедровицький [519] та ін.). Згідно з системним підходом інновації є цілісними утвореннями, мають свою структуру, функціонують і розвиваються згідно з системними закономірностями.

І. В. Блауберг та Е. Г. Юдін розглядають системний підхід як певний напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, який визначає принципову методологічну орієнтацію, з позицій якої розглядається об'єкт вивчення, що сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективних стратегій їх дослідження [41, с. 14].

Найбільш широке використання методи системного підходу знаходять при дослідженні та конструюванні багаторівневих, ієрархічних систем, які, як правило, самоорганізуються. До найважливіших завдань системного підходу належать: розробка засобів опису досліджуваних об'єктів як систем; побудова узагальнених моделей систем різних типів і класів; дослідження теорій структури систем і різних системних концепцій і розробок. Важливою особливістю системного підходу є те, що не тільки об'єкт, але й сам процес дослідження виступає як складна система [486, с. 312]. В. В. Докучаєвою системний підхід розглядається, по-перше, як методологічна процедура вивчення системного об'єкта – інноваційної педагогічної системи (гносеологічний аспект системного підходу) і, по-друге, як спосіб перетворюючої діяльності в конкретній галузі – проектування інноваційних педагогічних систем (праксіологічний аспект системного підходу) [113, с. 157].

Застосування системного підходу в дослідженні інноваційних процесів обумовлено метою встановити цілісний, взаємозалежний характер інновацій і змін в об'єкті та суб'єктах

нововведень. Цей підхід поєднує й встановлює взаємозалежність і діалектичну взаємодію різних зовнішніх та внутрішніх чинників, які ініціюють інновації та впливають на них. Вважаємо, що процес реалізації інновацій постає системною проблемою класичного типу як її сформулював Г. П. Щедровицький. На його думку, "системні проблеми виникають тоді, коли ми маємо об'єкт, що зафіксований у декількох різних предметах, і ми повинні їх поєднати чи в процесі практичної роботи, чи теоретично, передбачаючи, що ці різні предмети описують один об'єкт вивчення" [519, с. 59]. У тому й полягає теоретична й практична значимість системного підходу, що він виступає засобом систематизації знань про всі складові інноваційного процесу. При цьому об'єктом системних досліджень виступають інновації, педагогічні системи, в яких вони реалізуються, й характер взаємовідносин між ними як відносно самостійними системами, а також процеси їх спільного розвитку.

Науковці відмічають відсутність єдиної універсальної теорії систем, достатньо ефективної для вирішення практичних системних задач. Зокрема це пояснюється високою абстрактністю і множинністю ознак системи. Для підвищення практичності й ефективності використання системного підходу І. В. Прангішвілі пропонує у визначенні системи обмежуватись основними ознаками-атрибутами: цілісність, інтегративність, цілісна властивість більша суми властивостей складових елементів, наявність двох або більше сукупностей складових елементів, їх взаємозв'язків та їх відносин, а також присутність обміну інформацією, енергією або речовиною з іншими системами чи оточуючим середовищем [396, с. 35].

Виходячи із задач дослідження проблеми реалізації інновацій у ЗНЗ як системного явища, вважаємо необхідним дотримуватися таких основних принципів системного підходу: цілісності, примату цілого над складовими частинами, ієрархічності, структурності, взаємозв'язку системи із зовнішнім середовищем, самоорганізації.

Основоположним принципом системного підходу, який дозволяє виділити й описати суб'єкт й об'єкт інновації як систему, є принцип цілісності. Згідно з ним об'єкт, що аналізується, розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини.

Основний акцент робиться на виявленні різноманітності зв'язків і відношень, що мають місце як усередині досліджуваного об'єкта, так і у його взаємодії із зовнішнім середовищем [486, с. 312].

Система набуває цілісності лише стосовно своєї мети, яка є не тільки індикатором її бажаного стану, але й відділяє систему від оточуючого середовища. Цільовий стан задає й поєднує в інновації ті системні властивості, компоненти, зв'язки, що необхідні для досягнення мети, і навпаки відкидає все зайве, що ускладнює чи робить неможливим її цілесвідчення. Мета, вимагаючи для свого досягнення визначених функцій, обумовлює через них склад і структуру інновації. У прикладному аспекті цілісність і системність виступають як тотожні властивості інновації. Порушення принципу цілісності при реалізації інновації, коли з неї як системи беруться для використання тільки окремі елементи, призводить до втрати концептуальної сутності нововведення та зниження його інноваційного потенціалу. Наприклад, коли з педагогічної системи М. Монтесорі окремі елементи впроваджуються у традиційній системі навчання, вони можуть бути відторгнутими або безслідно поглинуті нею.

Правило цілісності передбачає, що педагогічна система школи має розглядатися як єдина цілісність. Разом з тим, поділ системи на компоненти дозволяє краще пізнати її та керувати нею. Однак розчленовування системи не повинно ставати самоціллю, тому що порушення її цілісності призведе до того, що вона припинить існування. Тому, при вивченні системи роботи школи не можна ігнорувати зв'язки між структурними компонентами, а при проектуванні будь-якого окремого компоненту не можна повністю відокремлювати його від інших [450, с. 11].

Принцип примату цілого над складовими підпорядковує функції окремих компонентів і підсистем функціям системи в цілому та її меті, внаслідок чого системи та їх елементи поводяться як єдине ціле. Когерентна взаємодія елементів системи призводить до того, що система набуває емерджентних властивостей, коли будь-які елементи, інтегровані в цілісну систему, передають їй частину своїх властивостей і функцій, в той час як сама система виявляє системні властивості та функ-

ції, що не притаманні окремим її елементам. Перевага цілого орієнтує на комплексність змін у педагогічній системі – в цілях, структурі, змісті, способах діяльності, управлінні тощо. Цілісність переорганізації всіх елементів педагогічної системи дає системний ефект – такий результат нововведень, який істотно перевершує просту суму локальних змін в окремих її складових.

У рамках цього принципу діє правило нерівності властивостей освітньої системи сумі властивостей її компонентів. У результаті інтеграції компонентів у системі формуються нові властивості, а властивості окремих компонентів при цьому можуть втрачатися (повністю або частково) і навіть набувати деструктивного характеру [450, с. 11].

Принцип ієрархічності постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому, а також супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня. Це означає, що в процесі дослідження всі інновації мають розглядатися як відносно самостійні системи й, одночасно, як складові більш загальних системних інновацій. Ієрархічність у реалізації інновацій передбачає, що будь-яке суттєве нововведення у ЗНЗ здійснюється лише в контексті освітніх інновацій більш загального масштабу.

Принцип структурності визначає способи виявлення закономірних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови. Тому застосування принципу структурності спрямовано на аналіз тих структурних змін у педагогічній системі, що обумовлюють її нові функції. Як зазначає В. Г. Афанасьєв, "саме завдяки структурі набір компонентів перетворюється в систему, де кожний компонент пов'язаний з рештою компонентів, і його властивості не можна зрозуміти, не враховуючи цього зв'язку" [59, с. 85].

Інновація представляє собою процес, який, розвиваючись у соціальних системах, сприяє перетворенню їх структури [18, с. 102]. Причини багатьох невдалих спроб реалізації нововведень криються в несистемному погляді на інновацію як на процес і зміни, які вона вносить у структуру та функції педагогічної системи. Можливість системної реалізації інновації залежить, по-перше, від її розробленості на всіх структурних рівнях: концептуальному, цільовому, змістовому, процесуаль-

ному, технологічному. По-друге, для позитивного сприйняття й успішної реалізації інновацій педагогічна система навчального закладу має перебувати в певному стані, що визначається її емерджентними властивостями й структурою. Враховуючи принцип цілісності, потрібно розуміти, що трансформація традиційної педагогічної системи в інноваційну неможлива навіть за значних змін окремих її компонентів (підсистем) без структурних і функціональних змін усіх її складових.

В управлінні інноваційним розвитком навчального закладу застосовують правило спрощення структури педагогічної системи, яка повинна бути максимально простою. Будь-яке ускладнення структури має бути дійсно необхідним, а не надуманим. Надмірно складна організаційна структура не виправдано ускладнює управління, віднімає час на ведення додаткової документації, відволікає зусилля керуючих осіб на роботу, не пов'язану з досягненням результату [450, с. 11].

Принцип взаємозв'язку системи із зовнішнім середовищем передбачає, що жодна з систем не може бути самодостатньою, а має динамічно змінюватись і вдосконалюватись адекватно до змін зовнішнього середовища. Для комплексного аналізу нововведень в освітній системі необхідно розглядати її як відкриту систему, яка діалектично пов'язана з інноваціями в інших системах: соціальній, законодавчій, економічній, науковій, політичній та ін. Ефективність модернізації шкільної освіти залежить від інноваційних процесів в інших суспільних системах, а результати інноваційних перетворень в освітній сфері є умовою змін в інших галузях. Звідси висновок – для того, щоб ефективно досліджувати й організовувати інноваційні процеси в ЗНЗ, необхідно застосовувати холістичний підхід, який не обмежується інноваціями тільки у самій системі загальної середньої освіти чи в окремій школі.

Одним з основних питань загальнометодологічного рівня досліджень педагогічної інноватики є аналіз тих якісних змін, що відбуваються в системі в якій здійснюється інновація. У дослідженні цих інноваційних змін важливим є принцип самоорганізації, який означає, що педагогічна система іманентне здатна самостійно підтримувати й удосконалювати рівень своєї організації при зміні зовнішніх умов за рахунок активізації власних внутрішніх ресурсів для підвищення стійкості,

збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку.

Все вищезазначене дозволяє розглядати взаємозв'язок інновації та інноваційної педагогічної системи з позицій взаємодії, цілісності, ієрархічності, самоорганізації та саморозвитку. До основних проблем нашого дослідження, що потребують застосування принципів системного підходу відносимо: обґрунтування терміносистеми понять педагогічної інноватики, що мають бути об'єднані за принципом цілісності; аналіз структури інновації, функцій її компонентів; встановлення внутрішніх структурно-функціональних зв'язків, що притаманні інноваційному процесу; з'ясування особливостей взаємодії інновації як системи й педагогічної системи, в яку вводиться інновація; визначення стану готовності педагогічної системи навчального закладу до сприйняття та реалізації інновацій; обґрунтування вихідних засад розробки системних технологій реалізації інновацій у ЗНЗ.

Філософсько-методологічна рефлексія проблем інноватики сьогодні все частіше звертається до ідей синергетики, знаходячи в них евристичні можливості дослідження інноваційних процесів у контексті принципів самоорганізації й саморозвитку відкритих педагогічних систем. Синергетична парадигма, зазначає В. С. Лутай, на сучасному етапі розвитку суспільства, що знаменується утворенням все більш складних систем, ставить на порядок денний питання про систематичне оволодіння як загальними закономірностями розвитку світу, так і їх конкретизованими формами в усіх видах людської діяльності та в освітніх системах [298, с. 100].

Методологія і методика застосування синергетичного підходу для аналізу інноваційних педагогічних систем та виявлення закономірностей їх саморозвитку розкриваються у працях В. Г. Буданова [45], О. В. Вознюка [64; 66], А. В. Євтюк [130], В. С. Лутая [298], С. Є. Крючкової [267], О. П. Мелехова [320], М. О. Федорової [485], Г. Хакена [493] та ін. У їх інтерпретації ПІ розглядаються як багаторівневий цілісний феномен, універсальний, закономірний за своєю природою, суть якого полягає у генетичній властивості педагогічних систем до оновлення і саморозвитку. Синергетичний підхід характеризує сучасні навчальні заклади як складноорганізовані відкриті

системи, що здатні до саморозвитку, самовдосконалення й активної взаємодії із зовнішнім середовищем, і яким притаманні наявність біфуркаційних точок, нелінійність, флуктуативність і стохастичність у розвитку.

З позицій синергетичного підходу неможливо традиційними детерміністськими методами вивчати розвиток складноорганізованих систем, однак, як зазначає А. В. Євтодюк, саме ця тенденція переважала досі при аналізі аналогічних проблем [130, с. 4]. Синергетична парадигма уможлиблює інтерпретацію виникнення та реалізації інновацій у термінах незворотності, випадковості, нерівноваженості, синкретичного переплетення свідомого й несвідомого, спонтанного й керованого, організованого й самоорганізованого, передбачуваного й непередбачуваного [267, с. 272].

Порівняно з іншим підходами в педагогічній синергетиці увага акцентується на дослідженні процесів росту, розвитку та занепаду систем; хаосу, як зовні деструктивної сутності, що відіграє важливу генералізуючу роль у розвитку та русі систем; внутрішніх чинниках самоорганізації, саморуху педагогічних систем; кооперативності процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем; сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи [64, с. 184].

Посилення інтересу науковців до синергетичної методології зумовлене тим, що нинішня ситуація в системі освіти й педагогічній науці в цілому описується термінами синергетики, оскільки вона має біфуркаційні (критичні) точки руйнування старих структур і виникнення низки можливостей для переходу системи в нову якість, її ймовірнісний розвиток може бути подано на основі дисипативних структур; вона має властивості нелінійності, тобто багатоваріантності та непередбачуваності переходу системи з одного стану в інший; вона хитка й сильно нерівноважена, флуктуаційна, відкрита для розвитку і т.ін. [485, с. 155].

У контексті синергетичної методології центр моделювання освітніх систем зміщується в сторону іманентних для них внутрішніх механізмів розвитку. Програма становлення й розвитку освітніх систем поряд із соціальною (зовнішньою) організацією передбачає внутрішні механізми, що здатні реагувати на набір флуктуацій, які виводять системи із рівнова-

ги, на ту внутрішню умову акумулювання енергії, інформації, що й забезпечує освітнім системам здатність до розвитку, визначає стан-атрактор та підсумок їх самоорганізації [130]. Тобто, питання ставиться про розвиток інноваційного потенціалу навчального закладу як процесу актуалізації й самоорганізації його внутрішніх ресурсів, які необхідні для створення, освоєння та реалізації інновацій. У такому контексті вживання поняття "інновація" буде більш слушним не в смислі внесення нового в систему, а як внутрішніх ("in" – всередині) змін педагогічної системи. Тут постає питання про джерела виникнення, умови реалізації і розвитку нововведень. Ними можуть бути власні (внутрішні) ресурси системи, що характеризують процеси її саморозвитку, або зовнішні впливи. Звідси можливі як інтенсивний (завдяки внутрішнім резервам) так і екстенсивний (із залученням додаткових потужностей (інвестицій) – нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень) шляхи розвитку педагогічних систем [379, с. 4].

Екстраполяція синергетичного підходу на предмет аналізу інноваційних освітніх процесів у ЗНЗ дозволяє диференціювати специфічні проблемні локуси (від лат. *lokus* – місце) його застосування.

1. Виявлення і пізнання загальних закономірностей природної самоорганізації і саморозвитку педагогічних систем для м'якого, точкового управління інноваційним розвитком ЗНЗ.

Самоорганізація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні даної системи освіти [485, с. 30]. У дослідженні інноваційних процесів синергетичний принцип самоорганізації визнає іманентну здатність педагогічних систем до саморозвитку не тільки за рахунок надходжень зовнішніх ресурсів, але й на основі використання своїх внутрішніх можливостей удосконалення своєї організаційної будови, створення нових зв'язків між елементами. С. В. Кривих вважає, що самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуху педагогічної системи, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури [263, с. 8]. Тому синергетичний підхід постулює, що керуючий вплив на систему має бути несиловим,



а резонувати з її внутрішніми тенденціями розвитку й здійснюватися поступово, крок за кроком, на основі нечіткого адаптивного управління [275, с. 113].

2. Аналіз динаміки, флуктуацій, станів нестійкості, нестабільності, невірноваженості в розвитку педагогічних систем як періодів найбільш сприятливих до інноваційних змін, пошуку й вибору їх напрямку.

Відкрита педагогічна система налаштована до зміни свого сталого догматичного порядку, в якому зростає невірноваженість, нестійкість її структури. Це спричинює порушення взаємодії між її елементами й виникнення флуктації, критичний стан якої приводить систему до точки біфуркації (розгалуження), в якій перед системою відкривається багатоваріантність напрямів подальшого розвитку. У такому періоді надмалий управлінський вплив інноваційного характеру може виявитися визначальним при виборі навчальним закладом альтернативних векторів свого руху до наступної точки біфуркації. Розуміючи й урахувуючи механізми самоорганізації можна викликати в системі потрібні флуктації і вести систему в оптимальному, що відповідає її потенційним можливостям, режимі інноваційних змін.

Урахування синергетичних механізмів розвитку соціально-педагогічних систем дозволяє створювати нові методи управління інноваційними процесами, нові типи соціального узгодження (когерентності), що дозволяють не просто зрозуміти процеси самоорганізації соціальних систем, але й діяти в напрямку з ними, досягаючи в разі резонансу значних успіхів [267, с. 272].

3. Розгляд хаосу як ситуації виведення традиційної педагогічної системи з стану стабільності, рівноваги й початку творчих і конструктивних процесів її інноваційного розвитку.

Синергетичний підхід демонструє, яким чином і чому хаос може розглядатися як чинник творення, конструктивний механізм еволюції, змін. Будь-яка система прагне до впорядкування своєї структури, утворення й збереження цілісності та рівноваги. Однак абсолютизація цілісності доводить систему до замкнутості, позбавляючи її динаміки та джерел розвитку. У структурі складної, багатовимірної системи завжди існують природні внутрішні протиріччя, які неминуче призводять до порушення її стабільності, виникнення хаосу й, відповідно,

пошуку нею нових можливостей, як в середині так зовні системи, для покращення свого стану. У такій ситуації безпорядку актуалізуються потреби й зростає потреба системи в інноваціях, які можуть оптимізувати її структуру й вивести на новий, більш високий рівень розвитку.

4. Визначення умов відкритості (дисипативності) педагогічної системи до інновацій і разом з тим стійкості до негативних, руйнівних впливів за рахунок самоорганізації хаосу, встановлення структур та мобілізації власних можливостей і ресурсів для саморозвитку.

З позиції теорії дисипативних структур стан нестабільності спричинює порядок та безпорядок, які тісно поєднані між собою. Нестійкість вказує на сенситивність педагогічної системи до змін й активного пошуку нових напрямів розвитку. Г. І. Герасимов і Л. В. Ілюхіна висловлюють припущення, що реалізація інновацій це найбільш складний етап ІІІ, оскільки відбувається реальна зустріч вже існуючого й усталеного змісту функціонуючої системи зі змістом нововведення, поєднання яких дестабілізує систему й надає їй імпульс розвитку. Виникаючі при цьому дисфункції у складних, динамічних системах, як правило, не піддаються алгоритмізації, тому кожна наступна ситуація унікальна і неповторна. В інноваційному стані системи можливість виникнення точок біфуркації з наступним вибором атрактора розвитку значно вище, ніж при будь-якому іншому її стані [77, с. 25-27].

5. Використання синергетичних принципів при розробці гнучких, здатних до трансформації відповідно до цілей, ресурсів, умов конкретного навчального закладу та виду, мети, змісту нововведення моделей і технологій реалізації інновацій. Такі моделі й технології мають будуватися на синергетичному розумінні сутності інновації як відкритої системи, що взаємодіє з іншими системами, впливає на них, змінює їх й одночасно сприймає впливи цих систем, реагує на них і змінюється сама.

6. Умови саморозвитку, модифікації інновацій у процесі їх реалізації, виявлення в них нерозкритих, потенційних можливостей, визнання значної ролі випадковості, інтуїції, імпровізації і творчої активності суб'єктів реалізації нововведень у їх розвитку. Тільки сприйняття інновації як здатної до змін системи уможливує її реалізацію в реальних, часто

специфічних, чи навіть унікальних умовах конкретного навчального закладу та адаптацію можливостей педагогічної системи до реалізації нововведення. Результатом такої погодженої й взаємовигідної коадаптації є інтеграція і коеволюційний розвиток як педагогічної системи так і самої інновації за рахунок обміну інформацією, ресурсами, оптимізації структури.

7. Характеристика нововведень як нелінійних, біфуркаційних процесів інноваційного розвитку навчального закладу, коли в певні критичні моменти невизначеності виявляються точки біфуркації, в яких можливі не однонаправлені, а альтернативні, рівнозначні вектори майбутніх інноваційних метаморфоз, завдяки яким розвиток педагогічних систем втрачає лінійну визначеність й постає як різноманітність можливих моделей розвитку. Тому інноваційним педагогічним системам недоцільно нав'язувати напрями й шляхи розвитку, потрібно лише сприяти через механізми флуктації та слабкі впливи процесу їх самоорганізації.

Нелінійність може розумітися як багатоваріантність і непередбачуваність переходу системи з одного стану в інший, що на рівні аналізу освітніх систем допомагає зрозуміти наявність та необхідність великої кількості навчально-виховних моделей у рамках окремих освітніх традицій та парадигм [65, с. 11].

Перехід навчальних закладів на інноваційний шлях розвитку найбільш сприятливий у період проходження ними особливих фаз нестійкості (їх називають біфуркаційними станами), які передбачають множинність сценаріїв подальшого розвитку. У ці моменти, вказує О. В. Вознюк, невеликі, іноді випадкові впливи можуть призвести до появи нових структур, нових рівнів організації системи, які будуть впливати на вже сформовані рівні й трансформувати їх [64, с. 260]. Відповідно до цього положення синергетики, інноваційний розвиток педагогічної системи можна представити як процес адаптаційних і біфуркаційних етапів. Для реалізації стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ необхідно створювати інформаційні банки інновацій, щоб у момент біфуркації була можливість широкого вибору найбільш значимих для розвитку педагогічної системи інновацій.

8. Ідентифікація та використання атракторів – пріоритетних ідей трансформації існуючих чи моделювання нових педагогічних систем.

У перехідні етапи розвитку системи мають особливі фіксовані стани, які визначаються як атрактори, що створюють стає підгрунття інноваційного процесу [131, с. 9]. Атрактори – відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна судити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи як би "притягує, організовує, формує, змінює" сьогодення [485, с. 30-31].

Стан атракторності, як відносно стабільний стан у розвитку педагогічної системи, дозволяє адекватно сформулювати цілі й стратегію інноваційного розвитку навчального закладу відповідно до перспектив розвитку суспільства та його вимог до якості освіти. У відносно стійкому стані педагогічної системи найбільш відчутні й діагностичні наслідки реалізації інновацій у порівняльних (за певний період) показниках результативності діяльності ЗНЗ. Тому більш-менш стабільний стан дозволяє здійснити рефлексію нововведень, оцінити їх і спрогнозувати ймовірні шляхи трансформації існуючих і становлення нових атракторів подальших інноваційних перетворень педагогічної системи.

9. Важливо також зауважити, що синергетичний підхід передбачає розгляд і всіх учасників інноваційного процесу (педагогів, керівників, учнів, батьків) як систем, що перебувають у стані самоорганізації та саморозвитку та здатні до рефлексії і самонавчання, прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху й реалізації особистісних смислів діяльності.

З позицій синергетичного світосприйняття школа, особистість учня та особистість педагога розглядаються як складноорганізовані системи, тому необхідно сприяти їх власним тенденціям розвитку. У цьому разі управлінню відводиться роль фактора, що активізує, спрямовує, забезпечує саморух, самозмінення, саморозвиток, самоуправління, самоорганізацію цих систем [418, с. 5].

Виділені проблемні локуси постають такими, що взаємопотенціюють один одного та реалізуються як взаємопов'язані сутності. Синергетичні методи дослідження, будучи синтезованими в концепціях синергізму й педагогічної інноватики, розглядаються в цілісному методологічному

контексті, володіють значним потенціалом і, на наш погляд, є досить перспективними при розробці нових продуктивних моделей і технологій реалізації інновацій у ЗНЗ.

Огляд наукових досліджень свідчить, що в усіх сферах педагогічної теорії та практики посилюється тенденція до інтеграції, а інтегративний підхід стає одним із провідних у дослідженні й організації сучасних інноваційних освітніх процесів. Як зазначає Г. К. Селевко, принцип інтеграції стає провідним у розвитку сучасних освітніх систем [441, с. 451].

Інтегративний підхід спрямований на встановлення єдності фундаментальних досліджень, прикладних наукових розробок та практичного досвіду реалізації інновацій в управлінні школою, реформування змісту освіти, забезпечення наступності всіх ланок освіти тощо (М. М. Берулава [31], С. У. Гончаренко [86], В. Р. Ільченко [474], В. С. Леднев [287], В. В. Серіков [446], М. К. Чапаєв [502] та ін.).

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "інтегративний підхід": у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту. До головних способів інтеграції відносяться: уніфікація, універсальність, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація [67, с. 95-96].

Інтеграція виступає сутнісною характеристикою інноваційних освітніх процесів і проявляється в наступності новизни й традицій, консолідації науки й практики, поєднанні вітчизняного й зарубіжного досвіду в створенні інноваційних освітніх систем. Комплексна й одночасно етапна природа інновацій вимагає об'єднання в інноваційному процесі різних видів діяльності: дослідницької, проектної, конструкторської, експериментальної, інвестиційної, моніторингової, маркетингової, управлінської. При цьому ІІ набувають все більш нелінійного характеру, значно ускладнюються внаслідок паралельного виконання етапів, збільшення інтеграційних взаємодій всіх учасників інноваційної діяльності [297, с. 13].

Стратегічний концепт інтеграції теорії й практики інноваційної освіти визначає тріада складових: фундаментальні дослідження, прикладні наукові розробки, практична реалізація інновацій. Проте часто розрив між методологічними, теоретичними й методичними знаннями досягає загрозливих масштабів [502, с. 96]. Тому для сучасної інноватики властивою є тенденція до інтеграції цілей, змісту, функцій неології, аксіології і праксеології, що визначає цілісність процесів створення, сприйняття, оцінки, освоєння, впровадження й аналізу ефективності використання нового в педагогічній практиці. У методології інноватики підкреслюється єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння і реалізації новацій. Саме такий трьохкомпонентний процес і є об'єктом вивчення в педагогічній інноватиці [500].

Методологічні положення педагогічної інтеграції постають функцією і методом пізнання теорії та практики інноваційних процесів. Як методологічне знання педагогічна інтеграція спроможна забезпечувати наступність традиційного й нового, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних і практичних об'єктів: концепцій, теорій, педагогічних систем, навчальних курсів, видів діяльності, моделей, технологій, дидактичних засобів [67, с. 97].

Прикладні інтегративні дослідження спрямовані на пошук шляхів застосування теоретичних концепцій у розробці технологій реалізації інновацій у діяльності ЗНЗ. Практичні аспекти інтеграції охоплюють всі підструктури інноваційної діяльності: цілі, принципи, зміст, методи, засоби й форми. "Інтегративно-педагогічні концепції, конденсуючи в собі багатий набір інтегративних засобів, використовуються в якості технолого-методологічного й власне технологічного інструментарію здійснення інтегративно-педагогічної діяльності. Вони можуть на своїй основі народжувати інтегративно-педагогічні технології" [502, с. 48].

У сучасній концепції інноватики розрізняють три типи інновацій: інновацію продукту, інновацію процесу, інновацію стратегії. Дослідники інноваційних процесів наголошують, що в

умовах високої конкуренції і швидкого розвитку, характерних для ХХІ століття, досягти нетипових для певної галузі темпів зростання можна, тільки вміючи керувати цими трьома різними для розвитку аспектами інновації. Кожен з них дуже важливий, але приділяти увагу лише одному недостатньо, для того щоб повноцінно використати всі можливості для розвитку організації [469, с. 17]. Ураховуючи комплексність інноваційних освітніх процесів, їх нелінійний характер, одночасне здійснення кластеру інновацій, для досягнення успіхів необхідне посилення інтеграції дій усіх суб'єктів нововведень в усіх аспектах нововведень.

З точки зору інтегративних характеристик інновація є системним утворенням, що об'єднує в собі: а) інтегративне ціле, що являє собою синтез процесуальних і результативних складових; б) інтеграцію – процес, в) інтеграцію – результат, що відображає момент фіксації отримання в ході здійснення інтеграційного процесу певного інтегрального продукту [502, с. 56]. У такому інтегративному баченні інноваційний процес необхідно розглядати як систему, в якій поєднані дві сторони: концептуально-предметна (яке нове створюється) і процесуально-технологічна (яким чином нове реалізується й втілюється в необхідний результат). Тому інновація представляє собою систему, процес і технологію, які в єдності забезпечують необхідний інтегративний результат.

Традиційна педагогічна система розвивається й набуває ознак інноваційності внаслідок взаємодії з системами більш високого рівня розвитку (соціальними, економічними, політичними, педагогічними) та інтеграції у своїй структурі та функціях їх більш прогресивних цілей, змісту, форм діяльності. "Інтеграція – це система систем, результат систематизації більш високого порядку" [441, с. 451].

Процеси інтеграції в педагогічній системі пов'язані з якісними й кількісними перетвореннями її елементів, змінами у взаємозв'язках між ними. Функції нелінійності та лінійності інтегративної системи проявляються в тому, що при зміні одного із її елементів інші змінюються не пропорційно, а за більш складним законом. Наприклад, при інтегруванні змісту освіти необхідно передбачити цілий ряд можливих наслідків від введення тих чи інших інноваційних структур. Тому побудова

інтегративного змісту не може дати відповідного результату без дотримання принципу наступності. Лінійність передбачає існування прямих й непрямих зв'язків між елементами створюваної інтегративної системи, що уможливує компенсацію недоліків, які обумовлені її нелінійними характеристиками [502, с. 62].

Узагальнення результатів аналізу наукових досліджень й освітньої практики дає можливість виділити найбільш значущі напрями інтеграції інноваційних освітніх процесів на трьох основних рівнях.

На методологічному рівні здійснюється: вирішення комплексних, проблем інтеграції інноваційних процесів у сучасній освіті; використання пізнавальних засобів інтегративного підходу в якості інструментів аналізу інноваційних педагогічних явищ; оптимізація традицій та інновацій в умовах модернізації освіти; побудова інтегративної освітньої парадигми; синтез методологічних, теоретичних, методичних і технологічних знань.

На теоретичному рівні актуальними вважаємо: забезпечення тісних інтеграційних зв'язків між основними складовими педагогічної інноватики: неології, аксіології та праксеології; створення інваріантних інтегративних моделей інноваційних освітніх процесів; синтез принципів та умов ефективності всіх етапів життєвого циклу нововведення; інтеграцію інноваційних систем, що відносяться до різних видів педагогічного процесу (наприклад, поєднання проблемного та модульного навчання).

На практичному рівні основні завдання досліджень інтеграції інноваційних процесів полягають у: забезпеченні наступності між науково-експериментальними дослідженням та впровадженням їх результатів; узгодженні кластеру різних нововведень, що одночасно реалізуються у ЗНЗ; координації управління інноваційними освітніми процесами на різних рівнях: державному, регіональному, в окремому навчальному закладі; проектуванні інтегрованого змісту освіти та відповідних форм і методів його освоєння; організації інтегрованих форм інноваційної діяльності: інноваційних центрів, лабораторій, шкіл новаторства тощо; розроблення інтегративних програм підготовки педагогів до інноваційної діяльності.



Таким чином, враховуючи значний науково-дослідницький, науково-організаційний і науково-педагогічний потенціал, інтегративний підхід забезпечує змістову, організаційно-технологічну, інституційно-комунікативну, особистісно-розвивальну функції інтеграції інноваційних освітніх процесів. Як логіко-методологічний інструментарій інтеграція застосовується для вирішення синтетичних проблем у концептуалізації, оптимізації, уніфікації, універсалізації інноваційних освітніх процесів.

Застосування низки загальнонаукових підходів сприяє створенню комплексної наукової картини інноваційного процесу, поглиблює і збагачує наукові уявлення про його складові, виступає в якості евристично-методологічного засобу досліджень теоретичних і практичних проблем інноваційних перетворень в освіті.

### **1.2.2. Наукові підходи, що визначають особливості інноваційної діяльності суб'єктів нововведень**

Особливості інноваційних процесів у системі освіти України безпосередньо обумовлені сучасними світовими та національними соціокультурними тенденціями. Культура як сукупність матеріальних та духовних цінностей, які виражаються в формах організації життєдіяльності людей, характеризує певний рівень і потенційні можливості інноваційного розвитку суспільства й людини. При аналізі трансформацій в освіті П. Ю. Саух наголошує, що "слід не забувати відомий методологічний принцип: неможливо вирішити якусь локальну проблему, не враховуючи того контексту, в якому вона постала; не можна вирішити, або хоча б з'ясувати проблеми освіти, не враховуючи їх культурного контексту. Бо система освіти є підсистемою культури" [434, с. 143].

Теоретико-методологічні й практичні аспекти взаємодії освіти й культури як фактора інноваційного розвитку суспільства й людини розглядають Ж. Аллак [6], Р. Акофф [9], І. Д. Бех [35], Г. П. Васянович [53], Б. С. Гершунський [79], Е. Дюркгейм [126], І. А. Зязюн [145], А. Й. Капська [158], Ю. О. Карпова [164], Ф. Кумбс [273], К. Роджерс [419], В. М. Розін [420], Б. Саймон [431], П. Ю. Саух [433], Н. В. Якса [533] та ін.

Освіта – складний соціокультурний феномен. Це, з одного боку, викликає необхідність звертання педагогіки до витоків освіти – розгляду її як феномену й частини культури, як культуровідповідної системи, культуровідповідне середовище й культуротрансляючий процес. З іншого боку, як це не парадоксально, зазначає академік І. А. Зязюн, поняття культури до останнього часу не осмислювалось педагогікою, не включалося в її науковий обіг. Відсутня педагогічна інтерпретація культури, що обґрунтовано висуває завдання її всебічної і глибокої науково-педагогічної рефлексії [145, с. 89].

Особливо зростає актуальність в аналізі соціокультурних детермінант інноваційних освітніх процесів в сучасних умовах трансформації культурних цінностей, девальвації традиційної знанневої парадигми освіти, що обумовлює необхідність пошуку моделей освіти, адекватних сучасному типові культури й відповідно новому етапу розвитку цивілізації.

Культурологічний підхід визначає методологічні способи аналізу освіти крізь призму ключових понять: культура, культурні зразки, норми й цінності, спосіб життя, діяльність та інтереси. Його дослідницько-пізнавальний потенціал дозволяє виявити культурноіноваційні механізми змін в освіті як феномену відтворення й розвитку культури. Також вихідні позиції культурологічного підходу пояснюють, що особистість розвивається не тільки на основі освоєння культури, але й постійного створення та введення в неї нових елементів. Але "будь-яка особистість виступає по відношенню до культури в кількох іпостасях: як "продукт" культури, що освоює її норми, цінності, технології діяльності в процесі соціалізації; як "споживач" культури, що використовує її норми і правила, типові способи самоідентифікації і самореалізації у своїй соціальній практиці; як "виробник" культури, що творчо створює нові форми культури; як транслятор культури, що передає інформацію про її норми, цінності, зразки іншим людям" [409, с. 62]. Освітньо-виховна функція культури полягає в розвитку творчого потенціалу людини як цілісності її соціокультурних та особистісних якостей, а також оволодіння засобами, що в єдності визначають готовність до творення й реалізації нового.

Культура – головний стимул соціальних змін, тому рівень соціокультурного розвитку суспільства безпосередньо впливає

на зміст і характер інновацій у сфері освіти й виховання. Соціологічний аналіз інноваційної системи на рівні суспільства свідчить, що успішність інновацій можлива тільки при поєднанні позитивних культурних і позитивних структурних факторів. Дослідники стверджують, що у будь-якому суспільстві є багато талантів, але можливості їх реалізації в значній мірі детерміновані культурою. Практично в кожній національній культурі формуються відносно стійкі моделі й паттерни інноваційної активності, що проявляються як на рівні окремого суб'єкта, так і на рівні групи, команди чи цілої організації [531, с. 149].

Автор теорії циклічності в розвитку культур О. Шпенглер відстоював ідею, що кожна культура має свою власну історію, тому вона рівноцінна в множинності всіх культур. Але діалог між різними культурами можливий при наявності об'єднуючого начала – людини [513, с. 543]. У контексті освітньої проблематики культура обумовлює особливості розвитку особистості як суб'єкта творчості, які характеризують його готовність до освоєння накопиченого людством соціального досвіду й здатністю до його збагачення.

Творцями й реалізаторами інновацій є люди з відповідним образом мислення, цінностей, мотивації, відносин, які формуються певним типом культури. І. А. Зязюн зауважує: "У генезі ключових понять педагогіки в історико-культурному контексті тип культури водночас детермінує не лише певний тип людини, але й шляхи його досягнення, що втілюються у певних принципах освіти й виховання". У різні періоди життя в людини переважає та чи інша позиція стосовно культури: споживча, креативна, новаторська. Оскільки культура має високий виховний і освітній потенціал, є потужним фактором розвитку людини, її соціалізації і індивідуалізації, то людина стає не лише творцем культури, а й, водночас, її творінням [145, с. 88]. Смісл історії та розвиток культури М. О. Бердяєв розкриває в єдності з духовним становленням людини. Він пише: "Кожна людина за своєю внутрішньою природою є деякий великий світ – мікрокосм, в якому відображається і перебуває весь реальний світ і всі великі історичні епохи; він не є якась частинка всесвіту, він представляє собою деякий великий світ, який може бути за станом свідомості цієї людини ще закритим, але, по мірі розширення і просвітлення свідомості,

внутрішньо розкриватися. Цей процес внутрішнього просвітлення і внутрішнього заглиблення має привести до того, що через ці пласти людина прорветься всередину, в глибину епох, тому що йти в глибину епох значить йти в глибину самого себе. Тільки в глибині самого себе людина може знайти справжню глибину епох, тому що глибина епох не є щось зовнішнє, чуже людині, зовні їй дане, зовні їй нав'язане, глибина епох це найглибші потаємні пласти всередині самої людини, пласти лиш прикриті, лиш витіснені вузькістю свідомості на другий чи третій план" [29, с. 19].

Положення культурологічних теорій знаходять відображення в розробленій Л. С. Виготським культурно-історичній концепції розвитку особистості. Дотримуючись ідеї суспільно-історичної природи психіки, вчений здійснює перехід до трактування соціального середовища не як "чинника", а як "джерела" розвитку особистості. У розвитку дитини, зауважує він, існує як би дві переплетені лінії. Перша слідує шляхом природного дозрівання, друга полягає в оволодінні культурними способами поведінки й мислення. У трактуванні Л. С. Виготського особистість є поняття соціальне, яке не охоплює всі ознаки індивідуальності, але ставить знак рівності між особистістю та її культурним розвитком [73, с. 170-171].

В інноваційній педагогічній практиці культурологічні теорії виступають в якості концептуальних основ різноманітних моделей і технологій освіти й виховання. "Школа діалогу культур" (В. С. Біблер, І. Є. Берлянд, С. Ю. Курганов та ін.) побудована на ідеї полікультурної освіти, відповідно до якої мислення особистості в процесі формування має вступати в діалогічне спілкування з попередніми формами культури (античності, середньовіччя, Нового часу), а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі. Ситуація "діалогу культур" будується таким чином, щоб носій певної культури контактував з іншими культурами й особистостями, вбираючи чи відкидаючи риси цих культур на основі аналізу соціокультурної ситуації, навчального матеріалу, свого власного життєвого досвіду [38]. У педагогічній системі антропософської школи Р. Штейнера сфера культури виступає основним джерелом постійного оновлення суспільства й розвитку людини, в якій вона реалізує свою неповторну

індивідуальність, виявляє себе як продуктивну в духовному сенсі особистість. Виховання, за Р. Штейнером, – це засіб розкрити закладені в дитині природою приховані духовні сили, привести їх до духовного початку Всесвіту й культури [514, с. 118]. В авторській школі М. П. Лещенко "Чарівний світ" (м. Полтава) основою виховання творчої, вільної особистості учня є особливий, створений учителем, добрий, прекрасний світ – пізнавально-активне поле естетичного потенціалу соціокультурного простору [291; 292]. Духовно-естетичний розвиток особистості в художньо-естетичній студії "Райдуга" А. Ф. Лунева (с. Пархомовка Харківської області) [289] ґрунтується на педагогічній концепції Б. М. Неменського [339, с. 16], у якій культура, мистецтво розглядається як засіб збереження й передачі раціонального й емоційного досвіду людства, досвіду, що дає дитині цілісний духовний досвід переживання, осмислення власного життя через переживання й осмислення життя інших. Діалог з мистецтвом формує активну творчу позицію дитини, розвиває здатність до зміни свого життєвого простору. Через власний внутрішній досвід, особистісне емоційне переживання мистецтво вводить дитину в контекст культури людських відносин та ціннісного ставлення до світу.

Поняття "культура" безпосередньо пов'язане з категорією полікультурності. Полікультурна освіта, як правило, фокусується на опануванні культурних цінностей та ситуаціях плюралістичного культурного середовища. Сучасні педагогічні реалії вимагають серйозного оновлення змісту полікультурної освіти, оскільки у своєму традиційному вигляді вона виглядає непристосованою до нових економічних відносин, слабо узгоджена з національними, регіональними умовами, недостатньо враховує народну й духовну культуру, потреби національно-культурного розвитку етносів [145, с. 104].

Культурологічний підхід до визначення змісту професійної підготовки вчителя представляє цей процес як включення педагога в соціокультурний контекст, формування його соціальної активності як суб'єкта культури, здатного до створення своєї авторської педагогічної системи на основі загальнокультурного знання і способів його практичного застосування. Професійна підготовка вчителя до ІД в площині полікультурності передбачає формування особистості фахівця, здатного

працювати в системі, що характеризується взаємодією різних культур, готового до професійної діяльності в межах полікультурного освітнього простору на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур та індивідуальної моральної відповідальності в мультикультурному суспільстві [533, с. 36].

Освіта є відображенням культури певної епохи. Однак, діюча система освіти не відповідає реаліям сучасної епохи, оскільки в цілому вибудована на культурних домінантах минулого – раціоналізмі, інтелектуалізмі, утилітарності. Новації та традиції – дві взаємопов'язані сторони розвитку культури, що характеризують наявність у ній як стійких, стабільних, так і суперечливих елементів. Завдяки традиціям людство засвоює культурний досвід поколінь шляхом відтворення ідей, цінностей, способів світосприйняття та ін. Разом з тим, культура не може існувати, не оновлюючись. Творчість, зміни є основою розвитку сучасного суспільства [18, с. 62]. Взаємодія культури та освіти – одне з найважливіших умов їх інноваційності, цілісності, здатності реагувати на соціальні зміни й потреби. Інноваційна освіта покликана розвивати здатність людини до творчості в усіх сферах культури – соціальній, науковій, естетичній, професійній, технологічній, інформаційній та ін.

Розгляд проблем освіти в контексті соціокультурних детермінант дозволяє зробити ряд висновків, важливих для аналізу інноваційних освітніх процесів. Освіта як соціокультурний феномен має відповідати сучасному типу суспільних відносин, рівню розвитку науки, техніки, технологій. Оскільки культура й освіта ізоморфні й тісно взаємопов'язані, то обидві ці системи визначають рівень інноваційності суспільства й готовності людей до інноваційних змін. Інноваційна освіта має бути не тільки інститутом відтворення культури, а й середовищем творення нової культури. Системно сполучною ланкою освіти та культури є людина, тому мета сучасної освіти полягає у формуванні інноваційної культури суспільства через розвиток інноваційної компетентності його громадян. Гуманітарна, орієнтована за своєю природою на людину, освіта в новій соціокультурній ситуації потребує відходу від її проектування тільки на основі природничо-наукових уявлень і повернення до

духовних основ буття і культуротворчої діяльності, інтеграції гуманітарного й природничого знання та реалізації особистісно орієнтованого й ціннісно-сміслового підходів.

При розробці процесу реалізації нововведень в освіті необхідно враховувати закони дифузії інновацій у соціокультурному середовищі, основним з яких є природність інноваційного процесу та його детермінованість. Дотримання цієї умови дозволяє уникнути командно-навальницького впровадження інновацій і вибудовувати стратегію й тактику інноваційної діяльності навчального закладу на засадах самоорганізації та саморозвитку свого інноваційного соціокультурного середовища.

Наявність відповідного середовища є однією з визначальних умов інноваційного розвитку ЗНЗ та актуалізації потреб педагогічного колективу в здійсненні змін. Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми впливу середовища на процеси розвитку організацій та соціалізації, становлення й самореалізації особистості висвітлені в працях М. Я. Басова [25], В. М. Бехтерева [36], Л. С. Виготського [72], Дж. Гібсона [82], А. Й. Капської [158], В. В. Рубцова [425], В. Д. Шадрікова [505], М. Аргайла [546], Р. Бернса [30], Т. А. Ван Дейка [101], К. Левіна [286], Р. Нисбетта [423], Л. Росса [423], М. Шерифа [560] та ін. На цій основі активно розробляються концепції виховного, освітнього та розвивального середовища навчального закладу (О. А. Захаренко [140], В. О. Козирев [186], М. Мотессорі [330], В. О. Сухомлинський [468], І. Д. Фрумін [490], В. А. Ясвін [535] та ін.). Дослідниками підкреслюється взаємно активний характер взаємодії особистості й середовища, яке виконує функції стимулювання, підтримки, рефлексії, організації спільної діяльності та взаємодії.

Методологія середовищного підходу представляє стратегію опосередкованого управління в освіті й розглядає середовище як ключовий засіб вирішення управлінських задач переведення навчального закладу в інноваційний режим діяльності й розвитку готовності педагогів до освоєння й реалізації інновацій. Середовищний підхід розглядається як теорія і технологія управління через середовище процесами формування та розвитку особистості. Основним поняттям підходу є "середовище" – те, серед чого й кого перебуває

суб'єкт у функціональному значенні засобу, за допомогою якого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток особистості [308, с. 21].

Основні концептуальні засади застосування середовищного підходу в управлінні інноваційним навчальним закладом представлені в дослідженнях С. Д. Дерябо [107], Р. О. Касіної [166], Ю. С. Мануйлова [309], О. Г. Трінітатської [479], Н. В. Ходякової [495], В. А. Ясвіна [535] та ін.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє виділити основні положення середовищного підходу, суть яких полягає в тому, що середовище: формує особистість (В. М. Бехтерев); створюючи стимули, регулює людську поведінку (М. Я. Басов); визначає "зону найближчого розвитку" особистості (Л. С. Виготський); існує як спілкування, взаємодія, комунікації та інші процеси (М. В. Александрова, В. В. Рубцов); виступає посередником взаємодії між об'єктами, впливає на них, сприяє їх зміні й саме піддається змінам; визначає стійкість та адаптивність системи, яка, реагуючи на зміни зовнішнього середовища, змінює своє внутрішній стан (М. Є. Гусинський, Ю. І. Турчанінова); володіє потенціалом для розвитку людини (Дж. Гібсон); може розвивати індивідуально-неповторне в особистості та формувати певний спосіб життя, соціальний тип (Ю. С. Мануйлов); найважливішою рушійною силою особистісного розвитку є протиріччя між вимогами й можливостями середовища та потребами й можливостями особистості (Н. В. Ходякова) та ін.

Середовищний підхід стає управлінською теорією і технологією, коли будуть розкриті формально-логічні основи й розроблено його технологічний інструментарій. Підхід повинен містити інформацію про можливості та умови моделювання й реалізації закладеного в ньому управлінського потенціалу для того, щоб розробити технологію й отримати емпіричні докази його ефективності та доцільності [309, с. 7].

Ключовим у середовищному підході є положення про те, що певний тип середовища опосередковує формування певного типу особистості. Звідси логічним є висновок, що інноваційний тип середовища опосередковує інноваційний спосіб життєдіяльності педагога. За Р. О. Касіною, спосіб життя виявляється в стійких формах поведінки людини й є проміжною



ланкою між особистістю й середовищем та виступає умовою досягнення поставлених цілей [166, с. 4].

До основних ознак інноваційного середовища відносять: здатність педагогів до творчості, наявність у колективі партнерських і дружніх відносин, дієвий зворотний зв'язок (з учнями, сім'ями, соціумом), а також інтегративні характеристики високорозвиненого колективу (спільність ціннісних орієнтацій, інтересів, цільових установок і т.п.) [83]. Однак успішність розвитку особистості в інноваційному середовищі визначається наявністю певних факторів, системоутворювальними з яких є діяльність, спілкування та відносини [129].

Потрібно розуміти, що реалізація розвивального потенціалу середовища можлива лише при активності його суб'єктів щодо освоєння і творчого перетворення його компонентів. Основною умовою, за якої інноваційне середовище здійснює свої функції, це наявність можливості знаходження в ньому суб'єктом своїх актуальних індивідуальних смислів і шансів їх реалізації. Розроблена О. Г. Трінататскою теорія управління середовищем інноваційного навчального закладу базується на таких поняттях: 1) "середовище інноваційного освітнього закладу" – це організований простір соціально-культурних, предметно-дизайнерських, виховно-навчальних, комунікативно-партнерських і демократично колегіальних умов, в яких реалізується інноваційна функція школи; 2) "розвиваюче середовище інноваційної освітньої установи" – це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, континуум яких базується на введенні цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей; 3) "дискретні педагогічні інновації" (організаційні форми) – автономні й самостійно значимі елементи, що не потребують глобальної (суцільної) перебудови освітнього процесу, носять тимчасовий і локальний характер [479, с. 14]. Представлена концепція середовища, на відміну від інших, концентрує всі його складові на суб'єктних цінностях, смислах і можливостях, внаслідок чого середовище "оживає", стає дієвим. Середовище – це тільки сукупність певних об'єктів, а й взаємодія педагогів з ними, творча робота з їх зміни, в процесі якої відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів.

А. І. Каташов обґрунтовує, що функціонування інноваційного освітнього середовища сучасного навчального закладу буде ефективним, коли в ньому присутні гуманні, толерантні відношення партнерського співробітництва, взаємна вимогливість, повага, довіра й атмосфера спільної радості успіху як основа життєдіяльності колективу школи [167, с. 7]. Взаємодія у середовищі надає соціальним відносинам стійкості, сприяє об'єднанню людей, а також є передумовою внутрішньої організації, підтримки та збереження цієї взаємодії. При цьому мається на увазі, що суб'єктами взаємодії можуть бути не лише окремі особистості, а й колективні учасники інноваційної інфраструктури [129, с. 855]. Отже, особистісно розвивальний потенціал інноваційного середовища залежить від характеру організації взаємодії його суб'єктів, забезпечення свободи творчості, прояву ініціативи. У такому аспекті середовище розглядається як спеціально сконструйований і структурований комплекс предметних і соціальних умов, які забезпечують широкі можливості для ініціювання й вияву різних форм суб'єктної активності педагогів: ініціативної – ініціація та розгортання тієї чи іншої діяльності; вольової – мобілізація особистісних внутрішніх ресурсів; творчої – вирішення завдань, для яких ні спосіб, ні можливі результати заздалегідь не відомі; надситуативної – вихід за межі соціокультурних норм чи особистісного досвіду; самоуправління – побудова та реалізація власних життєвих і професійних стратегій; рефлексивної – осмислення, критичний аналіз, корекція своєї діяльності та визначення перспектив подальшого особистісного й професійного зростання [75, с. 28-29].

Щоб вплив інноваційного середовища на його суб'єктів був позитивним воно має бути організоване в трьох контекстах. 1. У вигляді ніш, з включеними в них проектувально-дослідними, інформаційно-пізнавальними, мотиваційно-статусними, комунікативно-рефлексивними можливостями, які створюються в таких структурних формах як професійно-педагогічні об'єднання. 2. У вигляді стихій, які залучають педагогів у ці ніші й сприяють реалізації їх наявних можливостей. Спектр цих стихій може бути різним, але їх основу складають стихії інтересу до всього нового, експериментування, творчості, дослідницького пошуку,

самоствердження, успіху. 3. Умов, за яких інноваційне середовище стає інтегральним засобом професійного розвитку вчителів, формування у них професійно значущих цілей, відносин, образу життя й відповідних їм дій [166, с. 9].

Таким чином, узагальнення наукових поглядів щодо проблеми середовища дає підстави розглядати середовищний підхід як засіб інтеграції та розвитку суб'єктів інноваційного процесу, створення умов для їх взаємодії, пошуку можливостей для реалізації інноваційних ідей, професійних та особистісних смислів, соціально-психологічної підтримки та мотивації інноваційної діяльності, її рефлексії.

У "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2020 роки" зазначено про необхідність проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства й держави, що забезпечує виховання людини інноваційного типу мислення та культури [338].

Інноваційна діяльність потребує високого рівня професіоналізму педагога, зрілості його особистості, стійкого прагнення до постійного самовдосконалення й досягнення вершин майстерності. Вивченням процесів розвитку зрілої особистості в професійній діяльності займається акмеологія, теоретико-методологічні засади якої визначаються сукупністю положень про сутність людини, як суб'єкта цілісного духовного, особистісного, професійного саморозвитку й самовдосконалення, що розкриті в працях Б. Г. Ананьєва [12], В. М. Бехтерева [36] та ін. Проблеми формування акмеологічної моделі сучасного педагога піднімаються в дослідженнях Н. В. Гузій [92], А. О. Деркача, В. Г. Зазикіна [105], О. А. Дубасенюк [402], В. М. Максимової [306], С. С. Пальчевського [368], Г. С. Сазоненко [7] та ін.

В акмеологічних дослідженнях виявлені особистісні кореляти новаторства, систематизовані й описані акмеологічні методи й технології інноваційної діяльності [7, с. 168; 506, с. 182]. Тому дослідники, які займаються проблемами ІД, все більше проявляють інтерес до наукових і практичних здобутків акмеології. Разом з тим, значний потенціал акмеологічного підходу недостатньо використовується в

розвитку професіоналізму ІД педагогів, який є однієї з ключових умов успішності реалізації інновацій у ЗНЗ.

На сучасному етапі найбільш розробленими є напрями акмеології, що пов'язані з дослідженням особистісно-професійного розвитку особистості. Аналіз результатів теоретичних досліджень і напрацювань прикладних напрямів акмеології (педагогічної, соціальної, управління, творчості та ін.) уможливають спрогнозувати її продуктивність у вдосконаленні засобів ІД та розвитку інноваційного потенціалу педагогів. Аргументами, що підтверджують вірогідність такого припущення, виступають результати співставлення концептуальних положень педагогічної інноватики та педагогічної акмеології про сутність та шляхи досягнення професіоналізму педагогічної діяльності. По-перше, інноваційну та акмеологічну педагогічні діяльності поєднує їх гуманістична спрямованість на створення умов для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, забезпечення свободи цілепокладання та творчості. По-друге, ІД здійснюється фахівцем у період зрілості особистості та є умовою її розвитку, оскільки саме в процесі такої діяльності формуються професійно важливі якості педагога, усвідомлюються її результати як суб'єктно прийнятні цінності. По-третє, провідним, смислоутворювальним мотивом ІД є мотив саморозвитку й само актуалізації – прагнення до самовдосконалення та реалізації свого потенціалу як особистості й професіонала. По-четверте, моделі, технології, засоби як акме так й інноваційної діяльності багато в чому аналогічні, оскільки пов'язані з індивідуальною та колективною творчістю за змістом і результатами.

У системі завдань як загальної так і прикладної акмеології також чітко простежується проблематика досліджень безпосередньо пов'язаних з можливістю розв'язання низки питань організації ІД. Серед них виділяємо: виявлення закономірностей досягнення акме, шляхів самореалізації особистості та розкриття її творчого потенціалу; з'ясування умов і факторів, що сприяють або перешкоджають руху до акме й досягненню вершин у розвитку; розробка акмеологічних концепцій, моделей і технологій розвитку особистості й професіоналізму; опис й аналіз феноменології акме-форм самовдосконалення та формування професійної майстерності;

з'ясування механізмів формування фахової мотивації; розробка методичного інструментарію діагностики рівня професіоналізму фахівця [105, с. 22-23; 368, с. 20-21].

Акмеологічний підхід представляє собою систему загальнометодологічних та конкретних акмеологічних принципів: комплексності, системності, суб'єктності, соціальної детермінації особистості, розвитку, гуманізму та ін. [7, с. 29]. Проаналізуємо найбільш важливі з них в контексті аналізу сутності та особливостей становлення й розвитку професіоналізму педагога як суб'єкта ІД.

Принцип комплексності спрямований на інтеграцію знання про різні якості, властивості, стани людини й різних систем, в яких вона здійснює свою життєдіяльність. Розробка комплексного підходу пов'язана з ім'ям Б. Г. Ананьєва, який обґрунтував необхідність вивчення особистості в цілісності її проявів як суб'єкта діяльності, суб'єкта спілкування, суб'єкта пізнання, кожному із яких властива якісна специфіка способів активності, організації і здійснення діяльності, спілкування та пізнання [12, с. 201]. Специфіка такого підходу в акмеології полягає в тому, що він задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення людини. Наприклад, А. К. Маркова в якості вищого етапу розвитку професіонала виділяє "етап творчого самовизначення себе як особистості професіонала", де важливу роль відіграють "самобудівництво" й "самотворення" [311, с. 52].

Принцип системності дозволяє розкрити зміст індивідуально-професійного розвитку особистості як акмеологічної системи. Професійну зрілість учителя за моделлю В. М. Максимової утворює цілісність структурних компонентів: професійна, особистісна, духовна зрілість педагога та акмеологічна позиція, що в системі визначає готовність педагога до інноваційної професійно-педагогічної діяльності [305, с. 41]. Згідно з принципом системності готовність педагога до ІД є складовою професіоналізму зрілої особистості.

Парадигмальним акмеології для проголошується принцип суб'єктності, який заснований на ідеї С. Л. Рубінштейна про суб'єкт як центр організації буття і суб'єктності, що проявляється через потребу й здатність свмвдосконалення людини [424]. Акмеологічні концепції самореалізації особистості також ґрунтуються на теорії самоактуалізації А. Маслоу, який сунть

розвитку людини розглядає як прагнення реалізувати в процесі життєдіяльності свій вроджений потенціал [316].

Принципи психологічного детермінізму й розвитку (Г. С. Костюк [251], С. Л. Рубінштейн [424] та ін.), також мають виражений акмеологічний зміст. По-перше, акмеологія внутрішні умови розглядає як спонукальні причини й детермінанти розвитку особистості. По-друге – рушійною силою розвитку є сама особистість. По-третє – процес вдосконалення особистості має подвійну детермінацію: внутрішню (розкриття потенціалу) і зовнішню (усвідомлювані й прийняті зовнішні впливи). При цьому соціальна детермінація все більше переходить на індивідуальний рівень [7, с. 321].

Провідною, суспільно й особистісно значимою діяльністю дорослої людини є професійна діяльність. Професіонали, які здійснюють інноваційний процес, відчують на собі багатократно посилений вплив соціальних перетворень, так як включені в них соціально й професійно. Тому при аналізі феномена інноваційної особистості акцент робиться на характеристиках соціально зрілої людини, що володіє високим рівнем розвитку ціннісно-сміисловою сфери та самодетермінації [164, с. 75].

Зазначені методологічні принципи є основою для розробки акмеологічних технологій, які в силу своєї гарантованої результативності надійно утвердилася в теорії і практиці акмеологічної освіти та управління [7]. За словами Г. С. Сазоненко: "Креативна акмеологія, в тому числі й інноваційна практика, базуються на створенні нових освітніх технологій (технологій успіху) з метою розвитку творчої індивідуальності кожної особистості" [7, с. 135]. Акмеологічні технології О. А. Дубасенюк розглядає як інтегровану систему, яка вміщує: технологію проектування і реалізацію програми професійно-педагогічної підготовки; технологію управління організаційно-педагогічними процесами; технологію виховання духовно-морального потенціалу людини; технологію успішного навчання кожного; технологію акмеологічного супроводу педагогічного процесу [402, с. 28]. Акметехнології спрямовані на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення і діяльності. Кінцевий результат використання акметехнологій – стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Аналіз основних завдань та методологічних принципів акмеології уможливило низку висновків. Внутрішні стимули особистісного й професійного розвитку (прагнення до самоактуалізації й самореалізації, самотрансценденції, смислотворчості, свободи вибору й відповідальності) характеризують зрілість особистості й виступають акмеологічними детермінантами розвитку педагога як суб'єкта ІД. Гуманістична спрямованість ІІ створює передумови для досягнення педагогом вершин професійної діяльності, переосмислення цілей, освоєння нових засобів і методів навчально-виховного процесу. Включення педагога в ІД як зрілої особистості передбачає прийняття ним відповідальності за результати нововведень, усвідомлення значимості впливу своєї праці на прогресивні зміни в розвитку суспільства й цивілізації. Досягнення професіоналізму в ІД корелює з високим рівнем зрілості особистості педагога, який визначаються його здатністю до самодетермінації, самоорганізації, трансцендентного виходу на якісно новий рівень діяльності. З акмеологічних позицій професіоналізм інноваційної діяльності – це якісна характеристика, що відображає діалектичну єдність особистісної зрілості й технологічної готовності педагога до створення, освоєння і реалізації інновацій.

Основним призначенням технологічного підходу в організації інноваційного процесу в ЗНЗ є розроблення технології реалізації нововведень – науково обґрунтованих способів досягнення цілей шляхом раціонального розподілу діяльності на процедури й операції з їх подальшою координацією й синхронізацією. На думку Г. К. Селевко, саме технологічний підхід є одним із засобів вирішення проблеми узагальнення і систематизації розвитку освітніх процесів у сучасному суспільстві, величезного досвіду педагогічних інновацій, авторських шкіл і вчителів-новаторів, результатів психолого-педагогічних досліджень. "Він виступає як концентроване вираження досягнутого рівня розвитку, впровадження наукових досягнень в практику, важливий показник високого рівня професіоналізму діяльності" [441, с. 24]. "Сьогодні є всі підстави стверджувати про нову стадію розвитку не лише науки й технологій та про новий рівень їх взаємодії між собою, а й про взаємодію цього новоутворення ("технонауки") з освітою і суспільством

загалом", – заявляє П. Ю. Саух. Об'єктивність сучасної науки лежить в її ефективній технічній дієвості. З одного боку, наука виступає генератором нових технологій, і тому користується всілякою підтримкою, а з іншого – продукування нових технологій обумовлює потребу в науці певного, "обмеженого типу". Тобто більшість потенцій науки, за такого її використання, залишаються нереалізованими. Закономірно, що в суспільних очікуваннях, звернених до науки, за цих умов явно домінують запити на нові ефективні технології, а не тільки на пізнання і пояснення світу [433, с. 33].

Технологічний підхід забезпечує можливість для концептуального проектування й здійснення процесу реалізації інновацій в освіті завдяки: чіткому прогнозуванню й гарантованому досягненню результатів інноваційної діяльності; вибору найбільш раціональних шляхів втілення наукової ідеї в конкретний практичний результат; постійному моніторингу й інструментальному управлінню на всіх етапах реалізації інновацій; виявлення, створення комплексу умов максимального сприяння входження інновації у педагогічну систему; оптимального використання людських, матеріальних, часових ресурсів; передбачення й зменшення ефекту впливу несприятливих факторів; максимального скорочення кількості спонтанних і помилкових дій. Технологія конкретизує закономірності й принципи інноваційних процесів у вигляді норм, правил, послідовності етапів, змісту процедур та операцій інноваційної діяльності.

Технологізація – історично неперервний, об'єктивний в освіті процес, що постійно розвивається і вектор якого визначається в основному науково-технічним прогресом та технологізацією суспільства. Дякуючи технологізації, в системі освіти здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їхньої адаптації через призму рефлексії [145, с. 24]. Необхідність технологізації процесу реалізації інновацій обумовлена потребою регламентувати й уніфікувати дії суб'єктів нововведень, оптимізувати витрати ресурсів і зробити можливим їх продуктивне використання в масовій практиці. У кінцевому рахунку технологія розширює можливості суб'єктів ІД за умови використання багаторазово випробуваних, надійних алгоритмів виконання ряду складних або рутинних робіт та операцій і залишає час на творчий пошук



вирішення тих завдань, що вимагають неординарних специфічних підходів. Технологія не може бути жорсткою або прив'язаною до якоїсь певної інновації. При максимально можливій стандартизації діяльності в технології завжди закладаються певні "люфти" для можливості її адаптації до конкретних умов реалізації інновації, потреб і можливостей навчального закладу, специфіки змісту нововведення, індивідуальних особливостей його суб'єктів. Технологічний підхід дозволяє перейти від спонтанного, інтуїтивного способу реалізації інновацій до прийняття педагогічним колективом науково виважених рішень при прогнозуванні стратегічних, тактичних й оперативних перспектив і вибору ефективних шляхів інноваційного розвитку навчального закладу.

Світовий і вітчизняний досвід підтверджує ефективність проектного підходу в вирішенні задач інноваційного розвитку освіти. Він позитивно свідчить про переваги проектних технологій як засобу постійної адаптації навчальних закладів до вимог суспільства щодо інноваційних змін цілей, змісту і якості освіти й реалізації інновацій.

Методологія застосування проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів постійно збагачується роботами зарубіжних та українських науковців (В. С. Безрукова [27], Дж. Джонс [109], Я. Дітріх [111], В. В. Докучаєва [113], М. П. Горчакова-Сибірська [90], Є. С. Заїр-Бек [136], А. О. Лігоцький [293], В. Є. Радіонов [412], А. В. Хуторської [499] та ін.)

Науковці, оцінюючи методологічну й практичну роль проектування в сучасній цивілізації, зазначають, що досвід майбутньотворення та конструювання показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного потребує діяльності особливого типу. Такою діяльністю і виявляється проектування та його головне концептуальне завдання – проект. І не випадково проектування зараз набуває інтегрального статусу й починає конкурувати з традиційними засобами пізнання та дії, посуваючи навіть теорію як головну форму організації наукового знання [264].

Особливе значення проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів проявляється в його можливостях як методу не тільки пізнавальної, дослідницької, а

й конструкторської діяльності. Його застосування дозволяє здійснювати процедури формалізації теоретичних інноваційних систем та їх трансформації в технологію реалізації освітніх інновацій. Інтегральне проектування виступає методом технологізації інноваційного освітнього процесу й об'єднує всі види робіт, пов'язаних з освоєнням і реалізацією нововведення.

У наш час термін "проект" став одним із самих вживаних у науковій літературі, засобах масової інформації і у всіх сферах життєдіяльності суспільства. Фахівці з проектного менеджменту проектний підхід вважають універсальним методом інноваційного розвитку організацій, суспільства, який ще з дитячих років формує стиль життя і проектну культуру людей у багатьох розвинутих країнах. Проект та успішне його виконання це те, на чому команди будують своє майбутнє [49, с. 8]. Загалом, проектний підхід є основним універсальним способом організації інноваційної діяльності, що уможливорює переведення теоретичних моделей педагогічних систем і процесів на рівень технології їх реалізації.

Таким чином, застосування комплексу наукових підходів уможливорює різнобічний аналіз проблеми дослідження й синтез його результатів при побудові теоретичних концепцій, моделей і практичних технологій реалізації інновацій у ЗНЗ, а також обґрунтування системи розвитку інноваційної компетентності педагогів.

### **1.3. Закономірності, принципи та умови функціонування інноваційних освітніх процесів**

Інноваційні освітні процеси універсальні за своєю й функціонують у відповідності з певними закономірностями, принципами й комплексом умов, які визначають спрямованість та зміст нововведень і забезпечують системний рівень їх реалізації.

Науковці до основних закономірностей перебігу інноваційних процесів в освіті відносять: незворотну дестабілізацію педагогічного інноваційного середовища, стереотипізацію педагогічних нововведень, циклічність інноваційних процесів і закономірність фінальної реалізації інновацій (І. М. Дичківська [112], В. Ф. Паламарчук [365], О. В. Попова [392], Н. Р. Юсуфбекова [528] та ін.). Разом з тим, сучасні реалії модернізації

системи середньої освіти зумовлюють нові особливості розвитку інноваційних освітніх процесів і викликають необхідність більш ґрунтовного осмислення їх закономірностей та умов, які визначають ефективність реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Закономірності функціонування інноваційних освітніх процесів виражають необхідні, істотні, стійкі відношення між новим і традиційним у системі освіти, а також закономірності в розвитку самих педагогічних систем. Зауважимо, що такі закономірності проявляються як зовнішні відношення інноваційних освітніх процесів з іншими суспільними явищами та системами і як внутрішні структурно-функціональні зв'язки, що притаманні саме інноваційному процесу. Також виділяють загальні закономірності – характерні для інноваційного процесу в цілому, і часткові, локальні – притаманні певному типу інноваційних процесів, або окремим його етапам.

Розмежуючи поняття "закономірність" і "закон", вражають, що на початковій стадії розвитку педагогічної теорії формуються закономірності, які завдяки подальшому проникненню в сутність педагогічних явищ і процесів можуть набути форми законів. О. В. Попова вважає, що для перебігу інноваційних педагогічних процесів можна встановити лише закономірності, але не закони, як в інших сферах людської життєдіяльності (техніко-технологічний, організаційно-управлінський тощо). [391, с. 15].

Закономірність незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища передбачає обов'язковість як конструктивних так і деструктивних змін, які вносить інноваційний процес в традиційну педагогічну систему. Проникнення в практику нових ідей, теорій, моделей, методик, технологій порушує усталеність педагогічної системи і викликає необхідність змін як в її структурі так і в процесах. З позицій синергетики хаос, що виникає внаслідок руйнування існуючої системи, виступає конструктивним джерелом творчості, якісно нового стану педагогічної системи, її здатності до саморозвитку. Оскільки процес упровадження інновацій завжди пов'язаний з певними ризиками щодо спаду ефективності діяльності навчального закладу, тому прогнозування змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі є умовою

стабільності його розвитку, збереження цілісності, керованості нововведень.

Закономірність стереотипізації педагогічних інновацій пояснює тенденцію до рутинізації нововведень, коли з часом вони вичерпують свій інноваційний потенціал і починають знижувати продуктивність діяльності навчального закладу, а часто стають бар'єром на шляху інших новацій. Для запобігання цьому, необхідно прогнозувати своєчасність заміни або удосконалення існуючих засобів, щоб уникнути технологічного розриву.

Згідно з дослідженнями Р. Фостера (США) технологічний розрив характеризує різницю у потенціалах (ефективності) нової і старої технологій, а також обсяг витрат, необхідних для вкладання в нову технологію з метою досягнення нею результативності, яку має стара технологія. При назріванні технологічних змін необхідно з'ясувати чи не настав час, коли вкладення у вдосконалення традиційних процесів чи технологій не даватимуть очікуваних результатів через наближення межі об'єктивного розвитку відповідної наукової чи організаційної ідеї. У цьому разі зусилля слід спрямовувати на розроблення та впровадження нових ідей, оскільки після подолання технологічного розриву вкладати кошти в нову технологію значно вигідніше, ніж у вдосконалення старої. Тому процес заміни однієї технології іншою є незворотним [488; 461].

Закономірність циклічної повторюваності, зворотності педагогічних інновацій обумовлює можливість відродження "ретровведень", якщо їх використання в нових соціально-педагогічних умовах може ефективно вирішити актуальні проблеми освіти. Знання і розуміння положень цього закону дозволяє виробити механізми сприйняття і впровадження інноваційного педагогічного досвіду. Інновації В. Ф. Паламарчук вважає "верхнім тонким шаром передового педагогічного досвіду, завдяки якому досягаються кращі, ніж у масовому досвіді, результати виховання, розвитку і навчання особистості" [366, с. 86].

Закономірність фінальної реалізації інноваційного процесу передбачає, що всі конструктивні інновації будуть затребувані й реалізовані в необхідний для суспільства й системи освіти період. В історії педагогіки достатньо прикладів педагогічних ідей, які показали високу життєздатність незважаючи на те, що

спочатку не зовсім позитивно були сприйняті суспільством і педагогічним товариством. Так успішний і популярний сьогодні в багатьох країнах рух "Йена-план" П. Петерсена наказом міністра освіти Тюрінгії, яка перебувала в складі НДР (1950 р.), був заборонений як "реакційний і політично дуже небезпечний".

Подальші дослідження В. Ф. Паламарчук теорії і практики інноваційної діяльності в освіті зазначили корективи цих закономірностей. 1. Тенденція розповсюдження інновацій полягає в тому, що освіта, за законами синергетики поглинає інновації і змінюється лише частково (структурно, функціонально, змістовно). Тому "необоротної стабілізації" педагогічного середовища не відбувається. 2. Інновація далеко не завжди реалізується. Це залежить від багатьох чинників (соціальних, політичних, економічних, психологічно-педагогічних, особистісних, гігієнічних та ін.). 3. Генетично виникнення інновацій пов'язано із трансформаціями в суспільстві, реформами, прогресивними рухами, сплесками сонячної активності (за Чижевським), процесами в ноосфері (за Вернадським) [366, с.79-80].

Ми погоджуємось з І. В. Гавриш [74], І. М. Дичківською [113], В. Ф. Паламарчук [365] та іншими дослідниками, що для реалізації законів інноваційних процесів необхідна певна сукупність умов.

В. В. Стадник і М. А. Йохна [461] виділяють такі умови реалізації інновацій: конкретне інституційне та індустріальне середовище, певна кваліфікація для концептуального осмислення і розв'язання технологічної проблеми, економічна ментальність, мережа виробників та користувачів, що можуть обмінюватися досвідом у процесі творення базисної інновації.

Загальний клімат та умови, в яких відбуваються інноваційні освітні процеси, залежать від трьох основних аспектів: соціально-економічного, психолого-педагогічного та організаційно-управлінського. А. В. Хуторський зазначає, що наявні умови можуть сприяти, або перешкоджати інноваційному процесу. Введення нововведень – це, перш за все, функція управління штучними й природними процесами змін [500].

Л. І. Даниленко доповнює закони перебігу освітніх інновацій і виділяє дві групи закономірностей, що характеризують управління інноваційними загальноосвітніми навчальними закладами. Перша група закономірностей розкриває прямо

пропорційну залежність між упровадженням освітніх інновацій у закладі освіти й суттєвими змінами в кінцевому результаті його діяльності. Друга група – обернено пропорційну залежність між упровадженням в закладі освіти освітньої інновації і необхідністю додаткових інтелектуальних, матеріальних і часових витрат учасників навчально-виховного й управлінського процесів [97].

Розроблена Л. М. Ващенко модель системи управління інноваційними процесами в загальній середній освіті передбачає реалізацію відповідних умов: нормативно-правових, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських. Умови охоплюють сукупність об'єктів, процесів, відносин, що необхідні для формування, існування та зміни визначеного об'єкта. Результатом системного управління інноваційними процесами є сформованість інноваційного середовища в освітньому регіоні, загальноосвітньому навчальному закладі, критеріями якого виступають: стратегічна спрямованість, широта охопленості, інтенсивність, формалізованість, упорядкованість, когерентність, інформаційність, професійність, соціально-культурна активність. Інноваційне середовище за якісними характеристиками – це сукупність нормативно-правових, соціально-педагогічних, психолого-педагогічних та організаційно-управлінських умов. Взаємодія їх впливів забезпечує виявлення педагогічної ініціативи та якість науково-методичного супроводу освітніх новацій [55].

Узагальнюючи результати наукових розвідок у цьому напрямі, можна виділити певні групи умов реалізації інноваційних освітніх процесів: інституційні, соціокультурні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні.

Інституційні умови передбачають: необхідне нормативно-правове забезпечення регулювання інноваційної освітньої діяльності, розвинуту інноваційну інфраструктуру, сформоване інноваційного середовище. Становлення нових інституційних форм (законодавчих, організаційних, інформаційних, соціокультурних та ін.) забезпечує розвиток і регулювання нових суспільних відносин, що виникають в процесі освоєння і реалізації інновацій. Створенню необхідних інституційних умов сприяє цілеспрямована державна інноваційна політика – сукупність форм і методів впливу держави, спрямованих на

створення взаємопов'язаних механізмів інституційного, ресурсного забезпечення підтримки та розвитку інноваційної діяльності та формування мотиваційних факторів активізації інноваційних процесів.

Перш за все освітня політика держави формується через нормативно-правову базу регулювання інноваційних процесів в освіті. Концептуальні положення інноваційних перетворень у галузі загальної середньої освіти визначені відповідними нормативними документами міжнародного, державного та регіонального рівнів.

Інституційні умови сприяють розвитку інноваційної інфраструктури (лат. *infra* – нижче, під і *structura* – побудова, розміщення) – сукупності взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих систем і відповідних їм організаційних і управлінських підсистем, необхідних і достатніх для ефективного здійснення інноваційної діяльності й реалізації нововведень. Інноваційну інфраструктуру утворюють організації, підприємства, установи, їх об'єднання, що надають послуги із забезпечення інноваційної діяльності (консалтингові, маркетингові, інформаційно-комунікативні, юридичні, освітні тощо) [ 49, с. 730].

Фундаментальні дослідження, прикладні розробки, розповсюдження, юридичний, методичний, консультативний супровід освітніх інновацій здійснюють на різних рівнях науково-дослідні установи, вищі навчальні заклади, інститути післядипломної педагогічної освіти, науково-методичні лабораторії, інноваційні центри, методичні відділи управлінь освіти, методичні об'єднання вчителів.

Інноваційний процес здійснюється як комплекс відносин між науковими установами, організаціями-розробниками й навчальними закладами, в яких реалізуються інновації. Тому рівень розвитку інноваційної інфраструктури визначається не тільки наявністю відповідних інституцій, а й ефективністю взаємодії між ними, інтеграцією діяльності наукових колективів і педагогів-практиків, упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій обміну знаннями, досвідом, дієвою системою управління інноваційними процесами.

Інноваційні процеси завжди пов'язані зі змінами в соціальному середовищі, переоцінкою людьми своїх поглядів на вимоги до життя, смислу і стилю професійної діяльності,

необхідністю вибудовувати нові моделі виробничих, міжособистісних й міжгрупових відносин. Разом з тим, прийняття й упровадження нового супроводжується проявами агресивності, супротиву традиційного середовища. Прагнення педагогів-новаторів змінити усталені норми освітньої діяльності стикаються з серйозними перешкодами й соціально-психологічними бар'єрами, оскільки впровадження інновацій викликає необхідність змін установок, цінностей, мотивів педагогічної праці.

Інноваційне освітнє середовище визначається динамічністю інноваційної інфраструктури на різних рівнях макро і мікро: суспільства, системи освіти в державі, окремого регіону й навчального закладу. За визначенням І. М. Дичківської інноваційне середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу, тобто, здатності створювати, сприймати, реалізовувати нововведення та своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного [112, с. 339].

Соціокультурні умови інноваційних процесів характеризуються суспільними, освітніми традиціями, національною ментальністю до сприйняття нововведень, рівнем потреб суспільства в інноваційних формах освіти. В соціологічних дослідженнях доведено, що культуральні характеристики суспільства визначають особливості інноваційних процесів. Як приклад, Ю. О. Карпова приводить Японію, де тенденція до спільної роботи й групової солідарності визначила розвиток масового виробництва, стовідсотковий контроль якості й акцент на процесуальних інноваціях. Але ті ж культуральні особливості загальмували незалежне підприємництво та індивідуальну творчість, що знизило число радикальних інновацій [163, с. 43].

Результатом інноваційного процесу є перетворення нових видів і способів людської життєдіяльності в соціально-культурні норми й зразки, які забезпечують їх інституційне оформлення, інтеграцію й закріплення в культурі суспільства [344, с. 267]. Нове знання, що виникає як безпосередній досвід у рамках роботи дослідницького характеру, виводиться зі сфери пізнавального процесу й переоформляється в інноваційний процес у нових системах технологічної діяльності. Інновації



виступають однією з основних соціокультурних передумов розвитку суспільної практики, збагачення її новими пізнавальними, технологічними, естетичними й всіма іншими формами людського досвіду, що підлягають відтворенню в процесі їх освоєння новими поколіннями людей. У зв'язку з цим в інноваційних процесах зростає роль освіти як суспільного інституту, що забезпечує динаміку культури, прискорене використання нового досвіду в різних сферах суспільної практики [465, с. 555-556].

Розвиток інноваційної культури суспільства здійснюється через підтримку національної книговидавничої справи, наукових періодичних видань, освітніх і науково-популярних телевізійних програм, просвітницька діяльність яких прискорює дифузію інновацій.

Організаційно-управлінські умови реалізації інноваційних процесів передбачають: актуалізацію потреб освітян в інноваціях; наявність необхідних для вирішення сучасних проблем освіти ефективних, науково обґрунтованих новацій та достатню інформованість про них педагогічної спільноти; організацію інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів на основі сучасних моделей інноваційних процесів; готовність структурного й функціонального стану педагогічної системи навчального закладу до сприйняття і реалізації інновацій; інноваційний тип управління на всіх рівнях системи освіти, науково-методичний та організаційний супровід інноваційних процесів, матеріальне та моральне стимулювання учасників інноваційного процесу.

Організація діяльності інноваційного навчального закладу вимагає створення особливих структур, каналів комунікації, нових педагогічних позицій, що дає неявний на перший погляд, але вагомий педагогічний ефект. Серед умов, що забезпечують розвиток інноваційних шкіл, І. Фрумін виділяє як організаційні умови (створення клімату сприяння експерименту в учительському колективі; організація нової системи контролю за ходом експерименту; оптимальне включення інноваційних занять у загальний перебіг навчально-виховного процесу), так і змістові умови (обговорення експерименту на семінарах, батьківських зборах, адміністративних нарадах, кваліфіковану експертизу й діагностику нововведень) [490, с. 59-64].

Психолого-педагогічні умови полягають у сформованості готовності педагогів і педагогічного колективу в цілому до активного творчого пошуку й реалізації інновацій, розвитку інноваційного мислення педагогів, зняття бар'єрів інноваційної діяльності, збереження здоров'я педагогічних працівників, профілактиці їх професійного вигорання, отриманні позитивного емоційного ефекту від упровадження попередніх інновацій (ситуація успіху).

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. У цілому готовність до інноваційної педагогічної діяльності визначається як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [112, с. 277].

В організаційно-управлінському аспекті продуктивність нововведень залежить від вибору ефективних моделей інноваційного процесу.

Традиційно у вітчизняній науковій літературі склалася лінійна схема поділу інноваційного процесу:

1) етап зародження нової ідеї або виникнення концепції нововведення (етап відкриття, яке є результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень або раптового "осяяння");

2) етап винаходу, створення нового, що втілюється у будь-який об'єкт, матеріальний або ідеальний продукт;

3) етап інновації, практичного застосування винаходу, його доопрацювання, одержання стійкого ефекту від нововведення;

4) етап розповсюдження нововведення, широкого його впровадження, дифузії в різні сфери (наступає за умови прийнятливості до нововведення);

5) етап широкого використання нового продукту в конкретній галузі, пов'язаний з втратою новизни;

б) етап скорочення, рутинізації нововведення, заміни його новим продуктом [451, с. 45].

У зарубіжних дослідженнях виділяють ряд поколінь еволюції моделей інноваційних процесів від елементарних (лінійних) до інтерактивних та інтнргованих [541].

Перша лінійна (інша назва – неокласична) модель інноваційного процесу відноситься до періоду з середини 1950-х до кінця 1960 рр. ХХ ст. Відповідно до цієї моделі інноваційний процес розглядався як процес відкриттів, в якому нові знання трансформуються в нові продукти, проходячи певні етапи. Концепція вирішального впливу на інноваційний процес результатів наукових досліджень формулювалася в ідеї "підштовхуючих технологій" (technologypush). Основна концентрація зусиль при такій моделі приділялася початковим етапам інноваційного процесу – фундаментальним і прикладним дослідженням та конструкторським й експериментальним розробкам. Такий підхід підвищив значимість діяльності наукових лабораторій, обумовив виникнення нових дослідницьких центрів. Разом з тим етапу впровадження та освоєння нових винаходів у цій моделі ІІ не надавали належного значення.

Ринкова затребуваність і прийнятність нововведень у запропонованих моделях інноваційних процесів або не досліджується взагалі, або вивчається на стадії маркетингових досліджень етапу реалізації, що веде до підвищення ризику незатребуваності інновацій та неефективних витрат ресурсів, сил і часу. Разом з тим світовий досвід показує, що фундаментальні дослідження дають позитивний результат лише у 10 % випадків; практичне застосування матиме ще менше. Г. Форд вказував: "Самі по собі ідеї цінні, але кожна ідея, врешті-решт, – тільки ідея. Завдання полягає в тому, щоб реалізувати її на практиці" [461, с. 65].

Моделі другого покоління – "підтягнуті попитом" (thedemandpull) представляли інноваційні процеси як реакцію на сигнали, що надходять з ринку (середина 1960 – початок 1970 рр.). На відміну від попередніх моделей інновації не були безпосередньо результатом нових наукових ідей та експериментально-конструкторських розробок, вони стали задовольняти попит, який визначався актуальними потребами споживачів. У певному смислі цю модель можна назвати "реагуючою"

(reactive) на ринок, на відміну від неокласичною, яка була "впливаючою" (proactive) на ринок.

З часом посилення конкуренції і скорочення життєвого циклу інновацій призвели до необхідності більш тісних взаємозв'язків між науково-дослідницьким дослідженнями та іншими стадіями інноваційного процесу й розробки його інтерактивної моделі. У ній інноваційний процес розглядався як комбінація двох попередніх моделей. Інноваційний процес починався з усвідомлення нової ринкової можливості та створення інновації або з винаходу і подальшого створення інновації, наступним кроком було створення продукту і його виробництво. Модель інтерактивного інноваційного процесу поєднує два типи взаємодій: внутрішні – між підрозділами організації та зовнішні – з іншими компаніями, клієнтами та ін. У цій моделі наголошувалося на необхідності посилення зв'язків між різними підрозділами організації. Вважалося, що нові ідеї могли з'явитися в будь-якому підрозділі, тому взаємодія між різними підрозділами була невід'ємною частиною інноваційного процесу. Прихильники цієї моделі стверджували, що при пошуку нових технологічних рішень організації спочатку повинні звернутися до існуючих знань. Тільки коли існуючий рівень знань не зможе задовольнити їх технологічні запити (вимоги), починається створення нового знання – науково-дослідницька діяльність і конструкторські розробки. Інтерактивна модель, так чи інакше, залишалася лінійною.

Перехід від простих лінійних моделей інноваційних процесів до складних, в яких наступні стадії не завжди детерміновані попередніми, відбувався на основі концепцій інноваційних систем що самонавчаються [540].

У середині 1980-х рр. нова організація виробництва призвела до появи нового покоління моделей інноваційного процесу – інтегрованих. Відмінність цих інноваційних процесів, за Р. Ротвеллом, полягає в тому, що "акцентується увага на паралельній діяльності інтегрованих груп і зовнішніх горизонтальних і вертикальних зв'язках" [558]. У цих моделях акцент робиться на інтеграцію досліджень і розробок з виробництвом і на більш тісну співпрацю з постачальниками й споживачами. Різні підрозділи підприємств інтегрувалися для створення нового продукту, дозволяючи підприємству

зменшувати термін розробки продукту при одночасному зниженні витрат. У той же час значно збільшилося горизонтальне співробітництво (створення спільних підприємств, стратегічних альянсів).

У системі освіти інтегровані моделі інноваційних процесів привели до створення різноманітних асоціацій навчальних закладів інноваційного типу, навчально-наукових педагогічних комплексів "Школа-ВНЗ", а також спільних експериментальних навчальних закладів, науково-методичних лабораторій, науково-дослідних центрів, що забезпечує оптимальні умови для плідної співпраці педагогів-науковців і педагогів-практиків [146]. Інтеграція педагогічної науки й шкільної освіти, з одного боку, спрямовує й конкретизує напрями наукових досліджень відповідно до актуальних проблем освіти й виховання, з іншого – інноваційні розробки стають більш затребуваними школою, збільшується ефект від реалізації нововведень. Така модель організації інноваційних процесів сприяє включенню педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів і вчителів у наукову діяльність, що робить можливим осмислення ними власного інноваційного досвіду на теоретико-методологічному рівні й розвитку теоретико-методологічної компетентності. Інтеграція інноваційного потенціалу всіх членів навчально-наукового педагогічного комплексу в спільній роботі створює ефект синергізму. Обмінюючись, знаннями, ідеями, досвідом, науковці й педагоги-новатори збагачують інноваційний потенціал один одного, стимулюють творчість. Неформальна співдружність дослідників, об'єднаних спільністю підходів у дослідженні актуальних проблем інноваційного розвитку освіти, створює середовище продуктивної наукової комунікації, творчий стиль командної роботи, сприяє виробленню нової ефективної методології й оригінальної методики наукового пізнання інноваційних процесів.

У 1990-х у моделях інноваційного процесу акцент зміщується з інтеграції до створення інноваційних мереж (innovationnetwork) [545, с. 99]. Вважалось, що для того щоб організація, підприємство були інноваційними, необхідно не тільки об'єднувати їх різні підрозділи навколо інноваційного процесу, а й створювати й зміцнювати їх мережеві взаємодії зі споживачами, постачальниками та іншими установами. Це

сформувало так звану "систему інновацій". У цьому десятилітті з'явилися так звані "системи інноваційних теорій". Основна ідея цих теорій полягала в тому, що взаємодію й обмін знаннями необхідно здійснювати не тільки між різними підрозділами підприємства, а й з іншими "джерелами знань" (підприємства, університети, дослідницькі центри, споживачі, постачальники). Мережеві моделі інноваційних процесів забезпечують більш високу організаційну й системну інтеграцію, створюють гнучку організаційну структуру, яка дозволяє швидко й ефективно реагувати на зміни завдяки розвинутим базам даних і ефективних зовнішніх каналах зв'язку.

П'яте покоління інноваційних процесів (теперішній час – майбутнє), Р. Ротвелл називає "моделями стратегічних мереж" (strategic networking model), стратегічної інтеграції та встановлення зв'язків" [558]. Відрізняється такий інноваційний процес тим, що до паралельного процесу розробки інновації додаються нові функції: ведення НДДКР з використанням систем обчислювальної техніки та інформатики, електронних мереж і засобів зв'язку, за допомогою яких встановлюються стратегічні зв'язки новаторів з постачальниками, партнерами, споживачами. Стратегічним елементом п'ятого покоління моделей інноваційного процесу стали інформаційно-комунікаційні технології внутрішніх і зовнішніх зв'язків, оскільки обмін інформацією й обробка даних стає ключовим фактором інноваційного процесу.

Однак в подальшому виявилось, що інформація і дані є тільки одним із множини елементів, що забезпечують ефективність інноваційного процесу. У сучасних наукових теоріях про інноваційні процеси відбувається зміщення акцентів від технологічних й економічних парадигм до визнання ключовими факторами інновацій людський капітал, інформацію, соціокультурне, інституційне середовище. Так лауреат Нобелівської премії Ф.-А. Хайек, автор теорії інтелектуальної технології, довів, що всі підприємницькі ідеї ґрунтуються на знаннях, які дають імпульс розробленню інновацій [492].

З позицій менеджменту знань конкурентоздатність та інноваційність організації, її можливості швидко реагувати на зміни у сучасному економічному просторі визначається саме тим, якими знаннями вона володіє, створює нові, як інтенсивно

використовує, збільшує наявні інтелектуальні ресурси і як навчається [426]. Акцент робиться саме на прихованих знаннях і механізмах, які дозволяють примножити цей вид знань й активізувати їх практичне застосування. Приховані знання – це персональні знання спеціаліста, які безпосередньо пов'язані з його індивідуальним досвідом. Такі знання як нематеріальні активи стають основними ресурсами організації і в за умов їх продуктивного використання визначають її інноваційний потенціал. Тому сучасні моделі інноваційного процесу пов'язані перш за все зі стратегією швидкого навчання, обміну знаннями й досвідом як основних джерела знань і підвищення можливостей оперативно реагувати на зовнішні зміни й потреби ринку освітніх послуг.

Нові знання й технології постійно вдосконалюються, адаптуються до нових умов використання. За відсутності системного управління цим процесом, як в рамках окремих компаній, так і цілих галузей, передовий досвід використання знань та інновацій не отримує необхідного розповсюдження та ефективного застосування. Фахівці з інноваційного менеджменту зазначають, що в міру того, як компанії усвідомлюють необхідність стати більш інноваційними, гнучкими й швидкодіючими, вони все частіше починають бачити в управлінні й обміні знаннями спосіб підвищити ефективність використання своїх людських ресурсів й отримати важливі конкурентні переваги. Тепер від співробітників чекають, що вони будуть набагато активніше, ніж раніше, зможуть генерувати ідеї та вирішувати проблеми, а також виконувати більше завдань в більш стислі терміни. Так як основний капітал організації – людські ресурси, тому все більше значення надається самонавчанню персоналу, підвищенню кваліфікації співробітників, обміну досвідом. У найближчому майбутньому, на загальну думку експертів, управління знаннями стане чи не єдиною можливістю зберегти лідируючі позиції у висококонкурентному середовищі, адже в сучасних умовах перемагає той, хто вміє працювати швидше й ефективніше, а значить, той, хто володіє й управляє знаннями [108, с. 27-30 ]. За словами Е. Фромма розвиток буде визначатися не стільки тим, що людина має, скільки тим, що вона собою представляє, що вона може зробити з тим, що має [489, с. 10].

На основі багаторічного досвіду роботи в галузі управління знаннями К. Джанетто й Е. Уїллер роблять висновок, що "проекти в цій області зазнають невдачі, головним чином, через занадто великої уваги до технології і недостатнього врахування на різних етапах проекту (планування, підготовка, реалізація) людського, чи культурного чинника. Тим часом головне в управлінні знаннями – це не комп'ютерні мережі, а люди" [108, с. 12]. Актуальність цього підтверджують у своїй роботі Л. Герасимов і Г. Люхіна, які справедливо зазначають, що "...інновація – це цілеспрямована реалізація того потенціалу, який закладено в творчості особистості. Специфіка інновації як діяльності породжує певний тип особистості" [77, с. 12].

Таким чином сучасні моделі інноваційних процесів у центр уваги ставлять людину з її постійним прагнення реалізувати свій потенціал до пізнання, створення й освоєння нового у взаємодії з іншими.

На основі аналізу переваг і недоліків різних моделей інноваційних процесів можемо зробити висновок, що найбільш продуктивними з них моделі інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання й обміну знаннями й досвідом, які створюють умови для плідної взаємодії суб'єктів інноваційного середовища, співпраці, співробітництва педагогів й розвитку їх компетентності й мотивації в освоєнні й реалізації інновацій. Закономірності інноваційних освітніх процесів проявляються як сукупність інституційних, соціокультурних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних умов, що відтворюють необхідні, істотні, стійкі відношення і зв'язки між інноваційним і традиційним в освіті, а також самих педагогічних систем ЗНЗ із зовнішнім інноваційним середовищем. Оскільки всі групи умов діють не ізольовано, а переплітаються, доповнюють одна одну, знаходяться в певній ієрархічній залежності, забезпечити успішність нововведень може тільки їх цілісність.

## **Висновки до першого розділу**

На основі ретроспективного аналізу еволюції вітчизняної інноватики, теорії та практики реалізації нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах виокремлено три етапи розвитку інноваційних процесів у системі середньої освіти:



емпірично-теоретичний (80-ті роки XX ст.) – період напрацювання й широкої апробації різноманітних авторських педагогічних інновацій, акумуляції наукового емпіричного матеріалу; 90-ті роки XX ст. – узагальнення емпіричного досвіду нововведень і теоретико-методологічного обґрунтування інноваційних процесів у системі середньої освіти; з початку 2000-х років – теоретико-технологічний – розроблення на основі міждисциплінарної інтеграції новітніх наукових здобутків ефективних шляхів практичної реалізації нововведень. Визначено провідні тенденції сучасних інноваційних процесів у системі середньої освіти: національне відродження, гуманізація, демократизація, гуманітаризація освіти; поєднання державних програм реформування освіти – ініціативи "зверху" та саморозвитку загальноосвітніх навчальних закладів як інноваційних соціально-педагогічних систем – ініціативи "знизу"; варіативність моделей навчально-виховних закладів нового типу; інтеграція наукових досліджень та інноваційної практики, традицій і новаторства; технологізація та ресурсне забезпечення процесу реалізації інновацій з метою підвищення їх результативності; посилення цілеспрямованої підготовки вчителів у визначеному напрямі.

У результаті проведеного аналізу результатів порівняльних досліджень зарубіжного досвіду інноваційних процесів у шкільній освіті виявлено, що модернізація систем середньої освіти здійснюється як процес законодавчих, структурних, функціональних, соціальних інноваційних змін усіх її складових, активного пошуку нетрадиційних шляхів виходу освіти з кризового стану, підготовки школи та вчителів до нововведень, активного впровадження моделей альтернативної школи, вдосконалення технологій навчального процесу, стимулюючих розвиток пізнавальної активності, самостійності, креативності та критичного мислення учнів, поширення практики загальношкільних реформ у межах інноваційних мереж.

Обґрунтовано можливості використання евристичних ресурсів та інструментарію міждисциплінарного, системного, синергетичного, інтегративного, культурологічного, акмеологічного, середовищного, компетентнісного, проектного, технологічного підходів у дослідженні проблеми реалізації освітніх інноваційних процесів та особливостей діяльності їх суб'єктів, що уможливорює більш глибоке осмислення й аналіз тих

аспектів досліджуваної проблеми, які неможливо вирішити тільки в площині педагогічної методології.

На рівні конкретно-наукової методології конкретизовано закономірності функціонування інноваційних освітніх процесів: незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища внаслідок змін у педагогічній системі; стереотипізації педагогічних інновацій, коли вони втрачають свій інноваційний потенціал і часто стають бар'єром на шляху інших нововведень; циклічної повторюваності, зворотності педагогічних інновацій, актуальності та можливості їх використання в нових соціально-педагогічних умовах; фінальної реалізації прогресивних, соціально значущих інновацій.

Зміст розділу відображено в публікаціях автора [193; 194; 195; 197; 207; 213; 214; 215; 233; 234; 235; 245; 246].

## **РОЗДІЛ 2.**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

У розділі обґрунтовано терміносистему базових понять педагогічної інноватики, встановлено їх цілісність; з'ясовано основні характеристики місії, стратегії розвитку, інноваційного середовища та інноваційного потенціалу, що в комплексі визначають готовність загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття і реалізації інновацій; розкрито сутність і властивості інноваційної педагогічної системи; проаналізовано стан та особливості інноваційної діяльності ЗНЗ у сучасних умовах.

#### **2.1. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики**

Стан розвитку інноватики як науки визначається сформованістю власного категорійно-поняттєвого апарату, без якого ніяка наука не має права претендувати на самостійний статус. Чітка й аргументована, внутрішньо несуперечлива система понять дозволяє проводити теоретичні й прикладні дослідження, в тому числі пов'язані з розробкою й реалізацією інновацій у ЗНЗ.

Разом з тим аналіз наукових праць, у тому числі й дисертаційних, свідчить про наявність низки суперечностей у формулюванні терміносистеми освітньої інноватики: відсутність системності при визначенні понятійного поля інноватики; неоднозначність у трактуванні понять, що призводить до смислової неточності в інтерпретації певних фактів і явищ педагогічної дійсності; в обсязі понять не встановлюється їх ієрархія відповідно до змістового значення по відношенню до системоутворювальної категорії; не визначаються взаємозв'язки між окремими поняттями, що не дозволяє встановити їх цілісність; запозичення термінів з інших наукових галузей відбувається без урахування специфіки предмету освітньої інноватики, що приводить до неточної смислової інтерпретації її понять, наукових теорій та емпіричних фактів.

Для уникнення цих недоліків необхідно здійснити обґрунтування вихідних позицій формулювання змісту, обсягу й структури терміносистеми базових понять педагогічної

інноватики та уточнити їх значення. Як зазначає О. Ф. Лосєв: "У кожній науці вже давно прийшли до висновку про необхідність опрацювання таких загальних категорій, які допомагали б освоювати всі безмежно різноманітні, випадкові й часто суперечливі один щодо іншого факти та створити з них єдину й цільну систему" [295, с. 5].

І. Кант визначив науку як сукупність знань, упорядкованих згідно з певними принципами, закономірностями й зв'язками. Розкриваючи закономірні зв'язки реальної дійсності, наука виражає їх в абстрактних поняттях, схемах, теоріях [157]. Д. В. Чернілевський зауважує, що окремі поняття науки абстрактні й суб'єктивні. У науковій теорії, яка є вираженням чогось цілого, тенденцією розвитку предмету дослідження, проявляється об'єктивність змісту понять науки, які певним чином пов'язані між собою й утворюють цілісність. Наукова теорія має місце при умові, коли узагальнені нею знання згорнуті в системі внутрішньо взаємопов'язаних між собою понять. Чим глибше вони відображають суть явищ та процесів, тобто не тільки форми їх прояву, але й закономірності розвитку, функціонування, прогнозування, тим вищий рівень теорії [504, с. 37].

Терміносистема педагогічної інноватики – це цілісність понять, які у своїх взаємозв'язках визначають її предмет, вихідні теоретичні позиції та розкривають зміст основних теоретичних і практичних завдань, які вирішує інноватика як наукова галузь. Сформульована на сьогодні система базових понять відображає загальне уявлення про категоріальне поле інноватики. Разом з тим Ю. О. Карпова зазначає, що термінологічна неясність в області інноватики відображає як динамічно розвиваються статус цієї науки й процеси суспільного розвитку, що випереджають можливість їх адекватного наукового осмислення. Необхідно врахувати й той факт, що термінологічна невизначеність та неясність перешкоджає своєчасному осмисленню наукових досягнень в області інноватики, їх трансформації в освітні знання [163, с. 15].

У методології наукової діяльності наголошується, що кожна наукова теорія формується з огляду на одну або кілька ідей чи фундаментальних понять. Прагнучи логічної стрункості, внутрішньої несуперечливості, замкнутості теорії, дослідник має прагнути до того, щоб у її підґрунті було якнайменше

вихідних понять, ідей і співвідношень між ними. Усі основні ідеї, фундаментальні поняття не повинні бути похідними від інших ідей. За недотримання цієї умови розвивається не теорія, а сукупність ідей, понять, принципів, які не можуть бути єдиною, несуперечливою, замкнутою теоретичною системою [504, с. 39-40]. Виходячи з цих позицій вважаємо, що терміно-система понять освітньої інноватики має бути побудована таким чином, щоб вона була основою для розробки інноваційних теорій та проектування технологій їх практичної реалізації.

Для досягнення цього при побудові терміносистеми педагогічної інноватики необхідно дотримуватися таких вимог:

- її структуру мають складати основні фундаментальні поняття;

- кількість цих понять має бути обмежена, разом з тим достатня для побудови теоретичних систем, моделей, концепцій, які обґрунтовують проблемне поле інноватики як науки;

- до її складу мають входити загальнозживані терміни, тлумачення яких однозначне, не тавтологічне й не суперечить одне одному;

- базові категорії мають бути вибудовані в певній ієрархії і субординації відповідно до значущості та теоретичного наповнення їх сутності;

- необхідно встановлювати взаємозв'язки між поняттями, які забезпечують їх цілісність як системи.

Становлення інноватики як самостійної науки визначається сформованістю її предмету, який описується такими основними поняттями як новація, нововведення, інновація, інноваційний процес, інноваційна діяльність. Однак при всій широті вживання зазначених понять у вітчизняній та зарубіжній літературі вони не є ні достатньо розведеними за своїм змістом, ні однозначно визначеними. За образним порівнянням Г. І. Герасимова й Л. В. Ілюхіної на сьогодні поняття інноватики складають досить строкату дослідницьку палітру і їх застосування за концептуальністю, змістовною інтерпретацією та спрямованістю безмежно широке [77, с. 11].

Вирішення наявних проблем в упорядкуванні понятійного поля інноватики потребує методологічного рівня аналізу відповідно до основних принципів створення категорійно-понятійного апарату: історизму, системності, інтегративності,

повноти та цілісності, контекстності, автономності, надпредметної спрямованості, узгодженості [533, с. 32].

Принцип історизму передбачає вивчення терміносистеми інноватики в контексті її виникнення, становлення та розвитку як науки в певних культурно-історичних умовах, що детермінують зміст понять, їх зв'язок, певні закономірності та суперечності. Г. І. Герасимов та Л. В. Ллюхіна наголошують, що поняття "інновація", діючи в певних історичних і соціокультурних умовах, наповнюється новим змістом і несе новий смисл відповідно до цих умов [77, с. 13-14].

Принцип системності орієнтує на встановлення цілісності, ієрархічності, наступності, взаємозалежності системи понять інноватики, виявлення їх взаємозв'язків з іншими науковими категоріями. Саме зв'язок понять "інновація", "система", "процес" та ін. у контексті змін, взаємодії чи протиріччя нового й традиційного, а також при введенні елементів новизни в систему вважається найбільш продуктивним у трактуванні їх сутності.

Принцип інтегративності дозволяє екстраполювати в системі понять освітньої інноватики положення філософської, загальнонаукової та міждисциплінарної методології. Разом з тим дослідники часто, не вникаючи в концептуальний смисл і сутність, запозичують визначення понять з інших наукових галузей і майже автоматично переносять їх на явища педагогічної дійсності не завжди враховуючи специфіку інноваційних процесів в освітній сфері. При цьому, як пише І. А. Зязюн, "за однією й тією ж назвою категорії, підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні розуміння" [144, с. 59]. Саме тому формулювання й вживання понять має відбуватися з урахуванням специфіки проблематики й змісту наукових досліджень освітньої інноватики.

О. В. Сухомлинська також наголошує, що неусвідомлене перенесення нової термінології в сучасний контекст, вносить неоднозначність у процеси педагогічного спілкування у науковому та реальному житті школи [466, с. 2]. Відповідно до принципу контекстності зміст поняття завжди включений у певний соціальний контекст, визначається умовами, особливостями явищ і процесів тієї наукової і професійної сфери, які відображають це поняття. Внаслідок цього саме поняття наповнюється новим змістом і набуває іншого смислу.

"Через те, виводити сутність поняття необхідно з орієнтацією на те місце в культурі й соціальній реальності, яке знімається ним як даність. Інакше відбувається неминучий відрив терміну від поняття, що сприяє множенню сутностей" [77, с. 14]. В освіті специфіку змісту понять інноватики обумовлює гуманістична спрямованість інноваційних явищ і процесів, які здійснюються на благо людини (на відміну орієнтації на прибуток від реалізації інновацій в економічній сфері). Провідним мотивом інноваційної діяльності виступає потреба особистісної і професійної самореалізації [63, с. 14].

Принцип повноти та цілісності визначає вимоги до компонентного складу понять терміносистеми педагогічної інноватики, обсяг яких має бути достатнім для побудови концептуальних положень освітньої інноватики. Цілісність надає системі понять нової емерджентної властивості, яка більша суми властивостей її складових і є результатом зв'язків між поняттями. Внаслідок диференціації, оптимізації, інтеграції окремих понять у систему виникають нові теоретичні утворення.

Принцип автономності визначає самостійність системи категорій інноватики, які визначають її проблемно-дослідницьке поле. Прагнення до автономності притаманне будь-якій системі й проявляється як спосіб зберегти свою структуру, унікальність і відмінність від інших подібних об'єктів.

Принцип надпредметної спрямованості передбачає методологічний, загальнотеоретичний рівень концептуалізації понять, на основі яких визначаються похідні, більш вузькі, конкретно-дисциплінарні терміни. У змістовому плані, як вказує Н. Р. Юсуфбекова, такий шлях оптимально поєднує можливості інновації як особливої сфери теоретичного знання зі специфікою організації системи освіти в цілому й освітнього процесу зокрема [528, с. 7-8].

Принцип узгодженості вимагає уніфікації понять інноватики, їх несуперечливості між собою а також з іншими педагогічними категоріями й поняттями. Однозначність тлумачення наукових понять дозволяє досягнути єдиного розуміння й використання їх всіма науковцями.

Вважаємо, що базовим, системоутворювальним поняттям у терміносистемі інноватики виступає категорія "інновація". Таке твердження ґрунтується на таких підставах: інновація є метою й

результатом, причиною й наслідком змін певного об'єкту; інші поняття ("інноваційний процес", "інноваційна діяльність", "інноваційна система" і т.д.) виступають як похідні по відношенню до цієї категорії, яка визначає їх основне змістове значення; поняття "інновація" встановлює ієрархічність, упорядкованість понятійного поля інноватики, суттєвість зв'язків між його складовими. Разом з тим на сьогодні не існує універсального, визнаного й прийнятого всіма дослідниками визначення поняття "інновація".

Термін "інновація" увійшов у науковий обіг ще в ХІХ ст. з антропології та етнографії, де він використовувався при дослідженні процесів змін у культурі як антонім терміну "традиція", особливо у відношенні дифузії культурних новоутворень у відповідному середовищі, включаючи їх перенесення в інші культури. Тим самим поняття "інновація" виявилось включеним у контекст концепції дифузійнізму, який прийшов на зміну плоскому еволюціонізму в трактуванні змін культури [465, с. 560]. У своєму первинному значенні поняття "інновація" позначало процес трансферу (лат. *transfere* – переносу, переміщую) елементів однієї культури (звичаїв, традицій, способів життєдіяльності, виробництва, технологій тощо) в іншу. При цьому елементи, що переносилися, набували нових, не властивих раніше якостей й одночасно змінювали те середовище чи систему, в які вони вносилися.

У широкий науковий контекст поняття "інновація" на початку ХХ ст. увів американський соціолог й економіст австрійського походження Й. Шумпетер, позначаючи ним нові комбінації елементів, що охоплює процеси виготовлення, впровадження, освоєння, отримання, реорганізації [517, с. 132-133].

У визначенні сутності понять інноватики простежується ряд позицій, що певним чином пояснює розбіжності в трактуванні їх змісту. Практично всі дослідники здійснюють аналіз етимології понять, тобто пояснення походження термінів шляхом зіставлення їх зі спорідненими словами, первісними формами й значеннями. Також широко використовується аналіз визначень понять інноватики представлених у тлумачних, лінгвістичних, професійних та інших словниках, оскільки вважається, що остаточне прийняття нового терміна відбувається, як правило, з його занесенням до словника.



Першим з понять, якими послуговується сучасна інноватика, в словниковий арсенал було введено термін "інновація" (нововведення). У літературі вказується на його використання французами ще в 1297 р. Відомості про це містяться у виданому в 1889 р. "Загальному словнику французької мови з початку XVII ст. до наших днів", авторами якого є Арсен Дарместетер, Адольф Хатуфельд і Томас Альберт [163, с. 16].

Усталене вживання терміну "інновація" у науковій літературі та словниках починається у XX ст. У словниках семантичне значення слова "інновація" поступово диференціюється. У спеціалізованих словниках поняття "інновація" розглядається подається у контексті змісту певної наукової галузі. Так в енциклопедії Британіка визначення інновації подається в економічному аспекті впровадження нових технологій, як основного фактора економічного розвитку (New Encyclopedia Britanica, 1975) [562, с. 17]. Соціологічні довідники ("Сучасна західна соціологія" (1990), "Соціальні технології" (1995)) поняття інновації розглядають у зв'язку з упровадженням нових форм організації праці життєдіяльності та соціальних змін [460].

У словнику "Науково-технічний прогрес" (1987) інновація розуміється як "результат творчої діяльності, спрямованої на розробку, створення і поширення нових видів виробів, технологій, упровадження нових організаційних форм і т. д." [336, с. 80]. У психологічних визначеннях інновації акцент зміщується на характеристику суб'єкта інноваційної діяльності, яка породжує значимі зміни в соціальній практиці [407, с. 139].

В енциклопедії освіти інновація тлумачиться як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Вказується на комплексне значення поняття "інновація", оскільки воно складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації [129, с. 338].

Отже, попередній огляд довідникової літератури свідчить про різноманітність підходів до тлумачення поняття "інновація" і, відповідно, безліч його визначень. Розбіжності в тлумаченнях спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведень [112, с. 23]. Неоднознач-

ність трактування поняття "інновація" також пояснюється особливостями походження слів у мовах романо-германської групи, що проявляється в традиції об'єднувати в одному понятті кілька дещо не зовсім однозначних понять. У нашому випадку це проявилось в ототожненні двох понять – інновація (як результат) та інноваційний процес [163, с. 18].

Однак погоджуємося з думкою Г. І. Герасимова та Л. В. Ілюхіної, що неможливо повністю вивести зміст поняття "інновація" суто з етимологічних чи лінгвістичних коренів, оскільки при лінгвістичному чи етимологічному тлумаченні інколи дуже далеко дистанціюється етимологічна природа терміну, його усталене в теорії значення і вкладений у нього смисл при переносі в інший ареал використання [77, с. 13-14].

Загалом, генезис поняття "інновація" пройшов досить складний шлях: від набуття сутності її розуміння як періодичних разових нововведень, через зростаючу інтеграцію різнопорядкових компонентів і дій, що утворюють деяку сукупність (комплекс) змін, де всі елементи об'єднуються за спільною ознакою і розгортаються в певній послідовності, до подальшого перетворення на соціокультурну систему з технологічною та соціально-психологічною складовими, які утримують цілісність її елементів, відносин й об'єднують поліфонію діяльностей, що поєднують воедино дії соціального суб'єкта й відповідну їм зміну якостей соціального об'єкта [там же, с. 35].

Разом з тим, вже в перших роботах Г. Тарда [471], Й. Шумпетера [517], М. Г. Кондратьєва [190; 191], які відносяться до періоду становлення інноватики як теоретичної галузі знань, інновація трактується як поліфункціональне поняття.

Для уточнення й систематизації сутності поняття "інновація" ми використали метод контент-аналізу, яким було охоплено 65 джерел: філософські, психологічні та педагогічні енциклопедії й словники, монографії, дисертації, посібники з інноватики. Особливу увагу привернули публікації стосовно досліджуваної проблематики в науковій фаховій літературі останніх років.

Відповідно до вимог контент-аналізу виділялися семантичні одиниці, що входили до структури визначення досліджуваної категорії. Семантичною одиницею вважалось судження (іноді декілька суджень) авторів про поняття "інновація". Більш

детально аналізувалися визначення вихідного поняття із вираженими предикативними групами, які містили як основне змістове навантаження, так і додаткові семантичні одиниці, що характеризують сутнісні ознаки поняття. Слід зазначити, що в самій смисловій одиниці в певних випадках виділялись окремі самостійні слова, які несли власне семантичне навантаження. Далі виділені прості семантичні одиниці класифікувались за категорією (значення терміну) і категоріальними ознаками поняття, а потім підраховувалася частота їх появи [122, с. 99-105].

Для прикладу проілюструємо аналіз досліджуваного поняття, визначеного Т. М. Демиденко з виділенням смислових елементів у структурі предикату: "педагогічні інновації – це нововведення (1) у педагогічних системах (2) та процеси (3), що їх супроводжують, спрямовані на одержання стійких позитивних результатів (4), які суттєво поліпшують стан як окремих компонентів, так і систем (1) в цілому й визначають прогресивний напрям їхнього розвитку (5) " [104, с. 29].

У ході узагальнення результатів контент-аналізу було виділено основні категорії, що характеризують поняття "інновація": система, процес, нововведення, діяльність, зміни, реалізація, результат, технологія, розвиток (удосконалення) та стійкі категорійні ознаки сутнісної сторони інновації: новизна; практична реалізація; виникнення нової якості не притаманної раніше об'єкту інновації; діяльність суб'єктів інновацій, перехід чи переведення системи з одного стану в інший внаслідок змін, які вносять в неї інновація; спеціально організований процес, спрямований і керований; досягнення якісно нових, стабільних результатів; комплексність, соціальна обумовленість, керованість, прогресивність, самоорганізація.

Узагальнені результати контент-аналізу представлено в таблиці 2.1.

Установлено, що часто поняття "інновація" ототожнюється з поняттями "новація", "нововведення", які використовуються як синоніми, однак ряд вітчизняних авторів їх диференціюють (М. В. Артющина [20], В. Ф. Паламарчук [365], І. П. Підласий [379], В. В. Стадник [461], О. І. Шапран [508] та ін). Також вважаємо необхідним розмежовувати зміст цих понять.

Новація (лат. novatio – оновлення, зміна) есплікується як продукт інтелектуальної діяльності людей, оформлений

результат фундаментальних, прикладних чи експериментальних досліджень у будь-якій сфері людської діяльності, спрямований на підвищення її ефективності. Новаціями є знання: нові ідеї, теорії, відкриття, винаходи, технології тощо. "Однак не всі знання мають практичну цінність. Вони стають імпульсом для перетворень лише за умов, коли набувають форми інновацій здатних оновлювати виробничі сили, створювати передумови для технологічних і виробничих змін" [461, с. 31].

Таблиця 2.1

**Результати контент-аналізу поняття "інновація"**

№ п/п	А. Категорія (значення терміна)	Кількість авторів		Кількість смислових одиниць аналізу	
	Б. Категоріальні ознаки поняття "інновація"	абсолютне значення	у %	абсолютне значення	у %
<b>А.1</b>	Процес	42	64,6	58	39,5
2.	Система	37	56,9	42	32,4
3.	Діяльність	32	49,2	39	27,8
4.	Зміни	29	44,6	29	22,3
5.	Реалізація	27	41,5	37	23,7
6.	Результат	26	40,0	32	24,8
7.	Технологія	22	33,8	19	16,3
8.	Розвиток	17	26,2	16	12,4
9.	Нововведення	14	21,5	21	17,1
<b>Б. 1</b>	Новизна	36	55,4	44	31,7
2.	Практична реалізація	32	49,2	35	25,4
3.	Якісно нові, стійкі результати	27	41,5	29	22,3
4.	Цілеспрямованість	23	35,4	23	20,6
5.	Суб'єктний характер	19	28,4	17	13,2
6.	Комплексність	16	24,6	16	12,4
7.	Соціальна обумовленість	14	21,5	14	11,6
8.	Керованість	12	18,5	12	9,7
9.	Прогресивність	8	12,3	8	7,3

Ще на початку становлення інноватики Г. Гард розводить поняття "винахід" і "нововведення", які, на його думку, розрізняються тим, що винахід – це щось принципово нове, а нововведення – це процес освоєння винаходу. Вчений підкреслює, що факт прийняття новації (винаходу) "соціальним розумом" (суспільною свідомістю у сучасній інтерпретації), освоєння її як соціокультурної норми, цінності, надає їй статусу

інновації. Сутність нововведень полягає в тому, що вони не тільки вирішують наявні потреби, а й викликають нові зміни в різних сферах життєдіяльності людини [470, с. 95]. Отже, для усвідомлення цінності новації та її впровадження необхідний певний період, який називають інноваційним лагом.

У подальшому більшість тлумачень дефініції "інновація" ґрунтуються на концепції Й. Шумпетера, який використовував це поняття в якості позначення практичного засобу для задоволення нової чи вже відомої потреби суспільства й вважав відкриття, винахід нового початковою подією, а впровадження – завершальною подією, розглядаючи інновації з погляду практичного застосування [517, с. 455]. Таким чином, тільки після прийняття, реалізації та розповсюдження новація набуває нової якості – стає інновацією.

М. В. Артюшина трактує новацію як все те нове, що може бути використаним для вдосконалення певної системи. Запроваджена новація, що призвела до вдосконалення певної системи, стає інновацією [20, с. 91]. Порівнюючи за цілеспрямованістю, О. І. Шапран розглядає педагогічні новації як нові ідеї в педагогіці, зорієнтовані на зміни різних структурних систем і компонентів освіти, а інновації – як упровадження нового з метою вдосконалення навчально-виховного процесу. Тому, поняття "інновація" має сумарний характер, складається із двох форм: власне ідеї та процесу її реалізації. Тобто, інновація – це реалізована, здійснена новація [508, с. 21-23].

Порядок зв'язку між цими дефініціями О. Г. Хомеріки та співавтори встановлюють через процесуальність, розрізняючи поняття "новація" або "новий засіб" (вважають їх синонімами) та "інновація", "нововведення". Новація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу [497, с. 6].

Досить чітко диференціює ці поняття В. Ф. Паламарчук, яка новацію вважає результатом творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці а інновацію результатом зародження, формування і втілення нових ідей. Саме реалізація нових ідей є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій. Якщо педагог відкриє принципово нове – він є новатором, якщо трансформував якусь нову ідею в практиці – інноватор [336, с. 53].

Таким чином, відмітною ознакою інновації порівняно з новацією є практична реалізація, результати якої дозволяють судити про цінність, доцільність упровадження, ефективність нових ідей, підходів, технологій тощо.

У процесі контент-аналізу також виявлено, що ряд авторів визнають рівнозначними й вживають як синоніми щодо кінцевого результату – впроваджені новачі поняття "інновація" та "нововведення". О. А. Кузьмічова вбачає, що в основі ототожнення інновації та нововведення виявляє себе властиве філософській думці тяжіння до об'єкта, що стає. Звідси й тлумачення нововведення як прогресивної новини, задіяної в динаміці, та інновації як комплексного процесу створення, поширення новини [272].

У понятті "інновація", на думку А. А. Пінського, вдало й тонко поєднані семантично два моменти: поява, творення нового й одночасно його реалізація. Латинський префікс "in" вказує якраз на практичну, технологічну сторону реалізації нового [377, с. 39]. М. І. Лапін також акцентує в етимології терміну "innovation" значення "введення" – використання новачі [283, с. 9].

Приймаємо такі позиції і вважаємо, що семантичне значення поняття "нововведення" саме в частинні "введення" вказує на дію, рух, що уможливило його вживання в науковому контексті, зокрема в тексті дисертації, при позначенні процесу реалізації інновації.

Основою й сутнісною категорійною ознакою інновації, що визначає її природу, є творення й реалізація нового. Згідно з позицією Н. Р. Юсуфбекової, "інновація" має означати все, що пов'язане з процесами створення, дослідження нового в системі освіти та його опанування в практиці [528, с.]. Л. І. Даниленко також підкреслює, що інновація в освіті є не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни суб'єкта та об'єктів управління й отримання економічного, соціального, екологічного та іншого ефекту, а й процедурою їхнього постійного оновлення [96, с. 12].

Досить ґрунтовно категорія нового в контексті проблем педагогічної інноватики проаналізована в дослідженні В. В. Докучаєвої. Згідно з її концепцією, "нове як результат

подається у вигляді знову створеної інноваційної педагогічної системи. У той же час, саме інноваційна педагогічна система є детермінантою (умовою) подальших змін для досягнення більш значущих цілей. При цьому передбачається, що в кожній конкретній ситуації створення чи реалізації нового інноваційний процес може поставати як Чинник (сукупність чинників), як Умова (сукупність умов), як Технологія" [114, с. 24].

Ученими Міжнародного інституту системних досліджень у словнику "Інноваційний глосарій" сутність інновації визначається через категорії новизни та прогресивності. Згідно з їх трактуванням, "інновація в це – вид або результат процесу розвитку" (Н. D. Hausteин, Н. Mair, 1986) [548]. На думку авторів, справжня інновація, в порівнянні з новацією і реновацією, означає щось більше, ніж проста заміна старих елементів новими в певній системі. Новим є тільки такий елемент або система, які більш прогресивні, ніж старі, що означає їх відповідність позитивній тенденції процесу розвитку в цілому. Констатування факту інновації можливо лише при використанні критеріїв новизни й прогресивності нового елемента або системи [548].

Про прогресивність, актуальність, ефективність нового можна судити лише за результатами його освоєння, реалізації. Нове як особливий феномен співвідносять за такими ознаками: просторово-часова неідентичність, актуальність, стабільність, ефективність, оптимальність, змінюваність. У педагогіці новизна фігурує як абсолютно нове, відносна новизна, суб'єктивна новизна, псевдоновизна. На кожному з цих рівнів виявляються її суттєві особливості [112, с. 23-24].

Таким чином, створення, утвердження, реалізація нового як прогресивного елемента чи системи відображає сутність інновації як процесу зміни педагогічної системи, її розвитку.

Практично в більшості визначень "інновації" автори використовують категорію процесу. Розгляд інновації як процесу пов'язують з послідовністю стадій зародження, створення, дифузії, освоєння, реалізації, модифікації нововведень, що відповідає концепції "життєвого циклу" інновацій. Цей процес характеризується відкритістю до потреб суспільства й особистості, перманентністю, цілеспрямованістю, системністю. К. Ангеловські, досліджуючи інноваційні явища в освіті, досить

справедливо стверджує, що "... сама концепція перманентності освіти передбачає перманентність змін" і розглядають інновацію як органічну складову щоденної роботи, тобто – неперервний процес [13, с. 16].

Зазвичай поняття "інновація" в спеціалізованих словниках будувалося на двох вихідних категоріальних основах – результату й процесу, що проявилася в ототожненні інновації як результату й процесу. Розвиток категорійного поля інноватики привів до виділення самостійних понять "інновація" та "інноваційний процес", які за змістом є близькими, але не рівнозначними.

Інноваційний процес пов'язаний з перетворенням наукового знання на інновацію, яка задовольняє нові суспільні потреби й включає послідовний ланцюг дій, що охоплює всі стадії створення новинки й упровадження в практику [461, с. 64].

Необхідним критерієм інновації як процесу є цілеспрямованість і керованість змін, які вносяться в середовище, для досягнення визначеного результату. Інновації як форма керованого розвитку не з'являються стихійно, а завжди реалізуються цілеспрямовано, мають певного суб'єкта реалізації. При цьому інновації можуть ініціюватись зовнішньо, а можуть з'являтися й реалізовуватися всередині певної системи [20, с. 91].

У ряді досліджень інновація визначається через категорію результату як наслідку реалізації нових ідей, підходів, технологій. У дискусії щодо диференціації поняття інновації як процесу чи результату ми не бачимо підстав для штучного протиставлення цих двох складових одного й того ж явища, оскільки тільки діалектична їх єдність і відображає його сутність. Будь-який процес здійснюється для отримання визначеного результату, який прогнозується як мета діяльності, що забезпечує цей процес. Одночасно мета в якості бажаного результату визначає функції процесу в цілому та окремих його етапів.

Таким чином, в інновації діалектично поєднані дві сторони: предметна (нове, що створюється й впроваджується) і процесуальна (яким чином досягається необхідний результат). Тому інновація представляє собою систему елементів, відносин і дій, які забезпечують необхідний результат.

Найвні розбіжності в тлумаченні категорії "інновація" дозволяє вирішити системний підхід. У дослідженнях іннова-



ційних процесів, виконуваних поза конкретним дисциплінарним контекстом (методологічний, загальнотеоретичний аспекти інноватики), головним питанням, вважає В. В. Докучасав є вивчення переходу від одного стану системи до іншого, нового, та управління процесом нововведень [114, с. 11].

Хочемо відзначити, що в дослідженнях категорія "педагогічна інновація" найчастіше трактується з методологічних позицій системного підходу. Так, Л. С. Подимова та В. О. Сластьонін розглядають інновацію як динамічну систему, яка характеризується як внутрішньою логікою, так і закономірним розвитком у часі її взаємовідносин із навколишнім середовищем (життєвий цикл) [451, с. 17].

Системний ракурс розгляду цього основного поняття інноватики чітко простежується й у визначеннях багатьох інших авторів, які наголошують, що інновації – це зміни в педагогічних системах або в окремих її компонентах. Т. М. Демиденко саме зв'язок термінів "інновація" – "педагогічна система" вважає найсуттєвішим для аналізу інноваційних процесів в освіті. За її визначенням: "Педагогічні інновації – це нововведення у 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 й визначають прогресивний напрям їхнього розвитку" [104, с. 22]. У Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності інновації розглядаються як "вперше створені, удосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності" [387]. Тезаурус під редакцією Н. Б. Крилової визначає інновацію як "актуально значущі й системно самоорганізовані новоутворення, що виникають на основі різноманіття ініціатив та новацій і стають перспективними для розвитку більш широкого мультикультурного простору освіти" [348, с. 42].

У цих та інших авторів інновація розглядається як системне новоутворення, що в процесі реалізації вносить у традиційну систему зміни в структурі, функціях, результатах. Все вищезазначене дозволяє тлумачити категорію "інновація" як систему, всі компоненти й відносини якої розглядаються тільки з позицій цілісності й саморозвитку.

Розуміння інновації має ґрунтуватися на аналізі тих якісних змін, що відбуваються з системою, коли здійснюється інновація. А. І. Пригожин визначає суть процесу нововведення у переході певної системи з одного стану в інший зі своїм життєвим циклом [399, с. 28].

Таким чином, у тлумаченні поняття "інновація" чітко простежується лінія його експлікації з цілеспрямованими змінами, що зумовлюють перехід педагогічної системи із одного стану в інший.

На основі узагальнення категоріальних ознак ми визначаємо поняття *"інновація" як цілеспрямований, спеціально технологічно організований, керований процес практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, теорій, технологій з метою зміни педагогічної системи та переведення її на якісно новий рівень функціонування і результатів.*

Цілісний підхід до розгляду інновації уможливорює її комплексний аналіз як системи, процесу, діяльності та результату – змін у педагогічній системі, що передбачає поєднання методологічного, процесуального, технологічного, соціально-психологічного та предметного контексту інновації як поліфункціонального феномену (рис. 2.1).

Вважаємо, що повноцінне розуміння сутності інновації як педагогічної категорії неможливе без встановлення його зв'язків з іншими, загальноновживаними, усталеними як у теорії так і в практиці, поняттями "інноваційний процес" та "інноваційна діяльність".

Поняття "інноваційний процес" порівняно недавно введено у глосарій педагогічної науки, проте в публікаціях останнього періоду спостерігається тенденція до визнання його ключовим у системі понять інноватики. При цьому є очевидним, що це поняття більш широке, оскільки охоплює всі можливі етапи функціонування нового від моменту його появи, а поняття "нове" визначає лише предмет діяльності учасників інноваційного процесу [114, с. 23].

Однією з головних особливостей інноваційного процесу є його циклічний характер, що виражається в такій структурі етапів, які проходить нововведення: виникнення, швидке зростання в боротьбі з опонентами, зрілість, освоєння, поширення, насичення, рутинізація, криза, фініш [500]. У літературі

найбільш часто наводиться процесуальний цикл інновацій із створеного вченими Міжнародного інституту системних досліджень "Інноваційного глосарію": сприйняття проблеми або можливості; перша концепція оригінальної ідеї; дослідження та розробка; перший вихід у виробництво й на ринок; удосконалення й зміни, що приносять прибуток [548, с. 124].



Рис. 1.1. Терміносистема понять педагогічної інноватики

Інноваційний процес, як складний феномен є поліструктурним. У його структурі виокремлюють два рівні: 1) предметно-технологічний мікрорівень, що поділяє нововведення на частини (стадії, етапи, цикли), аналізуючи його змістовий аспект; 2) макрорівень, на якому розглядають взаємодію окремих нововведень, визначають особливості їх поєднання, трансформацію тощо. У педагогічній інноватиці також сформувалася схема поділу інноваційного процесу на етапи, які

охоплюють "життєвий цикл нововведення": 1) зародження нової ідеї, виникнення нової концепції нововведення (старт), її втілення у певний об'єкт, матеріальний чи духовний проект-зразок; 2) реалізації нововведення у практичному застосуванні; 3) розповсюдження, дифузії інновації в нові галузі, освітні заклади; 4) насичення в конкретній галузі; 5) спаду (криза, фініш); 6) іррадіації (лат. *irradiare* – сяяти, випромінювати) модернізації нововведення. Наявність або відсутність останніх двох етапів залежить від інноваційного потенціалу освітнього закладу, який впроваджує конкретну новацію [112, с. 41].

Аналіз різних визначень поняття "інноваційний процес" дозволяє зробити висновок, що його специфічний зміст становить внесення змін в існуючі системи, процеси, технології, що дозволяє отримувати нові, більш ефективні результати, які мають практичне застосування. Розвиток навчального закладу здійснюється через освоєння нововведень, тому "інноваційний (а не навчально-виховний) процес і є об'єктом управління розвитку освітнього закладу. Розвиток школи і є процес розробки й освоєння новацій" [349].

Узагальнюючи наявні підходи, інноваційний освітній процес ми розглядаємо як послідовність стадій сприйняття проблеми, зародження ідеї, створення, освоєння, реалізації та поширення новацій з метою цілеспрямованого розвитку навчального закладу як соціально-педагогічної системи.

Суб'єктом, носієм інноваційного освітнього процесу є насамперед педагог-новатор. Тому на мікрорівні аналізу інноваційного процесу, діяльності окремого педагога, продуктивним вбачається застосування суб'єктного підходу, який зміщує ракурс аналізу інноваційної діяльності з рівня колективного суб'єкта на рівень індивідуальний, і тим самим дає можливість визначити не тільки зміст а й механізми її здійснення.

Інноваційна діяльність – це комплекс дій здійснюваних суб'єктами інноваційного процесу для ефективного забезпечення його організації, функціонування й управління. До основних функцій інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів педагогічного процесу: сенсу, цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління і т.п. [500]. І. М. Дичківська розглядає інноваційну діяльність як складний і багатоплановий феномен, що своїм змістом охоплює

процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [112, с. 248].

Суб'єктний підхід визначає методологічний статус інноваційної діяльності як метадіяльності, що змінює рутинні компоненти репродуктивних видів діяльності. Об'єктом такої діяльності є інші види діяльності, які сформувалися в попередній період і набули репродуктивного характеру, а їх засоби (способи, прийоми) стали рутинними для певної спільноти людей. На їх зміну й спрямована насамперед інноваційна діяльність [283].

Ю.О. Карпова акцентує увагу на положенні, що й сама людина може стати об'єктом своєї метадіяльності, тоді предметом змін стають її особистісні структури: цінності, смисли, цілі, моральні позиції. Перераховані особистісні утворення складають основу мотиваційних структур діяльності і їх перебудова неминуче впливає на зміну виконавчих структур діяльності – способів, засобів діяльності, отже, зовнішніх результатів діяльності. Таким чином, аналіз інноваційної діяльності вимагає розгляду як зовнішньої, предметної, так і внутрішньої, психічної сфер діяльності. З такої точки зору "інноваційна діяльність – це метадіяльність, спрямована на перетворення всього комплексу особистісних засобів суб'єкта, які забезпечують не тільки адаптацію до швидкозмінної соціальної і професійної реальності, але й можливість впливу на неї" [163, с. 24].

Аналіз інноваційної діяльності відносно її суб'єкта дозволяє виділити її механізм – саморозвиток особистості професіонала. М. В. Кларін зауважує, що за своїм основним змістом поняття "інновація" відноситься не тільки до створення і розповсюдження новацій, але й до змін у способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов'язані [175, с. 55]. При цьому педагог як суб'єкт інноваційної діяльності виступає основною рушійною силою, ініціатором і реалізатором інновацій.

Терміносистема основних понять педагогічної інноватики визначається цілісністю категорій "інновація-система", "інноваційний процес", "інноваційна діяльність", "інновація-результат".

Критеріями, що визначають їх сутність, виступають такі ознаки як новизна, практична реалізація, ефективність змін педагогічної системи, цілеспрямованість, неперервність, керованість дій суб'єктів нововведень. Система визначених понять у їх цілісності й взаємозв'язках слугує основою для вироблення концептуальних засад реалізації інновацій на рівнях теорії, процесу й технології діяльності навчальних закладів і педагогів.

## **2.2. Основні характеристики готовності загальноосвітніх навчальних закладів до сприйняття і реалізації інновацій**

Інноваційні навчальні заклади виступають авангардом освітніх реформ й експериментальними центрами реалізації нових педагогічних ідей, теорій, концепцій, технологій. У дослідженнях з педагогічної інноватики значна увага приділяється питанням готовності навчальних закладів до реалізації інновацій як єдино можливого шляху свого розвитку й забезпечення конкурентоспроможності в наданні якісної освіти (А. І. Барановський [24], О. М. Коберник [181], С. Г. Карпенчук [162], В. С. Лазарєв [281], Н. В. Нечаєва [340], М. М. Поташник [482], О. М. Саранов [432], І. Д. Фрумін [490], М. А. Ясвін [535] та ін.).

Інноваційний навчальний заклад характеризується як відкрита соціально-педагогічна система, що постійно оновлюється структурно й функціонально, реагує не тільки на наявні зміни в суспільстві, а прогнозує їх, стратегічно планує розвиток своїх можливостей для випереджувального вирішення освітніх завдань у процесі суспільних трансформацій.

Інноваційність є сутнісною ознакою й основним механізмом динамічного саморозвитку навчального закладу, показником його готовності до змін, можливості освоєння й реалізації інновацій. Як свідчить практика, більшість інноваційних навчальних закладів в процесі свого становлення пішли шляхом застосування найпрогресивніших освітніх моделей, вдалий вибір яких і визначає рівень інноваційної компетентності педагогічного колективу, сформованості його потреб і можливостей у реалізації нововведень як способу інтенсивного розвитку школи.

У дослідженнях, присвячених проблемам становлення й розвитку інноваційних освітніх установ, готовність навчального закладу до реалізації інновацій визначається сформованістю стратегії інноваційного розвитку, місії, інноваційного середовища й рівня інноваційного потенціалу.

Стратегія інноваційного розвитку навчального закладу – це довгострокове прогнозування майбутніх змін у педагогічній системі, домінуюча обрана модель інноваційного процесу, яка визначає цілеспрямованість його розвитку в заданому напрямі. Інноваційна стратегія є найважливішим чинником успішності переходу загальноосвітнього навчального закладу з режиму функціонування в режим розвитку, який передбачає можливості швидко реагувати й своєчасно адаптуватися до запитів суспільства щодо оновлення цілей, змісту й якості освіти.

О. М. Саранов стратегію переведення навчального закладу зі стану функціонування в стан розвитку й саморозвитку визначає як механізм переходу від традиційної школи до інноваційної, що може здійснюватися трьома шляхами: реорганізацією діючої освітньої установи з перетворенням її в інший вид; створенням, відкриттям нової освітньої установи-новобудови ("з нуля"); виокремленням нового виду установи з діючої установи й роз'єднання на нові самостійні юридичні особи [432, с. 75].

Стратегія розробляється як програма чи план досягнення цілей і визначає "що змінити?", "як змінити?" і "навіщо змінити?". Відповіді на ці питання дають можливість проектувати механізм інноваційного розвитку навчального закладу як цілісної ПС. У сучасному менеджменті інноваційна стратегія отримала визнання в якості одного з радикальних засобів досягнення цілей розвитку навчального закладу в умовах високого рівня невизначеності очікуваних результатів і значних ризиків нововведень, оскільки відрізняється від інших засобів своєю довгостроковістю, новизною, передусім для навчального закладу і, можливо, для освітньої галузі в цілому. Інновація стратегії передбачає перегляд існуючих підходів, пошуку альтернативних шляхів моделей, освоєння нових сфер і технологій діяльності. На відміну від інновації як процесу, який в основному проходить "за кулісами" й загалом не видимий споживачам, стратегічна інновація безпосередньо адресується

суспільству у вигляді нових цінностей, цілей, що презентує унікальність, привабливість організації [469, с. 68].

Сутність інноваційної стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу полягає у виробленні генерального курсу модернізації його діяльності, спрямованого на випередження запитів суспільства на зміни в цілях, змісті, результатах освіти. Успіх у досягненні стратегічних цілей залежить від ступеня системності нововведень у ЗНЗ.

Стратегія інтегрує місію, цілі організації, норми та дії в єдине ціле, визначає ресурсне забезпечення освітньої організації з урахуванням її внутрішніх переваг та недоліків, очікуваних змін і пов'язаних з ними дій конкурентів. Стратегія являє собою загальний комплексний план досягнення цілей організації. Цілі – це прогнозовані результати, а стратегія визначає шляхи їх досягнення [359, с. 98]. Стратегії, що ґрунтуються на довготривалих прогнозах, у цьому випадку виступають як інструменти досягнення цілей, а внутрішнє середовище й зовнішнє оточення, у яких функціонує і розвивається освітня організація, є необхідними компонентами у процесі визначення її місії та цілей [154, с. 47]. А. С. Макаренко розглядав педагогічні цілі в єдності із засобами їх досягнення. Він вважав, що в педагогіці головне не розв'язання проблеми ідеалу, а розв'язання проблеми шляхів досягнення цього ідеалу. Це означає, що педагогіка повинна опрацювати найскладніше питання про мету виховання та про метод наближення до цієї мети [304, с. 189].

У стратегії інноваційного розвитку фіксується, навіщо і яким чином має розвиватися навчальний заклад у даний час, щоб реалізувати свою місію і досягти бажаних цілей у майбутньому. Інноваційна стратегія ніби здійснює бачення довгострокової перспективи як погляд з майбутнього в сьогодення.

При розробці стратегії необхідно визначити головні цілі діяльності ЗНЗ, його філософію, розробити інноваційну модель навчального закладу як освітньої організації та соціального інституту. Формування стратегії інноваційного розвитку навчального закладу – це логіко-аналітичний процес аналізу та оцінювання наявного й прогнозування майбутнього стану суспільства й освіти та визначення ролі, позиції, цілей навчального закладу в нових соціально-економічних умовах.



Стратегічне планування складається з ряду взаємозалежних етапів. Спочатку проводиться дослідження зовнішнього й внутрішнього середовища навчального закладу. Потім визначаються основні орієнтири діяльності навчального закладу як соціального та освітнього інституту. Тоді в рамках стратегічного аналізу, оцінюються результати першого й другого етапів, визначаються можливі напрями розвитку, вибирається оптимальний варіант і формується власна стратегія. На завершальному етапі розробляється остаточний план дій щодо реалізації стратегії, проводиться її оцінка.

Виділяють різні види стратегій (Л. М. Калініна, Л. М. Карамушка, Т. М. Сорочан, Р. Б. Шиян). При впровадженні стратегії лідерства в ціні освітніх послуг центром уваги є витрати при їх виборі й виробництві, скорочення яких за умови збереження стандарту якості надає навчальному закладу конкурентних переваг. Стратегія лідерства в спеціалізації освіти спрямована на диференціацію, розширення освітніх послуг, намагання зробити їх унікальними, альтернативними традиційним, незвичними, відмінними від послуг інших навчальних закладів, що робить їх помітними й привабливими для споживачів. Критеріями вибору сфери таких послуг є їх новизна й цінність для користувачів. Стратегія лідерства в індивідуалізації передбачає спеціалізацію навчального закладу на задоволення освітніх потреб конкретних груп чи окремих осіб, орієнтуючись на їх інтереси та особливості. Ураховуючи істотні відмінності різних стратегій, рекомендується навчальному закладу чітко визначитися з вибором її виду й в жодному разі не змішувати їх [359, с. 100-101].

Для реалізації стратегії інноваційного розвитку навчального закладу потрібно визначення тактики взаємопов'язаних і взаємообумовлених дій педагогічного колективу з досягнення поставлених цілей. У педагогічній системі А. С. Макаренка взаємообумовленість стратегічних, тактичних й оперативних задач розвитку представлена в системі перспективних ліній, що ґрунтується на основі ієрархічного прогнозування перспектив від близьких до далеких як загальних, так і індивідуальних, що допомагає органічно погоджувати цілі суспільства, колективу й особистості. Методика цієї важливої роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні вже наявних, в

поступовій постановці більш цінних, – писав А. С. Макаренко в "Педагогічній поемі" [303, с. 315]. Невдачі багатьох освітніх установ він пояснював слабкістю й неясністю перспектив їх майбутньої діяльності.

Стратегічні цілі – це далека перспектива досягнення в результаті нововведень навчальним закладом статусу інноваційного, не тільки формального, а й реального, що проявляється в результатах його діяльності. Одним з основних мотивів, що обумовлював вибір напряму далекої перспективи була в колонії А. С. Макаренка потреба в домаганні на визнання, мотивація досягнення [303, с. 314]. Середня перспектива презентується тими інноваційними проектами, послідовна реалізація яких вносить системні зміни в структуру й функції навчального закладу. У теорії управління проектами передбачається, що будь-який проект повинен мати чітко визначені, бажано не тривалі, терміни виконання. Реалізація кожного проекту створює ситуацію успіху, надає досвіду й натхнення педагогічному колективу в освоєнні більш складних інновацій. Близька перспектива, на думку А. С. Макаренка, є основною емоційною ланкою між сьогоденням і майбутнім [там же, с. 312].

Вирішення оперативних задач інноваційного розвитку навчального закладу розглядається як близька перспектива, що пов'язана з нарощуванням інноваційного потенціалу, проектуванням послідовності тактичних дій. Це можуть бути як матеріальні (фінанси, обладнання, будівлі, територія та ін.) так і нематеріальні активи (мотиви, цінності, знання, технології, якими володіють педагоги, чи до яких вони мають доступ і можуть оволодіти). Стратегії взагалі, й інноваційні зокрема, спрямовані на розвиток і використання потенціалу освітньої організації і розглядаються як реакція на зміну зовнішнього середовища. Тому примноження змісту, оптимізація структури, вдосконалення механізмів використання інноваційних ресурсів визначається одним з основних завдань у стратегії розвитку навчального закладу.

Реалізація інноваційної стратегії вимагає формулювання її мети, що конкретизує кінцевий результат в якісних і в кількісних показниках. Надзвичайно важливо, щоб місія й стратегічні цілі були прийняті й підтримувалися усім колективом.

А. С. Макаренко при постановці цілей освітньої установи першочергового значення надає відкритому ним закону всезагального розвитку, за яким розвиток повинен відбуватися постійно, для чого педагогічний колектив має творчо шукати найбільш ефективні шляхи для руху вперед. У педагогічній системі А. С. Макаренка програмування цілей відбувається як жива діалектика руху, причому неперервного, суперечливого, що видозмінюється й розвивається, оскільки він був переконаний – якщо перед колективом немає мети, то не можна знайти способу його організації [304, с. 187].

Системоутворювальним компонентом структури інноваційної стратегії навчального закладу, що пронизує й поєднує бачення, місію і мету, виступають цінності. Ціннісний компонент у структурі інноваційної стратегії поєднує як суспільні так й особистісні мотиви освоєння й реалізації цілей інноваційної діяльності. Для навчального закладу вироблення інноваційної стратегії розвитку передусім полягає в усвідомленні місії навчального закладу як бачення нових гуманістичних цінностей освіти, провідної ідеї, визначення образу свого майбутнього місця в суспільстві.

На особливій значимості місії у визначенні аксіологічних орієнтирів інноваційного розвитку школи й ролі вчителя в освітніх реформах наголошують П. Карстаньє [165], О. М. Саранов [432], Л. М. Калініна, Х. Ортега-і-Гассет [355], Т. М. Сорочан [359], І. М. Шоробура [511] та ін. Вони зазначають, що спрямованість інноваційної діяльності навчального закладу визначається тим "ядром цінностей", які характеризують місію, яка свою чергу відображає унікальність соціальної значимості певної школи. Місію можна описати як сукупність цілей і пов'язаних з ними переконань, відносин і напрямів діяльності, характерних для певного освітнього закладу. Значення місії полягає в тому, що з нею безпосередньо пов'язаний вибір освітньої моделі школи, зв'язок загальних цілей з переконаннями, поглядами й діяльністю педагогів, учнів, їх батьків, усіх тих, хто здійснює цілеутворення й формує стратегію розвитку в навчальному закладі. Переконання, в свою чергу, залежать від системи цінностей педагогів, їх поглядів на освіту, суспільство, ставлення до дітей. Тому свідомий вибір місії означає не просто визнання інноваційної стратегії, а її

прийняття педагогічним колективом як конкретних цінностей і напрямів своєї роботи.

Місія як основна загальна мета, філософія, призначення, сенс діяльності інноваційного навчального закладу, визначається на етапі його становлення й майже не змінюється впродовж тривалого часу. Постійність місії дозволяє використовувати її в якості засобу оцінки прийняття рішень, вибору нововведень, аналізу результатів діяльності. Разом з тим, з набуттям досвіду ІД, його рефлексії, місія може уточнюватися, набувати певних модифікацій.

Розширений варіант місії найчастіше формулюється для внутрішнього користування і повинен детально розкривати всі необхідні її аспекти, серед них: філософія навчального закладу, мета, унікальність освітньо-виховної діяльності, авторські педагогічні системи й технології, способи взаємодії із суспільством. Правильно визначена місія хоч і має завжди загальний філософський зміст, проте обов'язково несе в собі щось, що робить її особливою, що характеризує саме той навчальний заклад, в якому вона була вироблена.

Місія центральний, але не єдиний елемент ієрархії стратегічних цілей навчального закладу. З поняттям "місія" тісно пов'язані поняття "бачення", "цінності", "мета", "критерії результативності", "цільові показники", "ключові фактори успіху", "компетенції", які формулюються на основі місії.

Дослідники сучасного освітнього менеджменту розмежовують поняття мети, цілей, бачення, кредо та місії освітньої організації. Стратегія – це довготерміновий, якісно вибраний напрям розвитку організації, який інтегрує місію, цілі організації, норми та дії в єдине ціле; визначає ресурсне забезпечення організації з урахуванням її внутрішніх переваг і недоліків, очікуваних змін і пов'язаних із ними дій конкурентів [359, с. 61].

Бачення – це образ школи в майбутньому, яке повинно бути гранично конкретно й включати спосіб його досягнення. Відмінність між місією й баченням полягає в тому, що місія розкриває образ дії, показує, яким чином досягаються ті чи інші цілі або бачення, яке, у свою чергу – створює картину майбутнього, ідеал, до якого прагне навчальний заклад, визначає унікальність його діяльності, чим він відрізняється від традиційних навчальних закладів. Бачення швидше піддається

зміні, оскільки з часом з'являються нові ідеали й нові уявлення. Місія ж порівняно постійний елемент, хоча також може бути скоректований з урахуванням зміни різних факторів.

У кожному конкретному випадку визначення місії може відрізнятись, але дуже важливо, щоб вона вироблялася колегіально й стала показником колективної компетентності. Тоді прийняття будь-якого рішення, нової системи роботи, інноваційної програми або технології ухвалюватиметься у відповідність з місією школи, цінностями, культурою і стилем діяльності. Більшість закладів освіти прагнуть відзначитися особливими, унікальними умовами організації педагогічного процесу, психологічним кліматом, матеріально-технічним забезпеченням, естетичною культурою, активністю участі в житті мікросоціуму та іншими характеристиками. Сукупність цих умов утворюють неповторний уклад життєдіяльності навчального закладу, його інноваційність на ринку освітніх послуг.

Оскільки концепція фактично є місією школи, то, перш ніж намагатися "впливати на суспільство", школа спочатку мусить: виробити "єдине бачення власних завдань", визначити свій імідж, "усвідомити власну місію, яка визначає: спільні цінності й погляди, культуру школи; наслідки організації й стилю навчання; процес прийняття рішень...; підтримується всіма людьми, що відповідають за освіту в школі; формулюється таким чином, щоби можна було оцінити, чи була реалізована місія школи та якою мірою" [431, с. 157].

Місія, що є головною метою ЗНЗ як освітньої організації, відбиває суть і його призначення існування, деталізує статус, репрезентує напрями та орієнтири для визначення цілей та стратегій на різних ієрархічних рівнях управління і відіграє важливу роль при визначенні пріоритетів у ході щорічного й довгострокового планування діяльності колективу. Бачення – це взіреть, це погляд у власне майбутнє, а також планування, яким воно має бути. Власне бачення відповідає на такі питання: що?, навіщо? і як змінювати? Бачення має бути настільки привабливим, що сприятиме колективу ЗНЗ натхненно працювати на нього, воно не є сталою величиною і може бути оцінено та розвинене через якийсь час, як зміна ресурсів і потреб через наявність необхідної інформації [154, с. 94].

Бачення визначає рівень домагань колективу навчального закладу, складається поступово, відшліфовується в процесі його становлення, формується в передбаченні майбутніх можливостей з метою визначити необхідний для розвитку стратегічний інноваційний потенціал. Бачення визначає прогноз розвитку потреб, соціальної значимості та відповідальності навчального закладу, створює почуття перспективи діяльності навчального закладу. Зрештою бачення повинно стати предметом переконаності й віри всіх суб'єктів освітнього процесу.

У значимості місії для інноваційного розвитку навчального закладу у соціальному просторі можна виділити три координати. По-перше, визначення місії має вирішальне значення для формування та розвитку статусу й іміджу навчального закладу, його унікальності на ринку освітніх послуг. У місії педагогічний колектив висловлює своє розуміння освіти, свій стиль роботи й педагогічну культуру, тому форма вираження має бути ясною, доступною для розуміння батьків, дітей, тих, хто обирає для себе освітній заклад. По-друге, місія презентує значення для колективу навчального закладу й для зовнішнього оточення (споживачів освітніх послуг) суспільне значення цінностей освіти. Місія освіти, її суспільна цінність формується не стільки зверху (урядовими постановами, законами), а, і в основному, знизу, на індивідуальних смислах суб'єктів освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків) та спільно прийнятих професійних ціннісних орієнтацій педагогічного колективу. Пошук місії – це моделювання концептуальних аксіологічних ідей нових типів навчальних закладів, створення інноваційних педагогічних систем. Разом з тим, "...перш ніж намагатися впливати на суспільство, школа спочатку має: виробити єдине бачення власних завдань, визначити свій імідж, усвідомити власну місію, яка визначає: спільні цінності й погляди, культуру школи; наслідки організації й стилю навчання" [432, с. 157]. По-третє, для суб'єктів інноваційного процесу місія виступає ефективним способом мотивації професійної самореалізації, акмеологічним чинником інноваційної діяльності, розкриває перспективи творчості, визначає зміст інноваційної культури. Визначення місії має бути зрозумілим всім, щоб сприяти їх взаєморозумінню і співпраці при створенні та реалізації інноваційної стратегії діяльності навчального закладу. Термін

здійснення місії повинен бути доступним, щоб можна було побачити результати діяльності й відчути успіх та гордість за свою працю.

Сучасні інноваційні ЗНЗ прагнуть до створення своєї унікальної соціально-педагогічної моделі, яка презентує їх імідж і визначає конкурентні переваги на ринку освітніх послуг. Все більше дослідників пов'язують вирішення цього завдання з організацією в освітніх закладах інноваційного середовища, в якому кожен педагог отримує стимули й можливості реалізувати свої творчі ідеї, набути досвіду інноваційної діяльності.

Аналіз досліджень показує, що в педагогічній теорії інноваційне середовище загальноосвітнього навчального закладу розглядається у досить широкому спектрі: як умова розвитку освітньої установи, засобу вирішення управлінських задач, в якості соціально-психологічної підтримки й формування інноваційної культури, мотиваційної основи інноваційної діяльності педагогів, умови рефлексії і, відповідно, ефективності інноваційної діяльності, інтегрального інструменту, засобу м'якого, "точкового" опосередкованого управління професійним розвитком особистості педагога, фактору професійного саморозвитку педагога, як система професійних і міжособистісних взаємин (Ф. З. Вильданова [60], Б. З. Вульф [70], В. М. Галузяк [75], Р. О. Кассіна [166], О. В. Крутенко [266], Ю. С. Мануйлов [309], В. І. Слободчиков [453], І. Д. Фрумін [490], Г. Г. Шек [510], І. М. Улановська [481], В. А. Ясвін [535] та ін.). З одного боку така багатоаспектність у трактуванні інноваційного середовища свідчить про його соціокультурну та психолого-педагогічну значущість у розвитку навчального закладу нового типу, з іншого – про відсутність системного аналізу його сутності й потенціалу в освоєнні та реалізації нововведень.

Незважаючи на зростання інтересу науковців і практиків до проблеми створення і функціонування інноваційного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі низка питань у цій області потребують більш глибокого наукового осмислення. Не сформоване саме поняття "інноваційне середовище", немає єдиного розуміння його, сутнісних ознак, складу, не розкриті механізми використання його потенціалу в активізації інноваційних процесів. У реальній практиці таке

середовище формується переважно спонтанно, не завжди відповідає ідеям гуманістичної, особистісно-розвиваючої парадигми освіти.

Досвід становлення і розвитку навчальних закладів інноваційного типу (О. А. Захаренка [140], М. П. Гузика [93], В. А. Караковського [160], В. О. Сухомлинського [468], М. П. Щетініна [523], Р. Штейнера [515], П. Петерсона [555], Олександрівської гімназії м. Суми, навчально-виховного комплексу "Гімназія імені Лесі Українки – школа I ступеня" м. Новоград-Волинського, Володимирецького районного колегіуму [483] та багатьох інших) переконує, що саме створення інноваційного середовища значною мірою обумовило якісні зміни в ставленні педагогів до нововведень і до себе як суб'єктів інноваційного процесу, в трансформації системи цінностей педагогічної діяльності, сприяло вироблення місії та інноваційної стратегії розвитку навчального закладу, створення особливої атмосфери творчого пошуку, корпоративного духу, зняття бар'єрів інноваційної діяльності, розвитку ресурсів навчального закладу.

У цільовому контексті інноваційне середовище виступає умовою розвитку загальноосвітнього навчального закладу, формування інноваційного мислення, ціннісних орієнтацій професійної діяльності та інноваційної культури педагогів. Зміст інноваційного середовища – це новий тип професійних, соціальних й особистісних відносин між суб'єктами інноваційного процесу, в яких викристалізуються перспективи, осмислюється місія діяльності навчального закладу. Змістова частина функціонування інноваційного середовища забезпечується комплексом інноваційних концепцій, програм, проєктів. У технологічному плані середовищний підхід представляє собою систему дій суб'єкта із середовищем, спрямованих на діагностику та аналіз його стану, проєктування і продукування результатів необхідних нововведень. У процесі взаємодії з інноваційним середовищем відбувається ідентифікація педагога як суб'єкта інновацій – актуалізація потреб, цілепокладання, усвідомлення мотивів, освоєння норм, способів інноваційної діяльності. Технологічна складова інноваційного середовища охоплює систему форм і методів, розвитку інноваційної компетентності педагогів: школи новаторства, інноваційні



центри, лабораторії, конференції, форуми, творчі групи, майстер-класи, різноманітні тренінги тощо.

Загальне плумачення середовища в словниках подається як "сукупність умов, в яких проходить життя людини", а також "як сукупність людей, пов'язаних спільністю життєвих умов, занять, інтересів тощо" [455]. У педагогічному контексті, незважаючи на досить часте й тривале використання, зміст цього поняття не має однозначного розуміння.

У трактуванні сутності інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу зазвичай виходять із його провідної функції впливу на ефективність інноваційних процесів і розглядають його як умову, як засіб, як інструмент управління, стимулювання, мотивації, взаємодії педагогів, обміну знаннями й набуття досвіду, інтенсифікації нововведень тощо.

Р. О. Кассіна розширює уявлення про інноваційне середовище, виходячи з розуміння його двоїстої природи: як джерела нових можливостей і як умови їх реалізації в практичній діяльності. Інноваційне середовище є якісно новим станом професійно-педагогічного середовища навчального закладу, що має дуже високий потенціал для його розвитку [166, с. 3].

За визначенням І. М. Дичківської інноваційне середовище – це педагогічно доцільно організований простір життєдіяльності, який сприяє розвитку інноваційного ресурсу особистості; інтегрований засіб накопичення і реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу [112, с. 339]. Саме по собі середовище – даність і не завжди володіє розвиваючим впливом. Не факт, що педагог, який знаходиться в інноваційному середовищі, спонтанно (іманентно), сам по собі буде освоювати й привласнювати його цінності, розвивати й впроваджувати інноваційні ідеї. Механізмом організації інноваційного середовища є взаємодія педагогів, творчих ініціативних груп, у процесі якої відбувається обмін знаннями, ідеями, зіткнення й об'єднання інтересів, цінностей, оцінка, переосмислення й збагачення індивідуального й колективного досвіду.

Процес створення інноваційного середовища в навчальному закладі передбачає наявність певної послідовності етапів: 1) моніторинг середовища – виявлення його розвивального потенціалу, вивчення потреб і мотивів його суб'єктів, прогнозування перспектив; 2) розробка моделі можливих

зв'язків і відносин між об'єктами та суб'єктами середовища; 3) вироблення місії школи як основи ціннісно-сислової єдності суб'єктів середовища; 4) побудова концепції навчального закладу, що відображає його неповторність та визначає стратегію діяльності; 5) організація взаємодії суб'єктів середовища; 6) створення умов для реалізації кожним суб'єктом середовища своїх індивідуальних перспектив.

Показниками становлення інноваційного середовища є достатній рівень нових ознак, форм, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану навчального закладу, створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив педагогів, свободи творчості, зростає сприйнятливність до інновацій, з'являються додаткові можливості для реалізації нових ідей.

Як системне утворення інноваційне середовище має власну організаційно-функціональну структуру, основними складовими якого Л. М. Ващенко визначено: стратегію розвитку освіти, тактику інноваційних процесів, зміст інноваційного середовища, організаційне забезпечення його розвитку, прогнозування розвитку освіти. Кожен із елементів структури, взаємодіючи між собою, наповнює інноваційне середовище своїм спрямуванням змін [55, с. 25]. Необхідно зазначити, що взаємозв'язки з'являються і діють тільки в процесі активності, взаємодії компонентів середовища, вектор яких спрямований на досягнення цілей педагогічної системи. Сила й характер взаємозв'язків між компонентами відповідає їх функціональній активності в загальній спрямованості інноваційного середовища на підвищення інноваційного потенціалу навчального закладу.

А. І. Каташов вважає за можливе побудову інноваційного середовища навчального закладу, яке може мати такі компоненти (мікросередовища): сфера інтелектуально-пізнавального й духовного розвитку; сфера творчого та інтелектуального самовиявлення, соціальної активності; сфера вираження своєї індивідуальної самоцінності; сфера духовно-творчої комунікації; інформаційно-організаційна сфера; сфера функціональної і просторової організації. Усі компоненти освітнього середовища актуалізуються в найголовнішій сфері – саморозвитку і самореалізації особистості [167, с. 8].

В. А. Ясвін при моделюванні освітнього середовища інноваційного навчального закладу виділяє наступні психодіагностичні параметри його експертизи: широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлюваності, ступінь стійкості, емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність [535, с. 114]. Цілеспрямовано регулюючи ці параметри середовища можна змінювати ступінь і напрями їх впливу як на інноваційний процес у цілому, так і на його учасників. На прикладі Сахнівської школи О. В. Крутенко встановлено, що широта середовища забезпечує високий рівень такої його структурно-динамічної характеристики як інтенсивність, тобто насиченість різноманітними можливостями та впливами за умови концентрованого їх прояву [266, с. 13].

При визначенні критеріїв та показників інноваційного середовища ми виходили з цілісності його функцій та специфіки впливу на інтенсифікацію інноваційних процесів у навчальному закладі. До них віднесено такі параметри: стратегічна спрямованість на освоєння і реалізацію нововведень; цілісність компонентів та їх взаємодія; домінантність у системі особистісних цінностей суб'єктів у порівнянні з іншими джерелами впливу; широта охоплення суб'єктів інноваційного процесу; гуманізація та естетизація взаємовідносин; високий рівень організованості; природо- і культуровідповідність; інтенсивність інноваційних можливостей і змін; здатність виявляти, ініціювати нові ідеї та забезпечувати їх реалізацію; когерентність – узгодженість з індивідуальними потребами й смислами його суб'єктів; науково-інформаційна насиченість і комунікативність – можливість обміну знаннями, ідеями, досвідом; відкритість і включення в загальну інноваційну сферу суспільства; висока ступінь усвідомлюваності середовища й вмотивованість його суб'єктів, що передбачає особистісну відповідальність кожного за спільну діяльність; особистісна детермінованість як можливість і здатність педагогів впливати на середовище, змінювати його; емоційна насиченість, атмосфера оптимізму; наявність хаосу як ситуації виведення традиційної педагогічної системи з стану стабільності, рівноваги й початку творчих і конструктивних процесів саморозвитку.

Зокрема відзначимо, що на думку О. А. Захаренка, раціональний компонент не повинен бути домінуючим у

середовищі. Наявність емоційного компоненту викликає у суб'єктів середовища особистісний інтерес і неформальне ставлення, оскільки саме емоційний акцент суб'єкт-суб'єктних стосунків та суб'єкт-об'єктних ставлень надає середовищу певної привабливості [140].

Структура інноваційного середовища визначається функціональною значимістю кожного з його компонентів в активізації інноваційних процесів у навчальному закладі. Узагальнюючи різні підходи, ми виділяємо такі складові інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу: стратегічно-цільова, емоційно-ціннісна, соціокультурна, соціально-психологічна, організаційно-педагогічна, інформаційно-комунікаційна, матеріальна, технологічна.

Ключовою характеристикою інноваційного середовища є сукупність інновацій, що реалізуються в ЗНЗ й серед яких здійснюється професійна діяльність педагогів [166, с. 8]. Інноваційність є ознакою й основним механізмом динамічного саморозвитку середовища навчального закладу, показником його відкритості й готовності до змін, можливості освоєння й реалізації нововведень.

Таким чином, інноваційне середовище сучасного загальноосвітнього навчального закладу є складною, динамічною системою й визначається як цілісність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних, технологічних та інших умов, що в єдності виступають засобом стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку. За змістовою характеристикою інноваційне середовище освітнього закладу – це сукупність нововведень, що створюють нові можливості для розвитку навчального закладу й професійної самореалізації педагогів. Концептуальною ідеєю розвитку інноваційного середовища є відкритість до інновацій, визнання їх ключового значення у його структурі, що й визначає рівень інноваційного потенціалу навчального закладу.

Наукові дослідження й практичний досвід свідчать, що успішність ІД навчального закладу в значній мірі пов'язана з рівнем його інноваційного потенціалу. Однак досить часто завдання освоєння нового для багатьох загальноосвітніх навчальних закладів залишаються непосильними із-за недооцінки

своїх можливостей, невміння організувати діяльність таким чином, щоб у повній мірі розкрити й ефективно використати свої ресурси. Саме тому постає необхідність системного розгляду сутності й структури інноваційного потенціалу ЗНЗ для виявлення умов використання його ресурсів у процесі реалізації інновацій.

Інноваційність як здатність організації породжувати новачі і здійснювати нововведення проявляється у відкритості змінам (мислення, поведінки, продукту і т.п.) й проактивності управління, тобто орієнтації не стільки на слідування попиту, а стільки на вплив на попит. Механізм інноваційності полягає у постійній саморефлексії, вибудовуванні образу майбутнього, пошуку новачі та розвитку можливостей їх реалізації [49, с. 44].

Виходячи з розуміння інновації як зумисних, специфічних змін, що матимуть істотний вплив на досягнення цілей освітньої системи [359, с. 46]. Л. М. Калініна, Л. М. Карамушка, Т. М. Сорочан, Р. Б. Шиян та ін. звертають увагу вихідне припущення теорії розвитку організацій про те, що, перед тим як розпочати зміну, система вже містить у собі ресурси та можливості до змін [там же, с. 52]. У такому ракурсі наявні ресурси змін визначають інноваційний потенціал навчального закладу, а можливості – середовище, що створює умови реалізації інновацій.

Інноваційний потенціал навчального закладу характеризує його готовність до змін. Зміна – це подорож, а не схема. Зміна – це процес інновації, який не може бути завершеним, оскільки будь-яке нововведення в педагогічній системі викликає потреби змін як в її внутрішніх структурі й процесах, так і у її взаємовідносинах із зовнішнім середовищем [458].

Потенціал (від лат. *potentia* – сила) – можливість, наявні сили, запаси, засоби, що можуть бути використані [454, с. 675]. І. М. Дичківська інноваційний потенціал навчально-виховного закладу вбачає у його здатності створювати, сприймати, реалізувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного [112, с. 35]. Вважаємо, що у такому визначенні не розкривається, що ж утворює здатність навчального закладу ефективно здійснювати ІД. Більш змістовним є трактування інноваційного потенціалу

навчального закладу як сукупності різних видів взаємопов'язаних ресурсів, ефективне використання яких складається в єдину систему реалізації інновацій [413, с. 17]. Такий підхід наповнює поняття інноваційного потенціалу конкретним змістом, дозволяє проаналізувати його структуру, функції й визначити шляхи розвитку інноваційності навчального закладу.

З позицій системного підходу структура інноваційного потенціалу – це сукупність компонентів і взаємозв'язки між ними, які встановлюють його цілісність. Сила й характер взаємозв'язків між компонентами відповідає їх функціональній активності у загальній спрямованості навчального закладу як педагогічної системи на підвищення свого інноваційного потенціалу. Відповідно будь-яка активність педагогічної системи на збереження й посилення своїх конкурентних позицій в освітньому просторі є її спроможністю до самоорганізації. У ракурсі розвитку навчального закладу А. І. Барановський здатність соціально-педагогічної системи до самоорганізації визначає як її інноваційний потенціал, тобто можливість колективу продукувати нові ідеї розвитку, що пов'язані з вимогами ринку [24, с. 62].

Структура й зміст інноваційного потенціалу визначається функціональною значимістю кожного з його компонентів в інноваційному процесі навчального закладу. Причому наголошується, що формування й використання інноваційного потенціалу можливе лише при наявності певної комбінації ресурсів [413, с. 19].

У структурі інноваційного потенціалу навчального закладу можна виділити як матеріальні (фінанси, обладнання, будівлі, територія та ін.) так і нематеріальні активи (мотиви, цінності, знання, компетентності, методики, технології, якими володіють педагоги, чи до яких вони мають доступ і можуть оволодіти).

Ми розглядаємо структуру інноваційного потенціалу ЗНЗ в єдності змісту й функцій його компонентів (див. табл. 2.2).

Питання структури й змісту інноваційного потенціалу мають не тільки теоретичне значення, а й важливі для проектування умов і шляхів його розвитку, до яких ми відносимо:

- визначеність місії й інноваційної стратегії розвитку на основі гуманістичних цінностей освіти, спільного бачення колективом свого майбутнього;

Таблиця 2.2

## Структура інноваційного потенціалу ЗНЗ

Компоненти потенціалу	Зміст	Функціональне призначення
Кадрові ресурси	Єдність індивідуальних інноваційних потенціалів педагогів; інноваційна компетентність керівників і педагогів; психічне й фізичне здоров'я працівників, умови їх праці та відпочинку.	Суб'єкти інноваційної діяльності: ініціатори, мотиватори, творці, організатори, реалізатори; синергія індивідуальних і групових можливостей.
Інформаційні та комунікаційні ресурси	Наукові теорії, концепції, підходи; банк інновацій; науково-методична література; сучасні форми, засоби й уміння комунікації; діагностичні дані про стан педагогічної системи.	Науково-теоретичне обґрунтування інноваційних процесів; наукова комунікація: обмін знаннями, досвідом; дифузія інновацій; збір, обробка й використання інформації.
Організаційно-управлінські ресурси	Місія, стратегія і тактика розвитку навчального закладу; нормативно-правове забезпечення ІД; інноваційне середовище, сприятливий соціально-психологічний клімат; моделі й технології управління, часові резерви.	Стратегія, тактика планування, ціле утворення; створення умов для творчості; основа прийняття рішень; зміни в структурі, функціях та процесах; оптимізація інтелектуальних, психо-емоційних, фізичних, матеріальних, часових затрат.
Технологічні ресурси	Технології діагностики стану ПС, прогнозування цілей, експертизи, моделювання, проектування, реалізації і моніторингу інновацій; ІКТ.	Технологічне забезпечення ІД: моделі, схеми, графіки; конструювання послідовності й змісту етапів; забезпечення результативності інновацій.
Матеріальні й фінансові ресурси	Сучасне обладнання, будівлі, оснащення приміщень, навчальні, технічні засоби й матеріали; додаткові джерела фінансування, зокрема й оплати праці педагогів.	Матеріально-технічне забезпечення інноваційних процесів; соціально-економічна функція; матеріальне стимулювання інноваційної діяльності.

- усвідомленості педагогами суб'єктних смислів і цінностей інноваційної діяльності, мотивів творчого самоствердження і самореалізації в професії, формування у колективі критичної маси інноваторів;

- постійне оновлення цілей, змісту, форм діяльності, залучення до процесу цілеутворення всіх членів колективу;

- активної участі педагогів у науково-методичній роботі, створення і реалізації авторських інноваційних проектів і програм, підготовка й публікація статей, методичних матеріалів;

- організація науково-практичних конференцій і семінарів, сучасних форм поширення досвіду інноваційної діяльності;

- налагодження співпраці з науково-дослідними установами, науково-методичними центрами, творчими об'єднаннями педагогів, міжнародними освітніми організаціями.

Основними характеристиками інноваційного потенціалу навчального закладу є: цілісність, оптимальність і гнучкість структури; основа – синергія інноваційних потенціалів педагогів як результат їх співтворчості, взаємодії; технологічна забезпеченість використання ресурсів; динамічність розвитку, систематичність у пошуку нових можливостей; активізація прихованих внутрішніх резервів; оптимальне співвідношення традиційних та інноваційних ресурсів.

Наявність ресурсів без створення сприятливих умов і технологій їх реалізації не дозволяє в повній мірі ефективно реалізувати інноваційний потенціал навчального закладу. Приховані резерви інноваційного потенціалу навчального закладу можуть бути повноцінно розкриті й використані при стратегічному управлінні освітньою організацією.

Системоутворювальним компонентом у структурі інноваційного потенціалу виступають інновації. Сукупність інновацій, якими володіє навчальний заклад і використовує їх (чи може використати за наявних умов), утворює його інноваційні ресурси. Але інновації з часом втрачають свій потенціал, тому необхідне постійне оновлення всіх видів ресурсів навчального закладу. Примноження змісту, оптимізація структури, функцій, процесів, вдосконалення механізмів використання інноваційних ресурсів визначається одним із основних завдань стратегії розвитку навчального закладу.



Таким чином, інноваційні стратегія, місія, мета, інноваційне середовище й інноваційний потенціал взяті в їх цілісності й визначають ступінь готовності ЗНЗ до сприйняття й реалізації інновацій. Реалізація інновацій у контексті інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів можлива у виробленні філософії, концепції їх діяльності, формуванні цілей освіти, методів прогнозування перспектив у нових соціально-економічних умовах, пошуку можливостей надання альтернативних, нетрадиційних освітніх послуг, проектування розвитку особистості з опорою на її індивідуальні особливості, технологізації навчально-виховного процесу, організації різних форм самофінансування закладів, демократизації й гуманізації управління школою.

### **2.3. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи**

Інноваційні процеси в сучасній освіті спрямовані на створення, реорганізацію, вдосконалення, модифікацію існуючих педагогічних систем. Для позитивного сприйняття й успішної реалізації інновацій педагогічна система навчального закладу має перебувати в певному стані, що визначається її емерджентними властивостями й структурою.

Останнім часом в дослідженнях з педагогічної інноватики все більше уваги приділяється розробці методологічних основ, структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних педагогічних систем (В. П. Беспалько [32], В. М. Волкова [68], В. В. Докучаєва [113], В. С. Лазарєв [281], Л. С. Подимова [383], М. М. Поташник [393], О. М. Саранов [432], Т. В. Светенко [438], В. О. Сластьонін [451], Н. Р. Юсуфбекова [528] та ін.). Разом з тим, у дослідженнях відзначається, що загальноосвітні навчальні заклади не завжди готові до сприйняття і реалізації нововведень із-за жорсткої структури педагогічної системи, її закритості до взаємодії із зовнішнім середовищем, нездатності реагувати на соціально-економічні зміни та швидкого постійного оновлення.

Тому виникає необхідність в аналізі сутності та визначенні основних властивостей інноваційної педагогічної системи, стан якої є однією з основних умов сприйняття і реалізації ЗНЗ інновацій.

Обґрунтування сутнісних ознак і змісту поняття "інноваційна педагогічна система" можливе при виявленні його зв'язків із загальнонавчаними, усталеними як у теорії, так і в практиці, поняттями "система", "соціальна система", "педагогічна система". У такому контексті інноваційна педагогічна система виступає як родове поняття по відношенню до зазначених категорій, синтезує їх загальні властивості та одночасно набуває специфічних рис.

Система – це певна множина взаємопов'язаних елементів, яка володіє властивостями, що не зводяться до властивостей окремих елементів. Або більш детально – це об'єднання різно-рідних елементів з певною метою, що утворює в результаті об'єднання нові зв'язки між елементами й нові (системні) властивості, якими не володіє жоден з цих елементів [49, с. 753].

До загальних характеристик системи відносяться: цілісність – інтегральний результат взаємодії її компонентів; ієрархічність – підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому; структурність – наявність взаємозв'язків між компонентами й системоутворюючого фактору; відкритість, зв'язок із зовнішнім середовищем – системами більш високого рівня; самовдосконалення, самоорганізація при зміні зовнішніх чи внутрішніх умов існування.

Системний підхід передбачає розглядати систему не ізольовано, а в єдності її зв'язків з оточуючим середовищем. Фахівці з теорії систем визначають навколишнє середовище як все, що генерує зовнішні впливи на систему, – інформацію, енергію. У свою чергу, відносини "система-середовище" змінюються у відповідь на ці впливи. Якщо ж вони не змінюються, то старі відносини не справляються зі своїми функціями, оскільки система діє і реагує неадекватно новим обставинам. Якщо реакції системи на зовнішні впливи стають некерованими й хаотичними, рано чи пізно система сама по собі приходить в стан хаосу та неупорядкованості (стан "ентропії") [168, с. 261]. У контексті соціальних систем, до яких відносяться й педагогічні системи ЗНЗ, це означає, що стає неможливою координована поведінка, спрямована на досягнення взаємовигідних цілей. У результаті система просто розпадається. Мета нововведень у тому і полягає, щоб підтримувати організаційні зв'язки в повній згоді

зі взаємними цілями та інтересами педагогічної системи та зовнішнього середовища.

Властивості системи визначаються не тільки й не стільки сумою властивостей її окремих елементів, скільки властивостями її структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками. Звертаємо увагу, що саме цілісність надає системі нових властивостей, які виникають в результаті встановлення нових зв'язків між елементами. Питання про утворення системи з елементів і є питанням про побудову об'єкта більш високого рівня з об'єктів більш простого, елементарного рівня [49, с. 221]. Оскільки педагогічні системи функціонують у динамічних соціальних середовищах то у відповідь на зміну цього навколишнього середовища вони повинні модифікувати свої внутрішні процеси й реструктуризуватися. В. В. Докучаєва зазначає, що система впродовж усього процесу розвитку перебуває в стані перетворення, а отже, безперервно змінює власну структуру [113, с. 87]. При відсутності подібного налаштування й адаптації навчальний заклад, як і будь-яка інша соціальна система, перестає крокувати в ногу з навколишнім світом. Тому необхідно забезпечувати й підтримувати чутливість педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу до змін навколишнього середовища, прогнозувати його впливи й своєчасно реагувати на них, вводячи інновації. У визначенні А. Пригожина інновація – це перехід системи з одного стану в інший [399, с. 67].

Система будь-якого типу є складовою більш великої сукупності взаємодіючих елементів, тому педагогічну систему можна розглядати як компонент соціальної системи більш високого порядку. Концепцію систем більш високого порядку спеціаліст з теорії систем Д.-Г. Міллер використовує, щоб визначити зовнішнє оточення системи. Безпосереднє оточення – це системи всіх більш високих рівнів мінус сама система. Щоб вижити, система повинна взаємодіяти зі своїм оточенням, іншими частинами зверхсистеми й підлаштовуватися під них. Ці процеси змінюють як саму систему, так і її оточення. Як правило, існуючі системи адаптуються до свого оточення і, в свою чергу, самі формують його. У результаті після певного періоду взаємодії вони стають дзеркальним відображенням один одного [168, с. 263].

Така модель процесів обміну, структурних змін і адаптації відображає суть інноваційних перетворень в системі. Здатність внутрішньо налаштуватися й адаптуватися до нових умов залежить від того, наскільки відкритою є система по відношенню до свого оточення. Рівень чутливості системи до свого оточення є основою для подальшого системного аналізу сприйнятливості й готовності системи до інноваційних змін.

Усі системи з точки зору природи й розміру взаємообміну з їхнім оточенням укладаються в спектр, крайніми точками якого є закриті системи та відкриті системи. Зрозуміло, суспільні системи не можуть бути як повністю закритими, так і повністю відкритими, тому вони бувають або відносно відкритими, або відносно закритими. Ступінь, в якій системи є закритими, служить показником їх нечутливості до свого оточення. Закриті системи не сприймають нову матерію, енергію чи інформацію, не пристосовуються до змін навколишнього середовища й врешті-решт розпадаються. У той же час відкриті системи з готовністю реагують на зміни навколишнього середовища. Сигнали, що надходять з навколишнього середовища, впливають на цільові стани системи, тобто умови, які система розглядає як "ідеальні" або "бажані". Сигнали, що надходять з навколишнього середовища, можуть викликати відхилення від цих цільових станів системи. У таких випадках зворотний зв'язок, що діє в самій системі, призводить до певних "налаштувань" як у структурі системи (тобто в тому, чим система є), так і в процесах, що відбуваються в ній (у тому, що система робить) [168, с. 264].

Відкритість системи як передумова її самоорганізації впливає із її здатності обмінюватися із середовищем енергією, речовиною й інформацією, її неврівноваженості. Як результат система виявляє кооперативні процеси, взаємний перехід станів нестійкості та стійкості, взаємодію випадковості й необхідності, що має місце у площині як природних, так і соціальних явищ [485, с. 15]. Оскільки відкриті системи існують у мінливому оточенні, то вони повинні безперервно налаштовуватися з метою підтримки стану рівноваги або балансу – "цільових станів". Щоб відрізнити динамічні стани відкритих систем від статичних станів закритих систем, фахівці з теорії систем називають мінливі цільові стани гомеостазисом. Цей термін

використовується, щоб "уникнути статичного підтексту поняття рівноваги й підкреслити динамічні, процесуальні, що підтримують потенціал, властивості систем, які є в принципі нестабільними" [168, с. 14]. Гомеостазис позначає цільові стани, які, хоча і є відносно стабільними, все ж таки схильні до змін в результаті дії вхідних сигналів системи. У той час як гомеостазис означає підтримку цільових станів динамічних систем, морфогенез передбачає зміни у внутрішніх структурі й процесах системи.

Прості механічні й кібернетичні системи, як правило, не міняють свою структуру, якщо тільки не доводити їх до крайніх станів. У той же час соціальні системи та складні кібернетичні системи мають можливість за допомогою саморегулювання проводити відносно радикальні структурні зміни. Подібні зміни допомагають системі пристосуватися до нових умов навколишнього середовища або модифікувати свої вихідні впливи, щоб змінити або нейтралізувати джерела зовнішніх (вхідних) впливів. Цей взаємообмін між системами і їх оточенням притаманний відкритим системам і саме він робить можливим морфогенез, тобто цілеспрямовані зміни структури й процесу.

Складні, відносно відкриті системи активно досліджують своє оточення, намагаючись виявити й передбачити зміну умов. Застосування відкритими системами проактивних програм передбачає цілеспрямоване відстеження умов навколишнього середовища, з метою прогнозування змін, що впливають на ефективність діяльності системи.

При аналізі педагогічної системи загальноосвітнього навчального закладу вважаємо необхідним з'ясувати такі питання: 1) як функціонує традиційна (наявна, сучасна) педагогічна система з точки зору ефективності реалізації головної цільової спрямованості й завдань сучасної школи? 2) якщо педагогічна система не виконує, не реалізує поставлених цілей і задач (функцій) у запланованому об'ємі й на бажаному рівні, то що і як у ній змінювати? При цьому ми спиралися на положення наукових праць О. І. Субетто, де зазначено, що ефективність функціонування будь-якої педагогічної системи залежить від її властивостей, взятих у комплексі. Вказані властивості детермінують взаємозв'язок отриманого результату та дії соціальних законів щодо певної педагогічної системи [464, с. 13].

При моделюванні системи, якщо використовується функціональний підхід, то мають місце функціональні моделі, якщо структурний – то структурні, а при спільному застосуванні – структурно-функціональні моделі. Моделювання системи дозволяє відобразити її функціонування і розвиток. Необхідно підкреслити, що під функціонуванням системи зазвичай розуміють перехід її з одного стану в інший у напрямку досягнення мети з характерними її властивостями в динаміці і який не супроводжується зміною мети. Під розвитком системи прийнято розуміти зміну її якостей, тобто її складу, структури чи того й другого разом [49, с. 269].

Системні дослідження об'єкта, як правило, зводяться до структурних і функціональних досліджень. При структурному дослідженні предметом досліджень зазвичай є склад, конфігурація, типологія і т.п.; при функціональному дослідженні – динамічні характеристики, стійкість, живучість, ефективність, тобто все те, що при незмінній структурі системи залежить від властивостей її елементів та їх відносин. Функції системи відображають її властивості, завдяки яким досягається мета і, тим самим, виявляється при вивченні системи зовні. Структура системи відображає її внутрішню будову, склад і зв'язок між її елементами і, тим самим, пізнається при внутрішньому вивченні системи. У зв'язку з цим при вивченні системи "зовні" застосовується функціональний, а при вивченні "внутрішньому" – структурний підходи. Структура й функції системи завжди взаємопов'язані, оскільки немає структур без функцій, рівно як і функції не існують без відповідних структур системи. З цієї причини структурно-функціональний підхід у вивченні будови системи є самим розповсюдженим [49, с. 268].

Структурна оптимізація є засобом для вирішення системоутворюючих суперечностей готовності новацій до впровадження й готовності педагогічної системи до прийняття нового, а також взаємодії інноваційної і традиційної систем. У цьому контексті О. І. Субетто зазначає: "Інновації, якщо вступають у конфлікт з системою, можуть виявитися руйнівними для системи. Тут виникають дві проблеми – проблема інноваційної сприйнятливості системи, в якій впроваджуються ті чи інші інновації, і проблеми сумісності інновації зі структурою системи, з логікою їх еволюції" [464, с. 10].

При розгляді феномену "відторгнення" нововведень необхідно усвідомити, що будь-яка система має свої налагоджені шляхи розвитку, які забезпечують її збереження. Природним є той факт, що середовище прагне пристосувати нововведення до своїх особливостей, щоб з найменшою хворобливістю подолати труднощі переходу до нового. Це спричинює зниження потенціалу змін, задає інерційність у функціонуванні систем. Система буде відкрита до нововведень за однієї умови: якщо їх освоєння стане умовою її збереження [18, с. 85].

У ряді робіт (В. С. Лазарев [281], Б. П. Мартиросян [314], О. І. Субетто [464] та ін.) порушуються питання між властивостями педагогічної системи і рівнем її сприйнятливості до нововведень. У контексті досліджень проблеми реалізації інновацій у ЗНЗ, актуальним вважаємо вирішення низки питань: 1) готовності новацій до впровадження, 2) готовності педагогічної системи до прийняття нового, 3) взаємодії інноваційної і традиційної систем. Ключовою з позицій мети нашого дослідження є проблема готовності педагогічної системи ЗНЗ до прийняття та реалізації інновацій.

Сприйнятливість загальноосвітніх установ до педагогічних нововведень є характеристикою їх інноваційних систем, що виражається у здатності знаходити потенційно корисні для себе нововведення, адекватно їх оцінювати й раціонально вибирати, виходячи з потреб і можливостей свого розвитку [516, с. 7]. Таким чином сприйнятливість до нововведень охоплює стадії інноваційного процесу від пошуку нововведень до прийняття рішення про їх упровадження або відмову від них. При такому розумінні сприйнятливості до нововведень можна припустити, що ця характеристика буде на більш високому рівні в загальноосвітніх установах, які характеризується тим, що вони:

- мають актуалізовану потребу в розвитку, що змушує їх займати лідерську позицію або бути в числі кращих, створюючи освітню систему якісно відмінну від традиційної;
- критично оцінюють результати власної діяльності, якісно аналізують стан педагогічної системи й виявляють більшість існуючих проблем;
- володіють достатньо повною інформацією про існуючі можливості для розвитку, вивчають більшість з існуючих зовні потенційно корисних нововведень на предмет упровадження;

- адекватно оцінюють існуючі інноваційні педагогічні розробки, використовуючи спеціальні процедури та методи, що забезпечують повноту й обґрунтованість оцінки, колегіально приймають рішення про їх упровадження [516, с. 13].

Педагогічна система характеризується в науковій літературі як стійкий організаційно-технологічний комплекс, що забезпечує досягнення заданої мети, й таке об'єднання елементів (компонентів, частин), яке залишається незмінним за будь-яких значних перетворень [379, с. 4]. Серед компонентів цієї системи виділяють: учнів, цілі виховання, зміст виховання, процеси виховання, учителів, організаційні форми виховної роботи, а також результати управління навчально-виховним процесом, технологію [379].

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. Н. В. Кузьміна виокремлює такі структурні компоненти педагогічних систем: цілі системи, учні, педагоги, зміст навчальної інформації, засоби педагогічного спілкування. Функціональні компоненти характеризують систему в дії; вони виникають під час діяльності керівників, педагогів та учнів. До них автор відносить: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаційний складники [270, с. 10-11].

Розгляд педагогічних систем у статичному стані на основі компонентно-структурного аналізу дозволяє встановити у їхній структурі об'єкти можливих нововведень. Так, І. П. Підласим окреслені головні джерела виникнення нововведень у педагогічних системах. Ними можуть бути власні (внутрішні) ресурси системи, що характеризують процеси її саморозвитку або зовнішні впливи. Звідси можливі два шляхи вдосконалення педагогічних систем: інтенсивний (здійснюється завдяки внутрішнім резервам) та екстенсивний (ґрунтується на залученні додаткових потужностей (інвестицій) – нових засобів, обладнання, технологій, капіталовкладень [379, с. 9].

Уявлення про педагогічні системи як складнодинамічні комплекси дозволяє стверджувати, що невід'ємними складови-



ми їх життєдіяльності є інноваційні процеси, які задають динаміку руху системи. Нововведення у педагогічних системах спрямовані на вирішення протиріч у її розвитку, внесення змін у структуру, функції для оптимізації її стану й розвитку потенціалу, необхідного для досягнення актуальних для неї цілей.

Аналіз науково-педагогічних літературних джерел свідчить про відсутність серед науковців і педагогів-практиків єдиного підходу до трактування поняття "інноваційна педагогічна система". У наукових працях з педагогічної інноватики представлені різні точки зору, іноді діаметрально протилежні. Це призводить до неоднозначного розуміння одних і тих же педагогічних явищ, розбіжності в трактуванні закономірностей перебігу інноваційних процесів, утруднень у визначенні умов ефективності технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Дослідниками інноваційна педагогічна система розглядається як альтернатива традиційному навчанню [184]; як динамічна сукупність пов'язаних між собою ідей-змін людських, матеріально-технічних, інформаційних, нормативно-правових та інших компонентів педагогічної системи [314, с. 22]; стійка в умовах швидкоплинних змін креативна система, що здатна до самовідновлення в просторі соціуму [393, с. 4], соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при вдосконаленні та оновленні традиційної педагогічної системи шляхом упровадження різних нововведень [508, с. 154].

Т. І. Шамова поняття "педагогічна система" визначає як соціально зумовлену цілісність активно взаємодіючих учасників педагогічного процесу, а також духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування особистості, здатної як до саморозвитку, так і до розвитку навколишньої дійсності [507].

Порівняно з авторитарно-нормативною педагогічною системою сутнісною властивістю інноваційної педагогічної системи О. В. Остапчук вважає продуктивність. Головна мета її функціонування – забезпечити не лише ефективні зміни на основі певної інновації, але також сприяти народженню нових знань, іншої новації [361, с. 159].

В. В. Докучаєва в обґрунтуванні поняття й сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи виходить з методологічних теорій і концепцій, що певною мірою порушують ідею взаємодії системи з середовищем: загальна теорія систем, теорія організації, концепція дослідження цілеспрямованих (біхевіоральних) систем, концепція самоорганізації. Аналіз провідних положень останніх уможливив висновок, що інноваційна педагогічна система є інтегративним утворенням класу "соціальні системи", а отже, має властивості систем відкритого типу, що об'єднують системні (у внутрішніх зв'язках) та синергетичні (у зовнішніх зв'язках, відношеннях, взаємодії) риси. В. В. Докучаєва формулює такі сутнісні (класоутворюючі) ознаки інноваційної педагогічної системи: ангажованість, експансивність, інтегрованість, концептуальність, широта, інтенсивність, енергетичність, стійкість, синергічність. Серед груп чинників, що призводять до створення інноваційних педагогічних систем учена виокремлює: концептогенні чинники (ті, що детермінують виникнення нових понять, нових визначень (концептів), нових підходів (концепцій) у процесі дослідження предметів, явищ); системоорганізуючі чинники (функціонально зумовлені ролі в колективному творчому процесі); системорозвивальні чинники (об'єктивні суперечності, що детермінують (стимулюють) діяльність створюючого суб'єкта); чинники обміну (постійна взаємодія між інноваційною педагогічною системою та зовнішнім (освітнім) середовищем макро-, мезо- й мікрорівня); чинники функціональних зв'язків (доцільні тимчасові зв'язки між інноваційною педагогічною системою та будь-якими іншими системами) [114, с. 17].

О. І. Шапран дає авторське визначення терміну "інноваційна система" – соціально обумовлена цілісність та взаємодія сукупності компонентів, що виникають при оновленні традиційної ПС шляхом упровадження різних нововведень, та визначає її основні ознаки (креативність, цілісність, постійність і стійкість, гнучкість, динамічність і рухливість) [508, с. 38].

Використання синергетичного підходу як інноваційного методу аналізу педагогічних явищ дозволило О. В. Вознюку обґрунтувати критеріальні ознаки виявлення синергетичних рис та ресурсів педагогічних систем. Ним доведено, що критеріальні ознаки аналізу педагогічних систем одночасно виражають і

певні системні засади їх синергізації, до яких належать принципи незамкнутості, відкритості педагогічної системи зовнішньому середовищу; її самоорганізація, цілісність, флуктуаційність, динамічна ієрархічність, відкритість до надмалої дії; імовірнісний, надситуативний, само актуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу; відкритість всіх учасників навчально-виховного процесу невизначеності, творчості, експерименту, процесам самоактуалізації тощо [66, с. 10].

Програма становлення й розвитку освітніх систем поряд із соціальною (зовнішньою) організацією, на думку А. В. Євдотюк, передбачає внутрішні механізми, що здатні реагувати на набір флуктуацій, які виводять систему із рівноваги, на ту внутрішню умову акумулювання енергії, інформації, що й забезпечує освітнім системам здатність до розвитку, визначає стан-атрактор та підсумок самоорганізації системи [130, с. 7].

З огляду на синергетичні засади розвитку освітніх систем вони поєднують як механізм онтогенезу (програма системи), так і механізм філогенезу (програма зміни системи), який на певних етапах еволюції призводить систему до розквіту чи занепаду.

Таким чином ми розглядаємо поняття "система" як множину взаємозв'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність з середовищем і в інтегральній єдності своїх властивостей і структури утворюють нове явище або процес. Педагогічна система – це цілісність ієрархічних і взаємопов'язаних компонентів, яка забезпечує повноцінне функціонування інноваційних педагогічних процесів. Інноваційна педагогічна система – це якісно новий рівень функціонування і розвитку педагогічної системи на основі зміни її внутрішньої структури, функцій і процесів як результату впливу зовнішнього середовища та самоорганізації. Слід відзначити відкритість такої системи та її активність у дослідження не тільки наявних, але й можливих змін в оточуючому соціальному середовищі, що уможливує прогнозування необхідних нововведень. Це підвищує рівень сприйнятливості педагогічної системи ЗНЗ до педагогічних інновацій, здатності знаходити, відбирати та продуктивно реалізовувати потенційно корисні інновації.

## **2.4. Стан реалізації інновацій у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах**

Соціальна значимість і недостатня результативність освітніх реформ потребує вивчення наявного стану інноваційної діяльності ЗНЗ, виявлення факторів її продуктивності, аналізу проблем і тенденцій для проектування та впровадження на цій основі ефективних моделей і технологій реалізації інновацій. Передбачаємо, що для успішної реалізації інновацій педагоги мають володіти методологією й технологіями визначення місії, розробки інноваційної стратегії розвитку свого навчального закладу, проведення експертизи, проектування й моніторингу нововведень і створення умов для їх іррадіації.

Відповідно до визначеної експериментальної бази дослідження проводилося у ЗНЗ Житомирської, Рівненської, Сумської та Черкаської областей. У процесі проведення пошукового експерименту використовувалася інформація з таких джерел: нормативно-правові документи МОН України, документація з планування та звітності ЗНЗ, матеріали інформаційно-методичних центрів ОШПО та управлінь освіти, результати бесід, опитування керівників і педагогів ЗНЗ, висновки експертних груп, матеріали виставок інноваційного педагогічного досвіду, конкурсів "Учитель року", науково-методичних конференцій, семінарів, плани й результати роботи шкіл новаторства.

Аналіз нормативно-правової бази свідчить, що інноваційну діяльність ЗНЗ здійснюють згідно з чинними документами: Закони України "Про освіту" (1991), "Про загальну середню освіту"(2008), "Про інноваційну діяльність" (2002), Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (2009), Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2012), відповідних наказів управлінь освіти, ОШПО та статуту навчального закладу.

Відповідно до діючих законодавчих актів інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському, регіональному рівнях та на рівні окремого навчального закладу. Рівень інноваційної освітньої діяльності визначається її змістом (розробка, розповсюдження чи застосування інновації), а також масштабністю змін, що вноситимуться у систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації [387].

Загальноосвітньому навчальному закладу, в якому здійснюється дослідно-експериментальна робота з перевірки результативності та можливості застосування педагогічних та управлінських інновацій, надається статус експериментального всеукраїнського або регіонального рівня. Координація, експертиза й моніторинг перебігу й результатів діяльності експериментальних ЗНЗ на всеукраїнському рівні здійснюється відповідною комісією Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України, на регіональному – методичними відділами районних чи міських управлінь освіти та ОШПО.

У навчальних закладах, що включені в експериментальну діяльність всеукраїнського рівня, відбувається апробація продуктивності й можливості застосування в широкій практиці освітніх, дидактичних, виховних систем, нових державних стандартів освіти, інваріативного компонента змісту загальної середньої освіти, підручників, посібників, технологій організації навчально-виховного процесу. Експерименти на рівні окремого регіону передбачають апробацію інновацій, розроблених у ході експериментів місцевого рівня, перевірку на базі ЗНЗ результативності та можливості масштабного практичного застосування варіативної складової змісту загальної середньої освіти, систем організації навчально-виховного процесу, інноваційних педагогічних та управлінських технологій. На рівні окремого ЗНЗ експериментально перевіряються та реалізуються нововведення, що не входять до переліку всеукраїнського рівня: інноваційні авторські методи й форми, засоби навчання, виховання, управління, методики викладання навчальних предметів, програми тощо, що розроблені, вдосконалені, адаптовані педагогами цього закладу [387].

Для визначення наявного стану інноваційного потенціалу ЗНЗ, виявлення факторів успішності й неуспішності реалізації інновацій а також рівня інноваційної компетентності вчителів нами були розроблені й використані анкети для керівників і педагогів (додатки А, Б). Також проводилися бесіди, вивчалася шкільна документація, методичні розробки учителів, інформація методичних кабінетів ОШПО та районних і міських управлінь освіти.

В опитуванні для визначення можливого рівня інноваційного потенціалу навчальних закладів взяли участь 180 керівни-

ків ЗНЗ різного типу (загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв, НВК), з них 78 міські та 102 сільські заклади освіти. Узагальнені результати оцінки керівниками інноваційного потенціалу своїх навчальних закладів подані в додатку В.

Серед основних ознак, що характеризують інноваційність ЗНЗ, їх керівники назвали: використання інноваційних педагогічних ідей, технологій та методик у навчально-виховному процесі (52,6 %); участь в експериментах всеукраїнського та регіонального (обласного) рівнів (23,4 %); високий рівень інноваційної компетентності педагогів школи, володіння ними новими методиками й технологіями навчально-виховного процесу (19,2 %); залучення й ефективне використання фінансових та матеріально-технічних ресурсів для забезпечення розвитку навчального закладу (17,6 %); реалізація профільного, допрофільного, диференційованого, розвивального, здоров'язберігаючого, проектного навчання та виховання (15 %); надання якісних освітніх послуг для підготовки конкурентоспроможних випускників (15,6 %); створення та реалізація педагогами авторських програм (14,8 %); використання ІКТ в навчальній та управлінській діяльності (12,2 %); удосконалення рівня навчально-виховного процесу (9,1 %).

Аналіз результатів анкетування, а також бесіди з керівниками навчальних закладів уможливають висновок, що вони виділяють досить широкий спектр критеріїв інноваційного розвитку ЗНЗ. Однак, не всі названі ознаки є складовими інноваційних ресурсів, що забезпечують можливість реалізації інновацій. До сутнісних ознак інноваційності керівники також відносять відкритість навчального закладу до нових ідей, сприйнятливість педагогів до інноваційних педагогічних технологій, роботу колективу над науково-методичною проблемною темою, науково-методичний і моніторинговий супровід управління школою, використання сучасних технічних засобів навчання, активність у встановленні ділових, партнерських стосунків, творча діяльність колективу (12,2 %).

Важливим для інноваційного розвитку навчального закладу керівники вважають особливий психологічний клімат серед дітей, педагогів, атмосферу співробітництва й психологічного комфорту, створення сприятливих умов для творчості,

реалізації потреб особистості (11,2%). Успішній реалізації нововведень, на думку керівників ЗНЗ, сприяють цілеспрямована, з використанням інноваційних форм і змісту організація методичної роботи, стратегічне планування на інноваційних засадах, визначення місії школи (13,4% відповідей). Серед значимих ознак, що визначають інноваційність навчального закладу також вказано: підвищення соціального статусу педагогів, розроблення й реалізація різних проєктів, вивчення досвіду педагогів України та Європи, забезпечення доступності й досягнення європейського рівня якості освіти, моніторинг навчально-виховного процесу.

Разом з тим, аналіз відповідей керівників ЗНЗ свідчить про недостатнє розуміння ними значення таких ключових ознак інноваційності навчального закладу як сформоване інноваційне середовище, достатній, оптимальний за структурою ресурсів інноваційний потенціал, необхідність вироблення місії та стратегії інноваційного розвитку навчального закладу.

Серед широкого кола названих проблем у діяльності ЗНЗ, що потребують інноваційного вирішення, керівниками пріоритетними вважаються: науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності, інформатизація робочих місць учнів і вчителів, поліпшення матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу, налагодження співпраці з науковими установами та ВНЗ, розвиток готовності педагогів до сприйняття й реалізації інновацій, підвищення ефективності використання фінансових та матеріально-технічних ресурсів, зміна застарілих стереотипів мислення учителів, упровадження інноваційної моделі моніторингу якості освіти, організація дослідно-експериментальної діяльності педагогів та ін.

У результаті опитування та вивчення планів і звітів роботи навчальних закладів, методоб'єднань, лабораторій, інформаційних та нормативних матеріалів управлінь освіти й ППО встановлено, що в ЗНЗ інноваційна освітня діяльність здійснюється на всеукраїнському, регіональному рівнях та рівні окремого навчального закладу. Виявлено, що за сферою здійснення у ЗНЗ реалізуються інновації у технологіях навчання (32,9%), в організації цілісного навчально-виховного процесу на засадах певних підходів (31,3%), у методичній роботі (21,4%), у технологіях виховання (16,5%), в управлінні

закладом (14,1 %), у змісті освіти (11,7 %), в освітній екології (4,5 %), у гуртковій та позакласній роботі (1,7 %).

Найбільш нововведення спрямовані на зміни в процесуально-діяльнісній складовій педагогічного процесу – поряд з традиційними використовуються інноваційні форми, методи й засоби організації навчальної діяльності учнів. Однак більшість таких нововведень локального рівня не змінюють систему роботи вчителя чи школи, залишаючи в цілому незмінними як цілі так і результати навчально-виховної діяльності.

З'ясовано, що в ЗНЗ Житомирської області інноваційні проекти всеукраїнського рівня реалізуються з експериментальної перевірки нових технічних засобів навчання для предметних кабінетів природничих дисциплін, апробації нового покоління підручників, комп'ютерних навчальних програм та сучасних електронних посібників. На рівні області здійснюються експерименти: "Формування соціальної компетентності учнів засобами освіти сталого розвитку в навчально-виховному процесі ЗНЗ", "Розвиток критичного мислення у процесі навчання", "Формування вміння вчитися як ключової компетентності засобами предметів гуманітарного циклу", "Шкільна академія підприємництва як основа формування ключових компетентностей школярів", "Рейтингова система оцінювання навчальних досягнень учнів як інструментарій моніторингу навчально-пізнавальної діяльності учнів та розвитку їх моральних якостей", "Методика формування міжпредметних компетентностей у навчально-виховному процесі гімназії", "Випереджувальне навчання як складова у формуванні географічних компетентностей учнів ЗНЗ", "Формування соціальної компетентності старшокласників в умовах навчального закладу шляхом упровадження просвітницької програми "Впевнено крокуємо у доросле життя", "Критерії оцінювання ефективності функціонування освітніх округів", "Рівнева диференціація складових предметної компетентності в процесі навчання історії старшокласників".

За ініціативи відділу освіти і науки Новоград-Волинської міської ради та інформаційно-методичного центру міськво (завідувач П. К. Ліневич) у навчальних закладах міста продуктивно реалізуються інноваційні експериментальні проекти. У десяти ЗНЗ м. Новограда-Волинського проводиться експеримент всеукраїнського рівня "Проектне та практичне



забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку різних типів навчальних закладів". У Новоград-Волинському загальноосвітньому навчально-виховному об'єднанні "Гімназія ім. Лесі Українки – дошкільний навчальний заклад" реалізується всеукраїнський проект "Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів". Також у ЗНЗ міста реалізуються чотири освітніх експерименти обласного рівня: "Школа соціального партнерства" (загальноосвітня школа № 5), "Освітній моніторинг у навчально-виховному процесі" (спеціалізована загальноосвітня школа № 4), "Проектне бачення компетентісно спрямованого розвитку школи" (школи №№ 3, 7, 10). У Новоград-Волинському міському колеґіумі проводиться педагогічний експеримент обласного рівня з теми "Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку особистості учнів загальноосвітніх навчальних закладів" за розробками Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи. Новоград-Волинські освітяни й учні активно співпрацюють з програмою SPARE-Ukraine (Міжнародна програма "Шкільний проект з раціонального використання ресурсів та енергії)". У межах програми учні розпочали вивчення курсу "Енергозбереження", проводиться фестиваль "Енергоефективність та енергозбереження", розробляють різноманітні тематичні проекти [347].

В опорній Новосілівській загальноосвітній школі I ступеня Черняхівського району здійснюється реалізація експерименту всеукраїнського рівня концепції навчального закладу "Школа-родина" з малою чисельністю учнів для забезпечення рівного доступу до якісної початкової освіти в умовах сільської місцевості демографічно кризових регіонів. Перспективний педагогічний експеримент регіонального рівня "Фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота в умовах спортивного ліцею" проводиться на базі Селянщинського спортивного ліцею Черняхівського району. Цікавий і змістовний проект з моделювання "Школи майбутнього" впроваджується педагогічним колективом гуманітарної гімназії № 23 імені М. Очерета м. Житомира.

У Сумській області інноваційна діяльність у ЗНЗ проводиться із таких напрямів: "Навчання педагогічних та управлін-

ських кадрів упровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес" (програма Intel® "Навчання для майбутнього"); "Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України"; апробація нової навчальної літератури; проект "Шлях до успіху"; національний проект "Відкритий світ", а також інші інноваційні розробки. Загальна кількість освітніх інновацій в області складає 249, які реалізуються у 553 навчальних закладах Сумщини.

Так в області реалізуються 5 експериментальних проєктів Всеукраїнського рівня: "Художньо-естетична освіта і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів" (2005–2013 рр.); "Науково-педагогічний проєкт "Росток"; в рамках якого в 2010 р. запроваджено Всеукраїнський експеримент "Впровадження моделі навчання "1 учень – 1 комп'ютер" (2010–2016 р.р.); "Інформаційна система управління освіти" (2012–2014 р.р.); "Впровадження шкіл сприяння здоров'я" (2006–2015 р.р.), в яких задіяні 7 експериментальних навчальних закладів: (Сумський район, м. Суми – по 2 заклади, м.м. Охтирка, Лебедин, Тростянець – по 1 закладу), та 13 базових навчальних заклади (м. Суми – 6, м. Конотоп – 4, м. Шостка – 2, м. Охтирка – 1).

До проєкту створення власної моделі "Школа сприяння здоров'ю" долучено більше 90 базових загальноосвітніх навчальних закладів, що включені в обласну мережу шкіл сприяння здоров'я. Процес реалізації експерименту "1 учень – 1 комп'ютер" успішно здійснюється в ЗНЗ м. Суми та м. Конотоп. Інші райони не беруть участь у впровадженні цього проєкту.

П'ять експериментів мають статус регіонального (обласного) рівня: "Педагогічне забезпечення самореалізації пізнавально-творчих якостей учнів в евристичному навчанні гуманітарних дисциплін" (2011–2017 рр.); "Теоретико-методологічні засади формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи" (2010–2016 рр.); "Підвищення психологічної культури учасників навчально-виховного процесу" (2002–2012 рр.); "Здорові діти – могутня держава" (2006–2015 рр.); "Фундаменталізація змісту освіти в учнів старшої школи в умовах профільного навчання" (2012–2015 рр.), у яких задіяні 8 експериментальних навчальних закладів (м. Суми – 4, Долинський

район – 1, Лебединський район – 1, Путивльський район – 2) та 6 – базових (Лебединський р-н – 1, Путивльський р-н – 4, м. Суми – 1).

Активно реалізуються у ЗНЗ технології, розвитку критичного мислення, розвивального, проектного, проблемного, диференційованого, профільного, сугестивного навчання і виховання учнів. На локальному рівні значна кількість учителів упроваджують інтерактивні, інформаційно-комунікаційні, ігрові, мультимедійні, здоров'язберігаючі технології при вивченні учнями окремих дисциплін.

Географія задіяних в реалізації інновацій навчальних закладів пояснюється, в першу чергу, наявністю в них компетентних фахівців, відповідної матеріально-технічної бази, методичного забезпечення інноваційної діяльності, сприяттям організації та інформаційно-методичному супроводу відділів освіти та методичних кабінетів.

У Черкаській області інноваційні науково-педагогічні проекти всеукраїнського рівня здійснюються за 9 напрямками в 31 ЗНЗ. За змістом нововведення впроваджуються у навчальному, виховному, управлінському процесах, за адміністративно-територіальною підпорядкованістю – в міських та сільських школах.

Активно апробуються модель профільної школи як навчально-виховного середовища розвитку й саморозвитку особистості учнів (Черкаська загальноосвітня школа I-III ступенів № 15) та особистісно-орієнтована модель формування гуманістичних цінностей школярів (Черкаська гімназія № 31), а також здійснюється пошук умов ефективності практичної реалізації моделі "Школи життєтворчості" (Скородистицька ЗОШ I-II ст. Чернобаївської районної ради). У дванадцяти базових ЗНЗ області реалізується проект "Науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіа-освіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів". У Черкаській загальноосвітній школі I-III ступенів № 4 та Уманському НВК № 1 упроваджується інноваційна дидактико-методична система розвитку дитячої творчості в межах навчально-виховного процесу дошкільного та загальноосвітнього навчального закладу. Експеримент з перевірки організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку

загальноосвітнього навчального закладу проводиться у першій міській гімназії м. Черкаси.

Відзначимо, що низка інноваційних проектів спрямована на вдосконалення виховної роботи у ЗНЗ: "Виховання культури демократії старшокласників засобами телекомунікаційних проектів", "Формування духовно-моральних цінностей особистості в контексті діяльності громадсько-активної школи", "Виховання політичної культури старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій". Також реалізуються перспективні проекти "Створення сприятливого освітнього середовища як фактору формування компетентного випускника сучасної школи" (Смілянський природничо-математичний ліцей) та "Психолого-педагогічні умови самореалізації учнів загальноосвітніх навчальних закладів" у Смілянському НВК "Загальноосвітня школа І ступеня – гімназія імені В. Сенатора".

Інноваційно-експериментальна діяльність регіонального рівня проводиться з 14 напрямів у 59 навчальних закладах. Значна робота проводиться з упровадження педагогічних технологій формування здоров'язбережувальної компетентності учнів ЗНЗ. У цьому напрямі реалізуються проекти: "Розвиток креативності школярів у ході науково-дослідної роботи в умовах школи сприяння здоров'ю" та "Створення здоров'язбережувального простору для формування культури здоров'я дітей". Низка нововведень здійснюється у сфері виховної роботи ЗНЗ. Серед них виокремимо застосування інформаційно-комунікаційних технологій у виховній діяльності сучасного закладу освіти, використання модульної технології як засобу організації соціально-педагогічної системи сучасної сільської школи, соціалізації обдарованих дітей в умовах школи-інтернату.

Звернення педагогічних колективів до ретрновведень сприяло створенню й реалізації проектів "Втілення філософсько-педагогічних ідей Г. Сковороди в навчально-виховний процес засобами педагогіки практичної дії" та "Гармонізація суспільних та особистісних інтересів учнів на засадах творчої спадщини М. Максимовича в контексті національно-патріотичного виховання".

З метою підвищення ефективності управлінського процесу впроваджується модель державно-громадського управління відділу освіти, спрямованого на формування довіри як механіз-

му взаємодії в соціально-освітньому просторі. Широкомасштабно реалізуються проекти спрямовані на створення організаційно-педагогічних умов підвищення якості освітніх послуг ЗНЗ та виховання культури гідності учнів ЗНЗ.

Аналізу результатів опитування, вивчення матеріалів методичних кабінетів (центрів) управлінь освіти та ОППО, педагогічних джерел, в яких представлений інноваційний досвід діяльності ЗНЗ дозволяє виділити такі їх типи: пасивні, репродуктивно-адаптивні, активно-адаптивні, системно-інноваційні.

Пасивні навчальні заклади не реагують на зміни, нововведення впроваджують формально й тільки тоді коли цього вимагають керівники органів управління освіти. Для репродуктивно-адаптивних шкіл характерним є впровадження часткових змін в окремих складових педагогічного процесу, при цьому загальновідомі педагогічні технології застосовуються без урахування конкретних проблем, умов, аналізу їх інноваційного потенціалу.

Активно-адаптивні ЗНЗ намагаються швидко реагувати на нові тенденції в освіті та педагогічній науці, але реалізують окремі інноваційні проекти, що не пов'язані, а нерідко й не узгоджені між собою. У багатьох таких школах прагнуть до значної кількості різноманітних нововведень, що вигідно для звітності, але негативно впливає на їх якість та результативність.

Системно-інноваційні заклади освіти здійснюють нововведення на основі власної стратегії й місії розвитку, науково обґрунтованої концепції педагогічної системи. До них відносяться навчально-виховні заклади нового типу: гімназії, ліцеї, колеґіуми, школи-лабораторії, навчально-виховні комплекси, ЗНЗ при вищих навчальних закладах, авторські школи. Проведене дослідження свідчить, що такі заклади володіють більш високим інноваційним потенціалом завдяки цілеспрямованій науково-експериментальній та методичній роботі, постійному розвитку компетентності вчителів, широкій взаємодії з науковими установами, ВНЗ, створеній базі інновацій. Варто відзначити, що за останні роки й звичайні загальноосвітні школи, які активно працюють над власним розвитком, виходять на системний рівень нововведень.

Прикладом системно-інноваційного закладу є Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23 ім. М. Й. Очерета, метою діяльності якої визначено формування високоінтелектуальної особистості, яка здатна бути конкурентоспроможною в сучасному світі, а місія полягає в створенні максимально сприятливих умов для інтелектуального, духовного, фізичного, креативного розвитку дитини. Як заклад інноваційного типу гімназія виробила свою програму – "Концепція життєтворчості – стратегія розвитку". Координація зусиль педагогів зосереджена на дослідженні науково-методичної проблеми: "Якісна освіта – освіта ХХІ ст." та її модуля "Життєтворчі компетенції особистості".

Оскільки гімназія 25 років поспіль є учасником Міжнародного проекту "Асоційовані школи ЮНЕСКО", то зміст її діяльності проектується в межах досвіду освоєння проблем мистецтва життя в системі безперервної освіти. Науково-методичними кафедрами розроблені та реалізуються модульні науково-методичні проекти: "Навчитися мистецтву пізнання" (модуль 1), "Навчитися мистецтву працювати" (модуль 2), "Навчитися мистецтву жити разом" (модуль 3), "Навчитися мистецтву жити" (модуль 4).

Практична реалізація проекту "Життєтворчості" здійснюється поетапно: 1) етап життєпізнання забезпечується технологією критичного мислення; 2) етап життєпередбачення здійснюється технологією педагогічного конструювання й моделювання; 3) етап життєвизначення спрямований на розроблення життєво-навчального проекту; 4) етап життєздійснення реалізується з використанням технологій "Кейс" та "Портфоліо"; 5) етап життєорганізації та життєвдосконалення спрямований на оволодіння найвищим рівнем життєвої компетентності.

Методологічний аспект оновлення змісту освіти в гімназії враховує його відповідність головній філософії (концепції) гімназії, Державним стандартам освіти, ключовим компетенціям випускників, оптимальності гуманітарних, історико-правових і природничих знань, органічному взаємозв'язку навчання і виховання. Практичне втілення цих вимог реалізовано в процесі розробки та викладання інтегрованих курсів: "Освіта для стійкого розвитку" (7-8 кл.), "Основи практичного мислення" (9-10 кл.), "Мистецтво читання" (5-6 кл.), "Словесність" (11 кл.), "Логіка" (1-4 кл.), "Основи християнства" (2-4 л.).

Зміст освіти реалізується через технології особистісно-орієнтованого, евристичного, розвитку критичного мислення, креативного, інтегрованого, інтерактивного, кооперованого навчання, продуктивно-діяльнісного, моделюючого, проектного навчання.

Результати застосування таких технологій навчання свідчать про їх ефективність. Щорічно 50-60 учнів гімназії стають призерами МАН обласного і Всеукраїнського рівнів, Всеукраїнського Шевченківському конкурсу та конкурсу знавців рідної мови П. Яцика (5 призових місць), беруть участь у міжнародних програмах "Партнери в освіті", "Обмін майбутніх лідерів", "Українсько-американські премії у викладанні англійської мови". Традиційною стала участь гімназистів у Міжнародних конкурсах "Кенгуру", "Левеня", "Puzzle", FLEX, "Лелека", "Соняшник", "Патріот", "Олімпус", інтернет-олімпаді "Бобер". Важливо, що кількість і результативність учасників зростає з року в рік. Результати навчально-виховного процесу гімназії стабільно високі: рейтинг освітньої діяльності – 9,8; інтелектуальний фон – 0,5; за результатами зовнішнього незалежного оцінювання постійне II місце в області [274].

Відзначимо, що педагогічними колективами ЗНЗ згідно з планами виконання експериментально-дослідної роботи в межах наукових проблемних тем вивчаються питання впровадження й реалізації інновацій, зокрема, значна увага приділяється дослідженням організації навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого, акмеологічного підходів, освіти сталого розвитку, ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Вагома частка проблемних тем ЗНЗ присвячена дослідженню інноваційних форм і методів розвитку професійної компетентності педагогів, розвитку творчої ініціативи учителів і учнів на основі інноваційних підходів до навчально-виховного процесу, формування успішної особистості засобами інноваційних педагогічних технологій, створення оптимальних умов для самореалізації та самовдосконалення особистості учнів і вчителів. Значний інтерес педагоги проявляють до дослідження змісту інноваційних технологій сучасної освіти, створення розвивального, виховного середовища, акмеологіч-

ним практикам становлення професіоналізму вчителя та особистісної самореалізації учнів.

Основні задачі стратегії інноваційного розвитку навчального закладу керівники вбачають у побудові нової філософії освіти й виховання, реалізації прогресивних концепцій навчально-виховного процесу, організації інноваційної педагогічної діяльності, оптимізації педагогічного процесу, цільовому пошуку, апробації та впровадженні сучасних педагогічних технологій, створенні умов для розвитку особистості кожного учня і його здатності до творчої самореалізації. Для реалізації інноваційної стратегії визнано необхідним перехід від авторитарно-дисциплінарної педагогіки до особистісно зорієнтованої, гуманістичної, гармонізації стосунків учасників навчально-виховного процесу. За визначеннями респондентів інноваційна стратегія розвитку ЗНЗ спрямована на забезпечення оптимального функціонування закладу як цілісної соціально-педагогічної системи, відкритої до нововведень, створення умов для ефективної діяльності всіх її підсистем, використовуючи інноваційні управлінські технології в т.ч. й інформаційно-комунікаційні.

Аналіз результатів опитування керівників свідчить про визнання керівниками ЗНЗ необхідності технологізації процесу реалізації нововведень: аналізу попереднього досвіду впровадження нововведень; обґрунтованого вибору педагогічних інновацій необхідних для вирішення актуальних проблем у діяльності школи; конкретизації змісту нововведень, послідовності видів і форм роботи з їх реалізації; розробки системи науково-методичного супроводу нововведень.

Основними факторами успішності реалізацій інновацій за рангами значимості керівниками ЗНЗ визнано: визначеність стратегії інноваційної діяльності навчального закладу, високий рівень інноваційної компетентності педагогів, їх готовність до сприйняття і реалізації інновацій, створення у навчальному закладі банку інновацій, нормативно-правове забезпечення інноваційної діяльності ЗНЗ, інноваційний тип управління на всіх рівнях системи освіти. Також важливими для реалізації нововведень є належна матеріальна база, проведення науково-експериментальної роботи, співпраця з науковими установами, використання інформаційно-комунікаційних технологій. При



впровадженні інновацій, на думку керівників шкіл, обов'язково необхідно дотримуватися вимог чинних державних стандартів освіти й здійснювати постійний моніторинг результатів. Вливає на успішність інноваційної діяльності сприятливий морально-психологічний клімат у колективі й актуалізація потреб суспільства й батьків в освітніх інноваціях. Разом з тим вираженість виділених керівниками ЗНЗ факторів, тобто рівень оцінки їх наявного стану за п'ятибальною шкалою (від 1 – фактор відсутній до 5 – сильно виражений), досить низька (Додаток 3).

У рангу факторів, що перешкоджають успішності реалізації інновацій у ЗНЗ, керівники в порядку їх значимості виділили перш за все такі: 1) відсутність ефективних моделей і технологій реалізації інновацій; 2) недостатній розвиток дослідницьких і рефлексивних умінь учителів; 3) усталеність методик фронтальної роботи, 4) низький рівень мотивації інноваційної діяльності педагогів (Додаток И).

Деяко неочікуваними виявилися в оцінці керівників ЗНЗ низькі ранги складних у плані їх зміни такі фактори неуспішності реалізації нововведень як перевантаження, побутові умови життя, стан здоров'я, професійне вигорання педагогів

У цілому результати діагностики свідчать про усвідомлення керівниками ЗНЗ необхідності інноваційного розвитку їх навчального закладу, загальне розуміння ними сутності інноваційного процесу, визнання необхідності розробки та використання науково обґрунтованих та апробованих практикою технологій реалізації інновацій та цілеспрямованої підготовки педагогів до їх застосування.

Для діагностики готовності педагогів ЗНЗ до сприйняття та реалізації інновацій була розроблена карта педагогічної оцінки та самооцінки їх інноваційної компетентності (додаток Б).

Результати опитування (додаток Е) засвідчили недостатній рівень системного розуміння педагогами сутності інновацій в освіті та процесу їх практичної реалізації. Більшість педагогів (73,5 %) оцінюють потребу в інноваціях для сучасної освіти як високу, 24,2 % – як посередню, 2,3 % – не визнають необхідності інновацій. Такі результати свідчать про достатньо високу вмотивованість педагогів до реалізації інновацій і разом з тим нерозуміння їх сутності.

На думку педагогів інноваційного вирішення в сучасній середній освіті потребують такі проблеми: покращення матеріально-технічної бази школи, оснащення кабінетів інформаційними засобами навчання, створення мультимедійних підручників, удосконалення навчальних програм, оновлення, модернізація змісту форм і методів навчання і виховання, інтенсифікація апробації нових педагогічних технологій. Для їх вирішення необхідна, як вважають педагоги, відмова від хаотичного підбору інноваційних технологій та перехід до системного їх вибору на основі чітких критеріїв оцінки й класифікації, визначення умов їх реалізації.

Учителі також вказують, що методи й засоби реалізації інновацій в освіті потребують додаткових досліджень на основі зв'язку практики з наукою. Також необхідне забезпечення широкого доступу педагогів до інформаційних джерел для ознайомлення з сучасними інноваціями.

Результати опитування показали, що в своїй діяльності більшість педагогів (44,5 %) використовують тільки елементи відомих інновацій, 24,3 % вчителів беруть участь в інноваційному проекті свого навчального закладу, 21 % – вважають, що системно реалізують відомі інновації і тільки 4,5 % учителів реалізують власну авторську інноваційну систему навчання чи виховання. Разом з тим значна частина педагогів не дотримується певного алгоритму реалізації інновацій, здійснюючи їх вибір без належної оцінки, прогнозування наслідків і врахування можливостей як своїх так і учнів.

Дані анкетування свідчать, що педагоги беруть участь у різноманітних формах науково-методичної (науково-експериментальної) роботи: методичних об'єднаннях навчального закладу, районних (міських) методичних об'єднаннях вчителів, методичних об'єднаннях освітніх округів, семінарах-практикумах, районних (міських), шкільних творчих групах вчителів, конкурсах-ярмарках педагогічних напрацювань, творчих проєктів, науково-практичних конференціях, педагогічних читаннях та ін. Вважаємо, що такий широкий діапазон науково-методичної роботи позитивно впливає на розвиток інноваційної компетентності педагогів, завдяки включення їх у творчий процес наукового пошуку інноваційного вирішення проблем, що виникають у професійно-педагогічній діяльності.

Найбільш значимими факторами, що впливають на успішність реалізації інновацій у ЗНЗ, педагогами визначено: перспектива досягнення якісно нових результатів у своїй педагогічній діяльності, доступ до сучасних інформаційних джерел для ознайомлення з інноваціями, сприятливі умови для творчості, експериментування, можливість обміну досвідом з іншими, підтримка та допомога з боку керівництва, особистісний розвиток та рефлексія досвіду Д, приклад і вплив колег (Додаток К).

Аналіз діяльності ЗНЗ, методичних служб управлінь освіти та ІППО, показав, що в регіонах напрацьовуються певні моделі науково-методичного й інформаційного супроводу нововведень, та системи підвищення кваліфікації педагогів з освоєння та реалізації нововведень. Найчастіше такі моделі й системи розробляються на засадах компетентнісного, акмеологічного, гуманітарно-аксіологічного, особистісного, функціонально-орієнтованого, інформаційно-комунікативного, інформаційно-управлінського, корекційно-діагностичного, диференційного підходів [534, с. 125-142]. При всьому різноманітті моделей і підходів всі вони орієнтовані на забезпечення цілісності, системності, неперервності, індивідуалізації підвищення компетентності педагогів у реалізації інновацій.

Так у Рівненському ОІППО стратегія модернізації регіональної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників спрямована на мережеву взаємодію, скоординованість дій інституту й методичних служб районних та міських управлінь освіти [149, с. 11]. Це вимагає формування інноваційної структури, чіткого визначення напрямів, видів та форм мережевої взаємодії. Технологічно робота інформаційно-комунікаційного освітнього середовища здійснюється завдяки створеному в 2011 році веб-порталу "Освіта Рівненщини", який є багатофункціональним інструментом для всіх учасників навчально-виховного процесу: управлінців, методистів, учителів, вихователів, а в подальшому – учнів та їх батьків. Портал сприяє активній комунікації тематичних спільнот завдяки високій мобільності й доступності інформаційних ресурсів. На порталі зареєстровано більше тринадцяти тисяч педагогічних працівників й управлінців навчальних закладів та установ освіти області. Щоденно на порталі фіксується 600-800 відвідувань. Основни-

ми контентами системних складових сайту є: інформаційний (новини, опитування, доступ до сайтів відділів (управлінь) освіти області, електронні газети тощо); документальний (нормативно-правові документи); підвищення кваліфікації (спецкурси, наукові журнали, бібліотека, відеотека, навчально-методичні розробки та ін.); комунікативний (горизонтальна й вертикальна взаємодія навчальних закладів й освітянських спільнот, платформа для проведення відеоконференцій, вебінарів, відеонарад, форумів і т.п.); календарного планування (документація всіх рівнів); персональний "Мій кабінет" [58, с. 18]. Такий єдиний, відкритий і доступний для всіх (відзначимо, особливо для сільських шкіл) інформаційно-комунікаційний простір уможливорює неперервність підвищення інноваційної компетентності педагогів, створення банку інновацій, обмін досвідом нововведень, що суттєво впливає на їх поширення та реалізацію. Ефективність використання веб-порталу "Освіта Рівненщини" в інформаційному просторі відзначена на IV Міжнародній виставці "Сучасні навчальні заклади – 2013" та на V Національній виставці-презентації "Інноватика в сучасній освіті".

У зв'язку з оптимізацією ЗНЗ активно ведеться пошук інноваційних підходів до організації методичної діяльності в освітніх округах, основою якої є мережевої взаємодії освітніх установ. Важливий акцент робиться на мережеву взаємодію методичних служб освітніх округів, районних (міських) методичних кабінетів (центрів) з обласним ППО у зв'язку з орієнтацією не тільки на традиційні предметно-методичні послуги, а й нові види послуг у сфері освіти, серед яких – інформаційні, психологічні, моніторингові й особливо дистанційний консалтинговий сервіс за напрямками діяльності [334].

Вивчення досвіду роботи методичних кабінетів (центрів) управлінь освіти виявило тенденцію до активної інформатизації процесів їх взаємодії із ЗНЗ й створення інформаційно-освітнього простору, накопичення інноваційних інформаційних ресурсів, забезпечення вільного доступу до баз інновацій всіх навчальних закладів. Районні та міські методичні кабінети й центри є системоутворювальною ланкою в системі науково-методичного супроводу інноваційної діяльності ЗНЗ. Згідно з Положенням про районний (міський) методичний кабінет

(центр) [388], його основними функціями є трансформування наукових ідей у педагогічну практику, науково-методична підтримка інноваційної діяльності в освітній галузі, наукові пошуки та експериментальна робота, яку проводять педагогічні працівники навчальних закладів району (міста); інформаційно-методичний супровід навчальних закладів і педагогічних працівників; консультування педагогічних працівників з проблем сучасного розвитку освіти, організації навчально-виховного процесу, досягнень психолого-педагогічних наук.

Необхідно відзначити, що в системі управління й методичної роботи сучасні інформаційно-комунікаційні технології уможливають швидкий обмін інформацією, координацію й оперативне реагування й внесення необхідних змін в процес реалізації нововведень. Прикладом розробки й ефективного використання інформаційно-аналітичної системи є діяльність районного методичного кабінету управління освіти Володимирецької районної ради Рівненської області та міського методичного центру управління освіти м. Новоград-Волинського Житомирської області. Досить цікавими є форми мережевої взаємодії, що проводяться Новоград-Волинським міським методичним центром: Всеукраїнський фестиваль творчих педагогічних ідей "Мій особистісно зорієнтований урок", віртуальний міст між школами України і Грузії, Педагогічна скайп-конференція [371, с. 26-27].

Варто відмітити тенденцію до самоорганізації педагогів й педагогічних колективів в освоєнні інновацій. Разом з тим багатий і безумовно цінний досвід організації інноваційної діяльності в ЗНЗ потребує узагальнення й розповсюдження, оскільки в багатьох регіонах на рівні шкіл системна робота з підвищення інноваційної компетентності педагогічних працівників цілеспрямовано не проводиться.

Розширення функцій методичних служб в організації інноваційної діяльності ЗНЗ викликало необхідність застосування нових форм роботи з педагогічними кадрами. Результати їх вивчення та узагальнення представлені в таблиці 2.6.

Аналіз науково-методичних, інформаційно-довідникових матеріалів та вивчення стану ІД загальноосвітніх навчальних закладів дозволили здійснити порівняльну характеристику ЗНЗ інноваційного й традиційного типу (Додаток Д).

Таблиця 2.6

**Інноваційні форми методичного супроводу  
інноваційної діяльності педагогів ЗНЗ**

<b>Робота з педагогами в ЗНЗ</b>	<b>Інноваційні освітні мережі</b>	<b>Робота з керівниками ЗНЗ (освітній округ)</b>	<b>Методичні кабінети, центри управлiнь освіти та ОШПО</b>
<p>Методоб'єднання. Творчі групи. Проектні команди. Методичні лабораторії. Творча лабораторія педагога. Експертні групи. Коучинг. Тренінги. Інтерактивні форми: ділові, рольові ігри, мозкові штурми, діаграма ідей, матриця ідей, синектика, гірлянда асоціацій, інверсія, аналіз конкретних ситуацій (case-study). Майстер-класи. Відкриті уроки. Портфоліо. Самоосвіта.</p>	<p>Конференції, семінари, форуми, круглі столи. Вебінари, веберенції. Тренінги. Дискусії, обговорення. Виставки, ярмарки інноваційного досвіду. Педагогічні віртуальні мости, десанти. Педагогічні студії, читання. Творчі педагогічні лабораторії. Методичні сесії. Тимчасові науково-дослідницькі колективи. Візні засідання лабораторій.</p>	<p>Університет майбутнього управління. Управлінські сесії. Управлінський практикум. Управлінські майстерні, студії. Директорські клуби. Асоціації, об'єднання, керівників ЗНЗ інноваційного типу. Школа управлінського активу. Творчі управлінські лабораторії. Майстер-класи керівника базових закладів освітніх округів.</p>	<p>Школи новаторства, лідерів, технологічної майстерності. Авторська творча майстерня учителя. Конкурс "Учитель року". Тренінг-клуб (тренінг-центр). Науково-пошуковий проект. Науково-дослідницька, науково-методична лабораторії. Центри розвитку складу, моніторингових досліджень. Школа прогностичних досліджень.</p>

До основних ознак інноваційних ЗНЗ віднесено: визначеність своєї місії щодо внесення змін у суспільні процеси, унікальність; стратегічна спрямованість на системні зміни у педагогічній системі й результатах діяльності; постійний пошук нових можливостей розвитку; суб'єктний характер цілеутворення, що здійснюється на основі прогнозування майбутнього

та потреб дітей; зміст освіти проектується його суб'єктами, а його основу становлять цінності та інтегровані курси; результатом діяльності є розвиток особистості учнів, освоєння ними ключових компетентностей. На відміну від традиційної моноструктурної педагогічної системи, якій притаманне прагнення до закритості, збереження стабільності, педагогічній системі інноваційного навчального закладу характерні відкритість, поліструктурність, творчий хаос як вихідний стан для саморозвитку. У середовищі школи інноваційного типу переважає не вертикальна, а горизонтальна комунікація, у якій суб'єкти є рівноправними партнерами взаємодії. Педагоги в організації навчально-виховного процесу відходять від репродуктивних типів діяльності за зразком й орієнтуються на дослідницькі методи, співробітництво, творчість, продуктивні завдання. Демократичний стиль управління інноваційним ЗНЗ, на відміну від традиційного авторитарного, орієнтований на самоуправління, колегіальність у прийнятті рішень. У звичайних закладах освіти інноваційний процес здійснюється на основі лінійної моделі, яка визначає позицію очікування змін "зверху" за розпорядженнями управлінь освітою. В інноваційних ЗНЗ стратегія розвитку вибудовується на моделях швидкого самонавчання, обміну досвідом, знаннями.

Аналіз стану інноваційної діяльності ЗНЗ свідчить, що нововведення позитивно впливають на результативність навчально-виховного процесу, ефективність роботи шкільних колективів та підвищення професійного рівня вчителів, оновлення змісту навчання і виховання учнів.

Разом з тим у здійсненні інноваційної діяльності в ЗНЗ існують ряд проблем і недоліків.

Зокрема, ініціатори нововведень у багатьох випадках не дотримуються вимог чинного Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності у навчальних закладах. Часто інноваційні проекти приймаються до реалізації без належного теоретичного обґрунтування, правової та наукової експертизи, потрібного матеріально-технічного й методичного забезпечення, подекуди із недотриманням діючих санітарно-гігієнічних норм і правил.

Суттєвим недоліком залишається невизначеність щодо мети та очікуваних наслідків нововведень, які педагогі-

ентузіасти самотужки намагаються реалізувати в роботі з учнями. Керівники навчальних закладів, методичні об'єднання, педагогічні ради не завжди відслідковують перебіг таких нововведень, не вивчають наслідків їх реалізації, а нерідко й не виявляють потрібного зацікавлення у їх проведенні. Як правило, організована без належного організаційно-методичного супроводу та моніторингу адміністрацією навчальних закладів реалізація нововведень залишається незавершеною і породжує недовіру серед вчителів до педагогічних інновацій.

Методичні служби районних та міських управлінь освіти й ОШО не надають достатньої науково-методичної допомоги всім вчителям, керівникам ЗНЗ у виборі, експертизі інновацій, підготовці проектів їх реалізації та моніторингу результатів.

Більшість інновацій мають локальний характер і тому не вносять системних змін у цілі, зміст і результати діяльності навчального закладу або окремого вчителя. Також нововведення не завжди проявляються у навчальних досягненнях учнів, оскільки не прогнозується якісно новий рівень їх результатів. Без якісно нових системних змін у цілях, структурі, функціях, технологіях педагогічної системи задекларовані інноваційні підходи залишаються не реалізованими.

Вивчення та аналіз наявного стану інноваційної діяльності ЗНЗ дозволив виділити в її здійсненні основні проблемні зони та визначити ключові напрями та комплекс заходів щодо її удосконалення

1. Для підвищення потенціалу навчальних закладів у реалізації інновацій необхідна організація системної роботи з розвитку інноваційної компетентності педагогів.
2. Щоб забезпечити ефективність й результативність нововведень потрібне впровадження науково обґрунтованої технології реалізації інновацій.
3. З метою підтримки ініціативи учителів, педагогічних колективів, надання їм допомоги у вирішенні труднощів при реалізації інновацій необхідно здійснювати постійний науково-методичний і консультативний супровід інноваційних освітніх проектів, їх кваліфіковану експертизу та систематичний моніторинг результатів нововведень.
4. Цілеспрямованість та системність нововведень можливі за наявності стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ, визначеності й прийняття членами шкільного колективу місії школи.



## Висновки до другого розділу

Терміносистему педагогічної інноватики розглянуто як цілісність понять, які в ієрархічній послідовності та взаємозв'язках визначають вихідні позиції вирішення основних теоретичних і практичних завдань щодо організації інноваційного процесу. Цілісний підхід до розгляду інновації уможливив її комплексний аналіз як системи, процесу, діяльності та результату – змін у педагогічній системі, що передбачає поєднання методологічного, процесуального, технологічного, соціально-психологічного та предметного контексту інновації як поліфункціонального феномену.

На основі узагальнення категоріальних ознак запропоновано тлумачення поняття "інновація" як цілеспрямованого, спеціально організованого, керованого технологічного процесу практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, теорій, технологій з метою зміни педагогічної системи та переведення її на якісно новий рівень функціонування і результатів. Інноваційний процес розглянуто як послідовність стадій сприйняття проблеми, зародження ідеї, створення, освоєння, реалізації та поширення новацій з метою цілеспрямованого розвитку навчального закладу як соціально-педагогічної системи. Категорія "інноваційна діяльність" визначається як метадіяльність, що спрямована на зміну особистісних (потреби, мотиви, цілі, ставлення) і технологічних (методи, засоби) структур суб'єктів нововведень.

Інноваційний навчальний заклад характеризується в межах дослідження як відкрита соціально-педагогічна система, що постійно оновлюється структурно й функціонально, реагує не тільки на наявні зміни в суспільстві, а прогнозуючи їх, стратегічно планує розвиток своїх можливостей для випереджувального вирішення освітніх завдань у процесі суспільних трансформацій. Обґрунтовано, що готовність навчального закладу до реалізації інновацій визначається сформованістю стратегії інноваційного розвитку, місії, інноваційного середовища й ресурсів інноваційного потенціалу. Стратегія інноваційного розвитку навчального закладу здійснюється як довгострокове прогнозування майбутніх змін у педагогічній системі, що визначає пріоритетну модель

інноваційного процесу, яка передбачає можливості швидко реагувати й своєчасно адаптуватися до запитів суспільства щодо оновлення цілей, змісту й якості освіти.

Аналіз досвіду становлення і розвитку навчальних закладів інноваційного типу засвідчує, що саме створення інноваційного середовища значною мірою обумовлює позитивне ставлення педагогів до нововведень й до себе як суб'єктів відповідного процесу, формує особливу атмосферу творчого пошуку, корпоративного духу, сприяє зняттю бар'єрів у сприйнятті та реалізації змін.

Доведено, що інноваційний тип середовища опосередковує інноваційний спосіб життєдіяльності та мислення педагогів і передбачає ціннісно-смыслову єдність та взаємодію його суб'єктів. Концептуальною ідеєю розвитку інноваційного середовища є відкритість до нововведень, визнання їх ключового значення в його структурі, що й визначає рівень інноваційного потенціалу навчального закладу, представленого комплексом різних видів взаємопов'язаних ресурсів, ефективність використання яких забезпечує можливість реалізації інновацій. Структура й зміст інноваційного потенціалу визначається функціональною значущістю і взаємозв'язками кожного з його компонентів, а його основою є сукупність інновацій, якими володіє педагогічний колектив і використовує їх (чи може використати за наявних умов).

З позицій системно-синергетичного підходу проаналізовано сутність і визначено основні властивості інноваційної педагогічної системи. Встановлено, що сприйнятливність педагогічної системи до нововведень і готовність до їх реалізації значною мірою залежать від самоорганізованості, динамічності її внутрішньої структури та відкритості до впливів зовнішнього оточення. Інноваційна педагогічна система – це якісно новий рівень її функціонування і розвитку на основі зміни внутрішньої структури, функцій, процесів.

Результати пошукового етапу експерименту виявили недостатній рівень готовності загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження інновацій. Виявлено, що за сферою здійснення у ЗНЗ реалізуються інновації у технологіях навчання, в організації цілісного навчально-виховного процесу на засадах певних підходів, у методичній роботі, у технологіях

виховання , в управлінні закладом, у змісті освіти, в освітній екології, у гуртковій та позакласній роботі.

З'ясовано, що в основному нововведення спрямовані на зміни в процесуально-діяльнісній складовій педагогічного процесу – поряд з традиційними використовуються інноваційні форми, методи й засоби організації навчальної діяльності учнів. Однак, більшість таких нововведень локального рівня не змінюють систему роботи вчителя чи школи, залишаючи в цілому незмінними як цілі, так і результати навчально-виховної діяльності.

Недостатній рівень системності, ефективності, результативності нововведень обумовлює необхідність розробки та впровадження таких моделей і технологій реалізації інновацій, які б забезпечували їх системно-стратегічний рівень.

Зміст розділу відображено в публікаціях автора [201; 203; 223; 226; 227; 228; 230; 231; 239; 243].

### РОЗДІЛ 3.

## ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У розділі обґрунтовано концептуальні та процесуально-змістові аспекти технологізації процесу й побудовано концептуально-змістову модель реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах; конкретизовано сутність, функції та розроблено технології експертизи, проектування й моніторингу процесу реалізації педагогічних інновацій.

### **3.1. Концептуально-змістова модель технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах**

Сучасні інноваційні процеси в системі середньої освіти носять модернізаційний, технологічний характер і покликані забезпечити широкомасштабну реалізацію основних ідей освітніх реформ у повсякденну діяльність загальноосвітніх навчальних закладів. Для модернізації системи середньої освіти необхідно розробляти ефективні шляхи втілення інноваційних ідей, теорій, підходів у практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Переведення освітніх новацій з рівня теоретичного знання на рівень їх продуктивного використання стає можливим, якщо розроблена технологія їх реалізації. Саме реалізація інновацій є свідченням їх реальної цінності, показником актуальності й ефективності, які проявляються в конкретних, якісно нових результатах навчально-виховного процесу. Проте системні інноваційні освітні проекти на практиці часто реалізуються фрагментарно, із значним запізненням, що призводить до втрати їх інноваційного потенціалу. Тому у вітчизняній і в зарубіжній педагогічній інноватиці останнім часом концентрується увага на дослідженні ефективних механізмів реалізації інноваційних педагогічних ідей у масовій педагогічній практиці. В узагальненому вигляді ця проблема розглядається в ракурсі технологізації інноваційного процесу – забезпечення його системності, проектування, експертизи та моніторингу (В. П. Безпалько [33], О. М. Дахін [98], Д. Джонс [109], В. В. Докучаєва [113], В. І. Загвязинський [134],

Г. А. Мкртчян [324], С. Д. Поляков [389], А. В. Хуторський [500], В. А. Ясвін [536] та ін.).

Разом з тим досвід модернізації загальної середньої освіти свідчить про наявність істотного розриву між теорією і практикою інноваційних освітніх процесів. Педагогічні колективи, керівники, методисти відчують гостру потребу в науково обґрунтованих, апробованих і таких, що підтвердили свою ефективність, технологіях реалізації інновацій. Чимало інновацій впроваджуються методом проб і помилок, що не завжди приводить до бажаних результатів, а тільки до марних витрат сил, ресурсів і розчарування педагогів в інноваціях. У зв'язку з цим проблема технологізації нововведень потребує як більш системного теоретичного аналізу, так і практичної розробки алгоритмів переведення новацій з мислених конструкцій у технології їх практичного втілення. Найменш розробленими залишаються питання змістово-процесуального забезпечення реалізації інновацій у ЗНЗ.

У положенні Міністерства освіти і науки України "Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності" розроблені загальні рекомендації щодо застосування інновацій на рівні окремого навчального закладу, прописані правові, фінансові, організаційні, управлінські, кадрові та інші процедури й вимоги [387]. Однак, у реальних ситуаціях процес реалізації певної інновації детермінується комплексом різноманітних факторів та умов, які обумовлюються як змістом й особливостями нововведення так і специфікою конкретного навчального закладу. У керівників і педагогів ЗНЗ виникає ряд питань: "З чого розпочинати роботу з інноваціями?", "Як організувати процес їх реалізації?", "У чому полягають задачі нововведення?", "Яким чином забезпечити його ефективність?", "Як проконтролювати результативність нововведень?". Усупереч твердженню, що "будь-яке велике педагогічне відкриття (новація) по суті завжди ненормативне, а значить і не має узаконених способів свого впровадження в існуючу практику" [452, с. 24], вважаємо, що для отримання стійких, прогнозованих, а не стихійних, непередбачуваних результатів, необхідні чіткі, науково обґрунтовані алгоритми реалізації інновацій. У монографії Г. І. Герасимова й Л. В. Ілюхіної, присвяченій дослідженням сутності і механізмам феномену

інновації в освіті, ставиться проблема тенденції втрати сутності нововведень внаслідок ефекту соціальної дифузії. Причини цього явища полягають у недостатньому науково-теоретичному забезпеченні змістової сторони процесу реалізації інновацій та неадекватності існуючих систем управлінського супроводу й управлінської культури тому потенціалу й особливостям нововведень, що характеризують їх як механізм розвитку освітніх й педагогічних систем. Тому автори вважають, що "винятковий інтерес представляє аналіз організації дії цього механізму, тим більше, що основна частина наявних в теорії спроб визначення послідовності дій з переводу ідей у відчутні зміни знаходиться у сфері науково-технічного або управлінського механізмів" [77, с. 21].

Дослідження шляхів і методів втілення наукової ідеї в конкретний практичний результат має не тільки теоретичну, а, в основному, і практичну значимість. Видатний український педагог В. О. Сухомлинський стверджував: "...перетворення наукових істин у живий досвід творчої праці – це найскладніша сфера дотикання науки до практики. Зроблене вченим відкриття, коли воно оживає в людських взаємовідносинах, у живому пориві думок і емоцій, постає перед учителем як складне завдання, розв'язати яке можна багатьма способами... У виборі способу, втіленні теоретичних істин у живі людські думки й емоції саме і полягає творча праця вчителя..." [468, с. 402].

Нинішній ситуації модернізації середньої освіти властиве перенесення попиту загальноосвітніх навчальних закладів з інноваційних теорій, концепцій, ідей на технології їх реалізації, які є гарантією ефективності та результативності інновацій та можливості їх застосування у масовій практиці. Досвід освітніх реформ свідчить, що інтенсифікація інноваційних процесів можлива через перехід від здійснення разових чи періодичних проєктів до постійних системних нововведень, що визначають інноваційний тип розвитку навчального закладу. Справа в тому, що розробка проєкту реалізації кожний раз для окремої інновації і в кожному навчальному закладі потребує значних затрат часових, людських, фінансових та інших ресурсів, що суттєво знижує ефективність нововведень. Технологізація інноваційних процесів є відповідною реакцією на зростання їх складності за обсягами, кількістю суб'єктів нововведень, факто-

рами, зв'язками а також необхідності одночасного поєднання реалізації різних нововведень. А. І. Пригожин відзначає, що "ефективність ще довго буде в великій ціні, а технологізація є безперечне джерело її, бо виробляє антагоніста складності – спрощення" [397, с. 366]. Технологізація – це діяльність з оптимізації процесів чи діяльності, в нашому випадку – інноваційних. А. І. Пригожин вказує на три переваги, три якості технологізації, які дійсно дають згадане раніше спрощення. По-перше, це раціональність, яка дає можливість економії часу, енергії, сил, ресурсів... – що завгодно. По-друге, це знеособлення, тобто незалежність від особистих якостей працівника. Це теж дуже важливо, тому що різноманітність індивідуальностей буде певним чином звужено, приведено до якогось єдиного, але відносного знаменника, при виконанні технологічних процедур. По-третє, тиражування – можливість передачі іншим, використання цих же технологій при заміні людей. Відповідно, технологія є освоєний, тиражований проект [397, с. 367].

Разом з тим наявні моделі процесу нововведень у ЗНЗ закладах недостатньо технологічні. У них в основному розкриваються теоретичні аспекти реалізації інновацій, а змістова й процесуально-діяльнісна сторони залишаються або недостатньо конкретними, або занадто прив'язаними до якоїсь певної інновації. А. В. Хуторський зазначає, що в сучасній системі освіти існує безліч інноваційних моделей та стратегій їх практичної реалізації. Для кожної інновації часто пропонуються свій метод і своя стратегія. Це призводить до емпіризму та невдач у реалізації інновацій. Щоб вирішити цю проблему автор пропонує розробку методологічних основ інноваційної діяльності, включаючи проектування та реалізацію інновацій. Для роботи в інноваційному режимі необхідний замкнутий управлінський цикл, який складається з цілепокладання, планування, програмування, організації системного моніторингу, корекції інноваційних процесів за результатами зворотного зв'язку [499].

Інновації у педагогіці функціонують на рівнях створення, освоєння і втілення. Кожен з цих рівнів має свою технологію й особливості, які залежні від багатьох чинників [366, с. 60]. Сутнісною ознакою інновації, передусім, є її практична реалізація, результати якої дозволяють судити про ефективність нових

ідей, підходів, технологій тощо. Реалізація (франц. realization) – здійснення наміченого плану, програми, проекту [454, с. 708]. Реалізація інновацій це цілеспрямований, планомірний процес втілення нових ідей на практиці в конкретних, якісно нових результатах навчально-виховної діяльності.

Загальноприйнятим у створенні ефективних алгоритмів реалізації інновацій є технологічний підхід, згідно з яким інноваційні процеси представляються як кластер (комплекс) технологій, які спрямовані на отримання стійких, прогнозованих, а не стихійних, непередбачуваних результатів нововведень.

Поняття "технологія" (від грецьк. *"teche"* – мистецтво, ремесло, уміння і *"logos"* – наука) означає систему наукових знань про способи й засоби ефективної організації виробничих, соціальних, економічних, освітніх та інших процесів, а також безпосередню діяльність людей, яка здійснюється за науково обґрунтованими й випробуваними програмами. Технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи нововведень, і як система способів, принципів і регулятивів, алгоритмів дій, які застосовують у реалізації інновацій, і як реальний процес нововведень, що здійснюється за науково обґрунтованими й випробуваними програмами. Головне в технології – розроблення, деталізація інструментальних аспектів процесу реалізації інновацій. Суттєвою ознакою технології є те, що замість довільних, спонтанних дій вона пропонує чіткі алгоритмічні приписи, систему логічно послідовних етапів вирішення ієрархічної цілісності задач нововведення [112, с. 66].

Метапредметне розуміння технології трактується як науково і/або практично обґрунтована система діяльності, яка застосовується людиною з метою перетворення оточуючого середовища, виробництва матеріальних і духовних цінностей [441, с. 8].

Складність та динамічність сучасних суспільних процесів, потреба постійного оновлення суспільних систем, до яких належить й освіта, обумовили появу соціальних технологій, в яких ключова роль відводиться людському фактору. "Для таких технологій вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром змін – одна або кілька її властивостей. Соціальні технології гнучкіші за промислові. Адже людина є



надто складною системою, на неї впливає багато зовнішніх чинників різної сили і спрямованості, тому заздалегідь передбачити ефект конкретного впливу на неї неможливо. Специфіка соціальних технологій полягає в можливостях пристосування їх до будь-яких умов, оскільки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу. Однак ці технології досить складні за організацією і здійсненням. На цій основі ґрунтуються твердження про них як технології вищого рівня організації" [112, с. 57].

На соціальні технології покладаються великі сподівання в ефективності управління складними соціальними процесами, зокрема, інноваційними. Інновації в освітній галузі взаємопов'язані з модернізацією соціальних процесів, які стають все більш технологічними. Соціально-технологічний підхід розглядається як альтернатива адміністративно-командному, оскільки "передбачає урахування живого різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків соціальних явищ, багатоваріантності і природності їх змін, а також орієнтацію на розвиток людини як особистості, на створення для кожної людини можливості реалізувати власний потенціал" [465, с. 25].

У визначенні, що дано у словнику-довіднику "Соціальне управління", підкреслюється спрямованість соціальної технології на реалізацію нового: "Це елемент людської культури, який виникає еволюційно чи пов'язаний з потребою швидкого й багатомасштабного "тиражування" нових видів діяльності" [459, с. 150].

Процеси модернізації освіти й проблеми їх ефективності утвердили в середині ХХ ст. наукові розробки й застосування педагогічних технологій. Їх розглядали як вивчення, розроблення та застосування принципів оптимізації навчальної діяльності на основі найновіших досягнень науки й техніки [112, с. 63].

Багатоваріантність наукового тлумачення педагогічних технологій можна пояснити їх складністю, різноманітністю наукових основ, поліфункціональністю сфер застосування. Наукові дослідження й практичний досвід створення й використання нових педагогічних технологій з кожним роком розкривають нові їх універсальні й специфічні сутнісні властивості. Попри різні позиції у формулюванні поняття "педагогічна технологія" спільним в усіх визначеннях є:

спрямованість педагогічної технології на підвищення ефективності навчального процесу на основі нових наукових досягнень; системність в організації педагогічного процесу, розроблення й деталізація його інструментальних аспектів; орієнтація на гарантоване досягнення запланованих результатів навчання; можливість надійного управління педагогічним процесом.

Створення нової педагогічної технології, як правило, є наслідком незадоволення результатами навчання й виховання, а також неефективністю педагогічної діяльності як професійного експромту [112, с. 66]. Сутнісною характеристикою педагогічної технології є проектування й реалізація нових способів діяльності, які більш ефективні порівняно з наявними. Тому вважаємо можливим говорити про інноваційні педагогічні технології як спосіб реалізації нововведень. В. А. Сластьонін вбачає в ній закономірну педагогічну діяльність, яка реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу й володіє більш високим ступенем ефективності, надійності, гарантованого результату, ніж за використання традиційних методик навчання [451]. У трактуванні О. Г. Козлової педагогічна технологія є радикальним оновленням інструментальних і методологічних засобів педагогіки й методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки й шкільної практики, набором технологічних процедур, які забезпечують професійну діяльність учителя, – гарантованістю кінцевого результату [184, с. 69].

Таким чином, технологія реалізації освітніх інновацій є інтегрованим поняттям, що поєднує: загальні ознаки технологічного процесу (системність цілеспрямованість, результативність, діагностичність, стандартизація, алгоритмічність, ефективність, керованість, відтворюваність); атрибути соціального процесу (гнучкість й адаптивність, взаємодія суб'єктів нововведень, спрямованість на головний результат – формування особистості); цілі інноваційної діяльності (зміна особистісних і технологічних структур діяльності, актуалізація мотивів саморозвитку педагогів, формування інноваційної культури суб'єктів нововведень).

Технологія реалізації інновацій – це певна схема й реальні дії втілення в життя певної теоретичної моделі інноваційного розвитку навчального закладу. Основою технології є системний

підхід до організації інноваційного процесу, який передбачає цілісність всіх його складових, ієрархічну послідовність етапів, виявлення і взаємодію зовнішніх і внутрішніх умов середовища, в якому реалізується інновація. А. І. Пригожин зазначає, що технологічні методи являються емпіричним втіленням системного підходу, з його ставкою на єдність цілого, планомірність, визначеність [397, с. 378]. *Технологія реалізації інновацій* – це система, яка включає дані про інновацію, чітке уявлення про вихідний стан об'єкта інновації, її передбачувані зміни в ньому, які мають відбутися після реалізації інновації, а також сукупність засобів і методів, що забезпечують оптимальний шлях досягнення цих змін. Як система технологія реалізації інновацій поєднує й упорядковує всі компоненти процесу нововведень: цінності, мету, завдання, зміст, склад, функції, об'єкти й суб'єкти, форми спільної та індивідуальної діяльності, методи, механізми, норми, умови, ресурси, час, простір, середовище, результати. Технології притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна й змістова цілісність, соціо- і природовідповідність, інтенсивність усіх процесів.

Технологія акумулює і виражає загальні ознаки та закономірності інноваційних процесів і відображає тактику реалізації освітніх інновацій у навчально-виховному закладі з урахуванням наявних умов. Вона конкретизує конкретну модель інноваційного процесу в ЗНЗ (інтегровану, інноваційних мереж, швидкого навчання й обміну знаннями чи ін.), а може поєднувати в собі елементи різних моделей. Також технологія реалізації інновацій має охоплювати й спеціалізовані технології експертизи, проектування моніторингу, коучингу, управління та ін., що застосовуються для інформаційно-методичного супроводу нововведень.

Технологізація будь-якого процесу можлива за наявності, як мінімум, двох умов. По-перше, сам процес має мати таку ступінь складності, щоб можна (і необхідно) було розбити його на відносно окремі частини, оскільки потреба в технології диктується складністю об'єкта. По-друге, мають бути засоби, які дозволили б так систематизувати дії суб'єкта, щоб досягнути максимального ефекту при мінімумі зусиль [310, с. 44].

Технологія реалізації інновацій розробляється і здійснюється як технологічний процес – система технологічних одиниць,

зорієнтованих на конкретний результат. Щоб процес реалізації інновацій був технологічним він має відповідати таким основним вимогам:

- системність процесу реалізації, яка виникає як результат причинно-наслідкових змістових і функціональних зв'язків між цілями, змістом, формами й методами взаємодії суб'єктів інновації;

- науковість ідей, теорій, принципів, які лежать в основі інновації;

- концептуальність теоретико-методологічних позицій – системи поглядів на ПП як закономірне явище розвитку педагогічних систем;

- спрямованість на гарантоване досягнення цілей, які можна діагностувати як зміни в системі в результаті реалізації інновації;

- структурованість – розчленування процесу на послідовні, пов'язані між собою етапи, координованість дій, операцій;

- алгоритмічність – однозначність виконання включених у технологію дій та операцій за чітко визначеною схемою;

- керованість – можливість коригування дій на основі зворотного зв'язку й аналізу даних діагностики на кожному технологічному етапі реалізації інновації;

- ефективність – позитивне співвідношення отриманих результатів і кількості витрачених ресурсів;

- відтворюваність – передбачає можливість здійснення процесу іншими суб'єктами в аналогічних умовах, керуючись описом всіх його характеристик.

Ще одна важлива функція технології – управління ризиками, їх мінімізація. Інноваційна діяльність, на відміну від стабільних процесів, характеризується високим рівнем невизначеності динаміки всіх чинників, що зумовлюють її результати. Тим не менш, прогностичний потенціал технології дозволяє передбачити потенційні ризики та труднощі, виявити "вузькі місця" нововведень і знизити можливі негативні відхилення від заданих параметрів змін у розвитку навчального закладу.

Аналіз практики інноваційної діяльності ЗНЗ переконує в тому, що технологізація позитивно впливає на процес нововведень, забезпечує ефективність і стабільність результатів. Разом з тим, непродумана, жорстка тактика застосування технологій

призводить до посилення консерватизму мислення, виникнення бар'єрів для творчості й вироблення нестандартних підходів, способів, рішень, закріплення стереотипів у поведінці та управлінні, старіння організаційних форм діяльності й зниження інноваційного потенціалу педагогічного колективу. У контексті методологічних і соціокультурних проблем інноваційного розвитку освіти С. В. Резванов і В. Л. Аношкіна акцентують увагу на тому, що об'єкти нововведення – навчальні заклади мають розмаїття несхожих специфічних "місцевих" умов (організаційних, матеріальних, регіональних). Ця неподібність призводить до того, що навіть за умови однаковості нововведення кожне його впровадження має ознаки унікальності [18, с. 93].

Тому особливого значення набувають такі якості технології реалізації нововведень як її варіативність, здатність до спрощення або ускладнення алгоритмів, можливості їх вибору й заміни при вирішенні різного роду завдань. Звідси випливає об'єктивна необхідність постійного оновлення технологічних процедур на основі узагальнення накопиченого досвіду нововведень, нових ідей, сучасних наукових розробок і моделей ІІ. Виходячи з цього, технологія реалізації інновацій повинна бути простою, надійною, економічною, зручною в освоєнні та використанні, достатньо гнучкою, легко змінюватися відповідно до виду, цілей і змісту нововведення. Учені вказують на важливий аспект технології, що дозволяє більш глибоко осмислити її сутність – "це не стільки жорстка регламентація в організації й розвитку соціальної системи, скільки засіб її стимулювання до саморозвитку, самоорганізації та самовдосконалення" [465, с. 20].

Поетапність процесу реалізації інновацій встановлює структуру технології, яку визначають безпосередньо на основі сутності нововведення як процесу, що відбувається протягом різних за тривалістю, але завершених проміжків часу. Це дає змогу виокремити послідовність етапів, з'ясувати їх сутність, зміст, особливості. У структурі ІІІ процесу зміст етапу реалізації інновації полягає у практичному застосуванні, коригуванні, доопрацюванні нового засобу. Завершується етап отриманням стійкого ефекту від нововведення, після чого воно існує автономно [112, с. 42].

Інноваційний процес за своїми функціями й змістом є поліструктурним. В залежності від вихідних критеріїв виокремлюють діяльнісну, суб'єктну, рівневу, змістову, управлінську, організаційну структури інноваційного процесу. Діяльнісна структура постає як сукупність цільового, мотиваційного, змістового, операційно-діяльнісного, контрольно-регулюючого та оцінно-результативного компонентів. Усі ці компоненти діяльності реалізуються за певних умов (матеріальних, фінансових, морально-психологічних, часових), що не належать до структури діяльності, але ігнорування яких паралізує, робить інноваційний процес неефективним.

Суб'єктна структура визначається особистими й професійними функціями й ролями суб'єктів розвитку освітнього закладу: педагогів, науковців, дітей, батьків, спонсорів, консультантів, експертів, працівників органів освіти. Рівнева структура відображає взаємопов'язану, взаємоузгоджену ІД суб'єктів на міжнародному, державному, регіональному, районному (міському) рівнях і на рівні навчально-виховного закладу. Змістова структура охоплює етапи зародження, розроблення та освоєння новацій у педагогічному процесі, управлінні навчально-виховним закладом, або реалізацію інновацій в тих компонентах педагогічної системи, що потребують змін. Так, ІІ у навчанні може передбачати нововведення в формах, методах, засобах, у змісті освіти або в її цілях, умовах тощо. Управлінська структура зводиться до взаємодії таких видів дій, як планування, організація, керівництво, контроль. Традиційно планування ІІ процесу відбувається через розроблення концепції, наприклад, нового закладу освіти або програми його розвитку. Після цього настає етап організації діяльності педагогічного колективу для реалізації програми й контролю за відповідними процесами та їх результатами. Організаційна структура ІІ включає етапи діагностики, прогнозування, організації, узагальнення, впровадження, реалізації, дифузії нововведення, кожен з яких має свою змістову специфіку, виконує специфічні функції і теж є певною мірою складноструктурним феноменом. Структурні складові ІІ поєднані між собою не лише горизонтальними, а й вертикальними зв'язками, оскільки кожен компонент будь-якої

структури реалізується у компонентах інших структур і всі вони утворюють єдину систему [112, с. 49-50; 497, с. 28].

Основні проблеми при побудові теоретичної моделі технології інноваційного процесу в цілому, або кожного з етапів, зокрема етапу реалізації інновації, виникають при синтезі всіх типів структур в єдиному технологічному процесі. Це викликано багатоваріантністю структурування інноваційних процесів, що обумовлює відповідну інваріантну, багатомірну, поліфункціональну структуру технології реалізації педагогічних інновацій у навчальних закладах.

Горизонтальна структура технології реалізації інновацій включає: науково-концептуальну, формалізовано-описову (дескриптивну) змістово-цільову й процесуально-діяльнісну взаємопов'язані складові.

Концептуальна основа технології вибудовується на теоретико-методологічних засадах педагогічної інноватики (сутності самого феномена інновації, закономірностях, принципах інноваційних процесів) та наукового осмислення досвіду реалізації інновацій. Формалізовано-описова складова технології представляє опис самої інновації, а також цілей, завдань, змісту й системи алгоритмів дій, необхідних для досягнення запланованих результатів у процесі її реалізації.

Мета реалізації інновації визначається її основною функцією – цілеспрямовані зміни в системах, процесах, технологіях, способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов'язані. Система цілей є стрижнем чи лейтмотивом, що утримує логічність технології і надає їй своє обличчя. Звернення до категорії "мета" характеризує діяльнісну позицію, орієнтацію на певну сферу розвитку людини [441, с. 89]. Зміст технології реалізації визначається видом педагогічних інновацій: управлінські, організаційні, комплексні, освітні, виховні, часткові, системні та ін., що визначає специфіку дій суб'єктів інновацій.

Процесуально-діяльнісна складова технології постає як сама діяльність суб'єктів інновації в процесі її реалізації: цілепокладання, планування, організація, взаємодія, координація, аналіз результатів.

Вертикальна структура технології реалізації інновацій визначається ієрархією типів ІД і відповідних технологій, кожна з яких адекватно до рівня організаційних структур діяльності мо-

же функціонувати як самостійна технологія з власною структурою, а може бути включена в технологію більш високого рівня.

Метатехнології реалізують інноваційну політику суспільства в освіті й можуть використовуватися для втілення в життя навчальних закладів масштабних проєктів: нових концепцій, законів, форм освіти як на міжнародному, загальнодержавному, регіональному рівнях, так і в окремій школі.

Макротехнології реалізують нововведення в межах певного наукового підходу (наприклад, особистісно-орієнтованого виховання, інклюзивної освіти), напряму діяльності ЗНЗ (гуманітарний, природничий, екологічний і т.п. профіль) чи окремої навчальної дисципліни.

Мезотехнології (модульно-локальні) дозволяють вносити зміни на рівні окремих компонентів навчально-виховного процесу: модифікації цілей, змісту навчання, удосконалення форм і методів, використання нових засобів контролю, наприклад, зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень учнів.

Мікротехнології спрямовані на реалізацію інновацій на рівні вирішення вузьких оперативних задач організації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, вдосконалення індивідуальних способів діяльності вчителя чи учнів. Наприклад: використання мультимедійних засобів, інтерактивних методів навчання тощо.

Існують також технологічні мікроструктури: прийоми, методи, елементи. Вибудовуючись у логічний технологічний ряд, вони утворюють мікротехнології, які входять до складу певної модульно-локальної технології, яка входить відповідно до макротехнології, яка в свою чергу є складовою метатехнології. Наприклад, такі методи як мозкова атака, метод номінальної групи, метод Дельфі, дерево рішень, методи експертних оцінок вводять до креативних технологій управління проєктами на різних етапах: моделювання, планування, оцінки, прийняття рішень і т.д., які самі по собі є самостійними технологіями [49, с. 214].

Суб'єктна структура технології реалізації інновацій алгоритмізує інноваційну діяльність на рівні змін особистісних структур діяльності: мотивів, цілей, цінностей, інтересів. Включає такі обов'язкові елементи: актуалізація у вчителів потреби у нововведеннях, формування стійкої мотивації інноваційної



діяльності, розвиток інноваційної компетентності, взаємодія з метою обміну інформацією, самоаналіз, саморефлексія.

Синтез різноманітних типів структур дає змогу побачити всю складність інноваційного процесу та пов'язаних із його впровадженням завдань і, спрогнозувавши ймовірні проблеми, уникнути їх. Поліваріантність структури технології вимагає розробки інтегративних алгоритмів реалізації інновацій у ЗНЗ. У таких алгоритмах чітко прописуються процедури цілеутворення, цілепокладання, цілездійснення, управління, способи комунікації, форми взаємодії учасників інноваційного процесу.

Основне призначення технологічного підходу полягає у функціях систематизації, нормування, раціоналізації, оптимізації, регулювання, стабілізації, управління та саморозвитку процесу реалізації нововведень [465, с. 38]. Комплекс зазначених функцій переводить інноваційний процес у загальноосвітньому навчальному закладі на мову конкретних технологічних задач, які вирішуються шляхом:

- концептуального проектування технології реалізації інновацій;
- чіткого прогнозування цілей нововведення і гарантованого досягнення результатів інноваційної діяльності;
- формування оптимального обсягу і послідовності дій та операцій, необхідних для отримання прогнозованих результатів;
- стандартизації процесу, що зменшує кількість операцій, знижує час і затрати на підготовку педагогів, забезпечує уникнення спонтанних і помилкових дій, невиправданих спроб в освоєнні інновацій;
- знаходження ефективних форм взаємодії суб'єктів нововведень;
- скорочення термінів виконання певних стадій та операцій процесу;
- конкретизації дій кожного з виконавців, координації взаємодії, зменшення їх зусиль при оволодінні новими формами діяльності;
- забезпечення каналів зворотного зв'язку про хід нововведень для ефективного управління процесом;
- мінімізації ризиків, що виникають при нововведеннях;
- створення можливостей для зміни алгоритму дій, спрощення чи ускладнення операцій при зміні умов реалізації

інновацій, зростання інноваційного потенціалу ЗНЗ, підвищення технологічної компетентності педагогів.

Предмет технології реалізації інновацій – виявлення логічної послідовності та розробка системи способів, засобів, форм, методів введення новацій у педагогічну систему навчального закладу та механізмів їх продуктивного й загальнодоступного використання.

Як відмічають Г. І. Герасимов і Л. В. Ілюхіна, на різних етапах життєвого циклу інновації формуються свої механізми, що можуть вирішити ту чи іншу предметність дії у відповідній логіці. На першому етапі предметністю виступає логіка руху від ідеї "нового" до моделі її оптимальної реалізації у вигляді "нововведення" як змісту і "нововведення" як певного способу впливу на системні якості об'єкта та інновації. На другому етапі розгортається безпосередня реалізація сформульованих раніше конструктивів і його зміст полягає в логіці якісної зміни системи. Тут і відбувається імплантація інноваційного змісту, покликано перетворити якість відповідно до заданої інтенцією розвитку. Специфіка третього, завершального (в інтерпретації авторів) етапу реалізації інновації полягає в тому, що він складається як би з двох достатньо самостійних фаз: перша – ініціювання інноваційних змін в іншому масштабі діяльності; друга – самі інноваційні зміни як відтворення інновації в нових умовах. Подібна структура третього етапу пояснюється, з одного боку, закономірностями дифузії інновації в соціокультурному просторі, з іншого – необхідною експансією інновації, що забезпечує її подальший розвиток [77, с. 25-27].

Відзначимо діалектичність поглядів авторів на процес нововведення, у якому всі об'єкти й суб'єкти знаходяться у взаємодії і між ними відбувається взаємообумовлений і взаємокорисний симбіоз. Не тільки інновація перетворює педагогічну систему, є "протеїном для її розвитку" (А. І. Пригожин), а й ресурси педагогічної системи є тим живильним ґрунтом на якому зростає потенціал нововведення.

Етапи реалізації системи управління інноваційними процесами Л. М. Ващенко вибудовує виходячи з мети інноваційного процесу й положення про те, що нововведення є процесом циклічним і має здатність постійно оновлюватися. На інформаційному етапі вивчаються стан функціонування та ресурсні

можливості змін системи, формулюється проблема інноваційного пошуку. Логіко-операційний етап передбачає вироблення та прийняття управлінських рішень на основі формалізації нововведення. Організаційний етап забезпечує вплив на об'єкт управління, координацію, здійснення контролю та оцінювання. Продуктивний етап переводить процес на рівень поширення нововведення, аналізу тенденцій подальших змін та прогнозування [55, с. 24]. На наш погляд, у такому представленні технологія пропонує в основному зовнішнє регулювання нововведення, залишаючи не прописаними як дії суб'єктів нововведення так і чіткість результатів інновації.

Розроблена С. Д. Поляковим модель нововведень в освітній установі включає в себе чотири фази. Перша фаза – пошук нових ідей – проходить у два етапи: створення інформаційного фонду та виявлення інноваційних потреб освітньої установи. Фаза друга – формування нововведення – передбачає: аналіз та проектування, формулювання інноваційних ідей і можливостей навчального закладу, проектування ходу роботи; апробування інноваційних ідей; підведення підсумків апробування, прийняття рішення про масштабне нововведення, вироблення програми його реалізації. Фаза третя – реалізація нововведення. Для цього необхідно: збільшення управлінських ресурсів; залучення до інноваційної діяльності всіх працівників; інноваційне навчання для освоєння інноваційних технологій всім колективом. Фаза четверта – закріплення нововведення. На цій фазі нововведення стосується вже всіх членів педагогічного колективу. Настає пік адаптації нововведення до системи школи й навпаки – системи до нововведення [389, с. 88-89].

Розглянута модель описує інноваційні процеси переважно з позицій керівників організації, зацікавлених у впровадженні нововведення, тобто – впровадження "зверху". Але така модель не є єдиною можливою, оскільки існує й інший погляд на інноваційні процеси – не як на ті, що розвиваються, а як на ті, що саморозвиваються. Обидва варіанти інноваційних процесів аж ніяк не є суперечливими, а можуть доповнювати один одного.

Ряд авторів технологію реалізації інновацій розкривають на рівні програми інноваційної професійної діяльності вчителя. Зокрема Л. С. Подимова та В. О. Сластьонін до такої програми включають: особистісно-мотивовану переробку освітніх проєк-

тів, їх самостійну інтерпретацію, виокремлення та класифікацію проблемних педагогічних ситуацій, активний пошук інноваційної інформації, професійно-мотивований аналіз власних можливостей щодо створення чи освоєння нововведення, прийняття рішення про використання нового; формулювання цілей і загальних концептуальних підходів щодо використання новації; прогнозування засобів досягнення цілей, труднощів, результатів інноваційної діяльності, обговорення шляхів упровадження нововведення; створення банку ідей, розробку концептуальної основи та визначення етапів експериментальної роботи; реалізацію інноваційних дій; упровадження нововведення в педагогічний процес та відстеження ходу його розвитку; здійснення контролю та корекції впровадження нововведення, оцінку результатів упровадження; рефлексію самореалізації педагога [451].

На нашу думку, серйозним недоліком представлених у науковій літературі програм нововведень у ЗНЗ є те, що в них не враховані закономірності розгортання інноваційного процесу, тому не зрозуміло, які перетворення відбуваються з самою інновацією, як взаємодіє інновація як система з педагогічною системою ЗНЗ, які зміни вона вносить у педагогічну систему та які механізми цих змін. Безпосередньо технологія реалізації інновації достатньо не розкрита, а саме на цій стадії відбувається експлікація змісту нововведення у результати діяльності школи. Вважаємо, що автори залишили поза увагою один з ключових механізмів технології – організацію взаємодії суб'єктів нововведення, без яких навіть найбільш технологічно продумана інновація не здійснимо. Також поза увагою дослідників часто залишається ключовий компонент технології, без якого вона втрачає смисл і заради якого вона створюється – результат.

Проведений аналіз теоретичних основ, моделей, технологій а також практичного досвіду нововведень дозволяє виділити певні вихідні позиції технологізації процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Технологія реалізації інновацій має будуватися на розуміння сутності інновації як динамічної системи, що взаємодіє з іншими системами, впливає на них, змінює їх, сприймає та реагує на впливи цих систем і змінюється сама. З цих позицій ми розглядаємо нововведення як складний, багатоплановий процес інтеграції інновації та педагогічної системи, їх спільного

розвитку, а технологію як сукупність умов, засобів, способів, форм, ресурсів "життєзабезпечення" нововведення.

Послідовність дій у технології реалізації інновації вписується у загальну стратегію досягнення цілей інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Гнучкість технології забезпечується визначенням основних етапів, алгоритму дій і ключових обов'язкових точок контролю, між якими залишається простір для індивідуальної творчості педагогів. Оскільки факт реалізації інновацій встановлюється за її результатами, то вихідним пунктом процесу реалізації є технологізація цілей інноваційної діяльності як комплексу змін у структурі, функціях, ресурсах педагогічної системи навчального закладу й представлення їх у такому вигляді, щоб можна було чітко діагностувати їх досягнення.

На основі узагальнення теоретичних підходів та практики нововведень нами розроблена концептуально-змістова модель технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах, яка цілісно відображає мету, теоретико-методологічні засади, послідовність та зміст етапів нововведення та деталізує зміст інноваційних змін у педагогічній системі (рис. 3.1).

*У процесуально-змістовому плані технологія реалізації інновацій у ЗНЗ відображає послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання і розвитку нововведення та конкретизує зміст інноваційних змін у педагогічній системі.*

**Перший етап** – стратегічно-проектувальний – полягає у концептуалізації нововведення відповідно до умов і потреб конкретного навчального закладу й передбачає здійснення таких дій:

- вивчення суспільних потреб щодо змін у якості освіти;
- діагностика та аналіз наявного стану й виявлення проблем у діяльності навчального закладу;
- актуалізація у педагогічному колективі потреб і мотивів інноваційних змін;
- формування інноваційних місії, концепції та стратегії розвитку навчального закладу;
- розробка таксономії цілей інноваційного розвитку навчального закладу, які описуються у вигляді завдань, критеріїв і показників, що уможлиблює діагностичність і керованість змін;

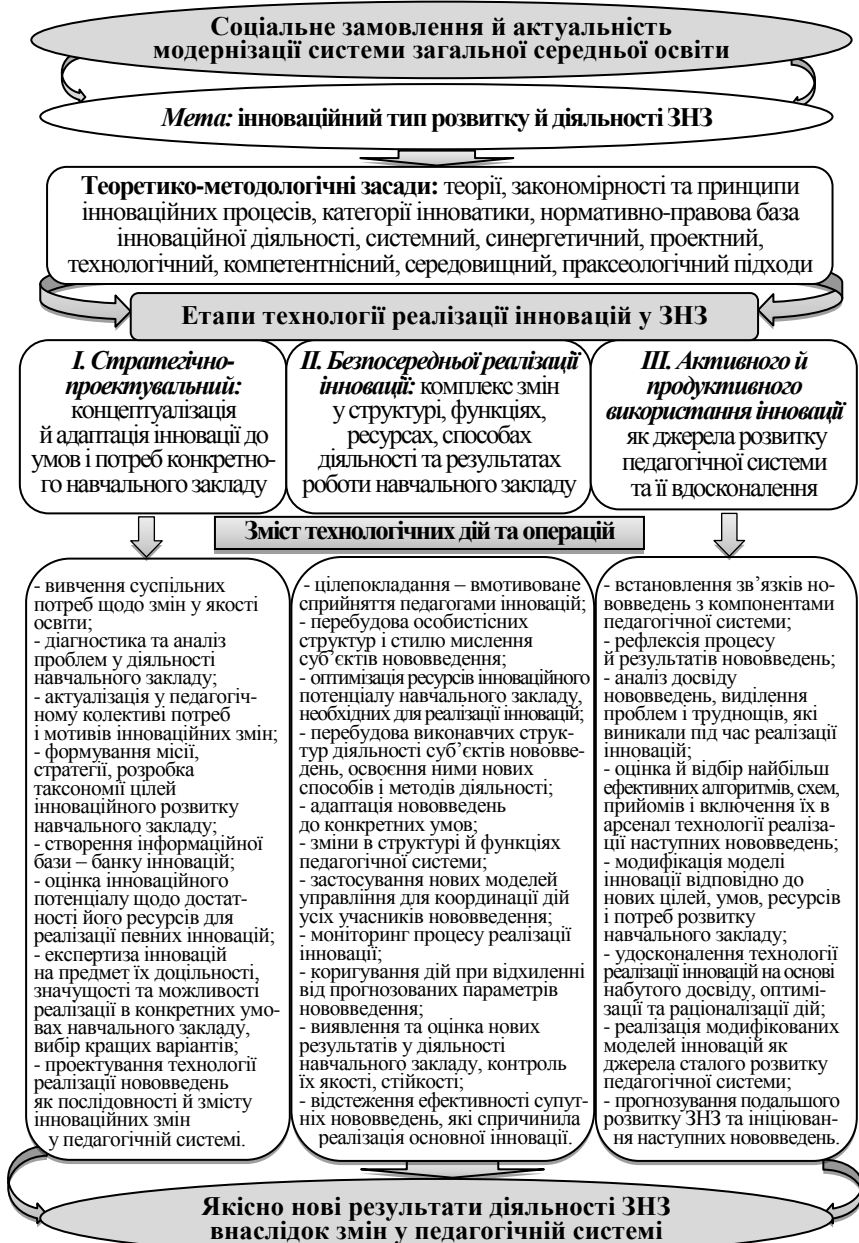


Рис. 3.1. Концептуально-змістова модель реалізації інновацій у ЗНЗ

- створення інформаційної бази інновацій, введення яких може вирішити наявні протиріччя у функціонуванні педагогічної системи ЗНЗ й стати джерелом її розвитку;
- оцінка інноваційного потенціалу навчального закладу щодо достатності його ресурсів для реалізації певних інновацій;
- оцінка та відбір альтернативних інновацій, які найбільш відповідають потребам та можливостям навчального закладу;
- експертиза інновацій на предмет їх доцільності, значимості та можливості реалізації в конкретних умовах навчального закладу та вибір кращого варіанта;
- прийняття обґрунтованого рішення про реалізацію інновації.
- проектування технології реалізації нововведення як послідовності й змісту інноваційних змін.

Зміст *другого етапу* полягає у *безпосередній реалізації інновації* і передбачає комплекс змін у структурі, функціях, ресурсах, стилі мислення, способах діяльності й результатах, які вносить нововведення у практику роботи навчального закладу. Саме на цьому етапі повною мірою проявляється характерологічна риса інновації як метадіяльності – діяльності зі зміни інших видів діяльності, спочатку особистісних структур (потреб, мотивів, цілей, цінностей, смислів, установок), потім – виконавчих структур (форм, методів, засобів) [164, с. 24].

Процес реалізації інновації окрім безпосередніх результатів, що визначаються її концептуальною метою, спричинює лавину супутніх нововведень в управлінні, інформаційному забезпеченні, методичній роботі, матеріально-технічних засобах, способах комунікації, підвищенні кваліфікації педагогів, логістиці потоків інформації тощо. Цей комплекс змін докорінно перетворює стан навчального закладу, дозволяє швидко адаптуватися до впроваджуваної інновації й нарощувати ресурси для освоєння більш складних, масштабних інновацій. Якраз на цій стадії розкривається сутність інновації як цілеспрямованих змін педагогічної системи, що не лише вносять у її структуру нові елементи, але й зумовлюють перехід системи з одного стану в інший.

Технологічні процедури цього етапу визначаються змістом і послідовністю змін, які необхідні для реалізації нововведення і які воно вносить у педагогічну систему:

– цілепокладання – сприйняття педагогами інновації й мотивована згода з рішенням про її реалізацію;

– перебудова особистісних структур (потреб, мотивів, цілей, цінностей, смислів, установок, стимулів) і стилю мислення суб'єктів нововведення;

– оптимізація інноваційного потенціалу навчального закладу – інтелектуальних, технологічних, матеріально-фінансових, управлінських та інших ресурсів, необхідних для реалізації інновації;

– перебудова виконавчих структур діяльності суб'єктів нововведення, освоєння ними нових форм, засобів, методів, способів діяльності;

– адаптація нововведення до конкретних умов;

– зміни в структурі й функціях педагогічної системи;

– застосування нових моделей управління, координації й синхронізації дій всіх учасників нововведення;

– встановлення нових каналів зворотного зв'язку й налагодження моніторингу процесу реалізації інновації;

– коригування дій при відхиленні від встановлених параметрів нововведення;

– виявлення та оцінка нових результатів у тих видах діяльності навчального закладу, на покращення яких було спрямоване нововведення, контроль їх якості, стійкості, ефективності;

– відстеження ефективності супутніх нововведень, які викликала реалізація основної інновації.

Результати інноваційних змін виступають критерієм оцінки ефективності нововведення та підґрунтям *третього етапу реалізації інновації – її активного й продуктивного використання та розвитку*. На цьому етапі проявляються дві взаємопов'язані тенденції: інституалізації інновації як джерела розвитку педагогічної системи й одночасного подальшого розвитку самої інновації.

Процесуально-змістовими компонентами технологічного процесу нововведень тут виступають:

– встановлення зв'язків нововведення з компонентами педагогічної системи, аналіз впливу інновації на їх розвиток;

– рефлексія процесу й результатів нововведення;

– оцінка змін в інноваційних ресурсах навчального закладу;



- аналіз досвіду використання нововведення, виділення проблем і труднощів, які виникали під час реалізації інновації;
- оцінка й відбір найбільш ефективних механізмів, схем, прийомів й включення їх в арсенал технології реалізації наступних нововведень;
- модифікація моделі інновації відповідно до нових цілей, умов, ресурсів і потреб розвитку навчального закладу;
- удосконалення технології реалізації нововведення за рахунок набутого досвіду, оптимізації та раціоналізації дій, скорочення термінів їх виконання, одночасного паралельного виконання операцій, ліквідації непотрібних ланок;
- реалізація модифікованої моделі інновації як джерела сталого розвитку педагогічної системи;
- підтримка сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі;
- прогнозування подальшого розвитку навчального закладу та ініціювання наступних нововведень.

Ефект іррадіації (лат. *irradiare* – сяяти, випромінювати) при-  
таманий не кожному нововведенню і спрацьовує не завжди.  
Чи буде інновація швидко втрачати свою новизну (рутинізація  
нововведення), чи буде модернізуватися й значно відчутніше  
впливати на розвиток навчального закладу, залежить від іннова-  
ційного потенціалу освітнього закладу [112, с. 42]. Інноваційні  
зміни в структурі, функціях, процесах педагогічної системи,  
ресурсах навчального закладу створюють умови для вдоскона-  
лення нововведення, збільшення його потужностей, розширен-  
ня можливостей у вирішенні актуальних практичних задач. І  
саме головне – в ході освоєння нововведення, осмислення набу-  
тих знань і досвіду, зростає рівень інноваційної компетентності  
педагогів і керівників начальних закладів, що уможливило  
трансцендентне (таке, що не могло бути здійсненим спираю-  
чись на минулий чи наявний досвід) прогнозування нових цілей  
розвитку й готовність до більш складних, масштабних нововве-  
день. Таким чином забезпечується циклічність і неперервність  
інноваційного розвитку навчального закладу.

Процес реалізації інновацій полягає у їх практичному вико-  
ристанні й спрямований на внесення змін у педагогічну систе-  
му, виведення її на такий рівень функціонування, що забезпечує  
отримання якісно нових стійких результатів її діяльності

впродовж значного періоду, тривалість якого визначається інноваційним потенціалом нововведення. Технологія є способом тиражування інноваційних проєктів й уможливує широкомасштабність, керованість і доступність використання нововведень у масовій практиці, економить ресурси на їх упровадження й гарантує результативність інноваційних змін.

### **3.2. Технологія експертизи педагогічних інновацій**

Процес упровадження освітніх інновацій завжди пов'язаний з певними ризиками, тому він потребує обов'язкового етапу оцінки нововведення на предмет можливості його реалізації у конкретному навчальному закладі. Для попереднього аналізу, оцінювання, класифікації, прогнозування особливостей упровадження та можливих результатів нововведень у відповідності з певними нормами проводять експертизу.

Теоретичні й прикладні аспекти проведення експертизи освітніх інновацій розробляються Л. В. Бурковою [48], Л. І. Даниленко [364], Г. А. Мкртчяном [324], Т. Г. Новиковою [346], Г. М. Прозументовою [525], В. І. Слободіковим [452], Г. Д. Щекатуновою [521], В. А. Ясвіним [536] та ін. Разом з тим, у роботах, присвячених цій проблемі, відсутній комплексний аналіз вихідних засад і технології проведення експертизи освітніх інновацій та можливостей використання її результатів в організації інноваційної діяльності ЗНЗ. У багатьох випадках, як свідчить практика, експертна оцінка інновацій проводиться формально, або й взагалі не проводиться. Часто вибір і реалізація інновацій відбувається безсистемно, стихійно, виходячи із критеріїв популярності, "модності" педагогічних технологій, сліпого копіювання зарубіжних зразків, намагання адаптувати окремі компоненти інноваційних ПС у традиційному навчально-виховному процесі. При такому підході зростають ризики, пов'язані з реалізацією нововведень, які не відповідають реальним потребам розвитку навчального закладу й не привносять необхідних інноваційних змін у педагогічну систему.

Тому завдання дослідження в плані подальшої деталізації технології реалізації інновацій полягає у визначенні теоретичних засад і технології проведення експертизи освітніх інновацій та використання її результатів.

Теоретико-методологічні засади, закономірності, принципи й технологія проведення експертизи розробляється спеціальною науковою дисципліною – екпертологією, актуальність досліджень якої зростає з активізацією інноваційних процесів в освіті. Експертна діяльність як особливий вид людської діяльності, відноситься за своїми сутнісними характеристиками до аналітичного й дослідного типу діяльності, де об'єктом вивчення є практика, що розвиває й розвивається, а в якості продукту має бути висновок про рівень розвитку цього об'єкта. Експертно-аналітична діяльність здійснюється відповідно до принципів системного, компетентнісного, функціонального, технологічного підходів з використанням комплексу методів і спрямована на вироблення кваліфікованих висновку й рекомендацій щодо можливості реалізації інновації та прогнозування її результатів.

Сутність експертизи та її місце в інноваційному процесі визначається дослідниками виходячи з її практичної спрямованості на забезпечення обґрунтованої доцільності вибору й реалізації інновацій у конкретному навчальному закладі. У самому загальному вигляді експертизу розглядають як вияснення питань, що не мають очевидної відповіді, з опорою на думку спеціалістів з даного питання. До експертизи прийнято звертатися у тих випадках, коли немає готових рішень й інформація, яка шукається, не може бути отримана за допомогою інструментальних методів [525, с. 26].

У функціональному призначенні "експертиза інновацій – це складний процес, який включає в себе: діагностику інноваційної ідеї на предмет її новизни, своєчасності, можливості реалізації й актуальності; оцінювання очікуваного результату від здійснення інновації на предмет її педагогічної доцільності, практичності та теоретичної значущості; прогнозованість отримуваних кінцевих результатів від упровадження інновації на предмет її життєздатності та конкурентоспроможності" [96, с. 13].

Проведення експертизи як правило ініціюється безпосередньо запитом суб'єктів інноваційного освітнього процесу (навчальними закладами, їх керівництвом, окремими педагогами чи їх творчими групами) і потребує інтеграції педагогічної науки й практики. Кваліфікована експертиза дає змогу оцінити як сильні сторони, так і визначити недоліки й слабкі місця

інновацій, щоб уникнути проблем в процесі їх упровадження. Експертиза є обов'язковим елементом управління інноваційним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах, її дані виступають інформаційною основою для прийняття стратегічних і тактичних управлінських рішень.

Повноцінна експертиза можлива при наявності трьох її змістових моментів: якщо відомо, що оцінюється (об'єкт експертизи), якщо існують способи оцінювання (процедури експертизи), якщо виявлені вихідні основи оцінки (критерії експертизи). Останній момент у ситуації інноваційних змін є найбільш проблематичним [452, с. 24].

Зазвичай об'єктом експертизи визначають інноваційні проекти педагогічних систем, процесів, авторські розробки програм, навчально-методичних комплексів, технологій, засобів тощо. Сутнісне зауваження щодо об'єкту експертизи інновацій дає В. І. Слободчиков, виходячи із розуміння інновації як упровадження нововведення в поточний процес. Тут виникають відразу два об'єкти експертної оцінки: саме нововведення і способи (або умови) його впровадження; причому в понятті інновації обидва ці об'єкти зрощені, один без іншого не мають сенсу [452, с. 24]. Вважаємо за необхідне розглядати об'єкт експертизи інновацій також у ракурсі суб'єкта їх реалізації – навчального закладу. З цієї позиції виникає задача оцінки готовності навчального закладу і його педагогічного колективу до реалізації певної інновації. Тому об'єктом експертизи виступає також інноваційний потенціал навчально-виховного закладу, достатності та оптимальності його ресурсів. Таким чином комплексним об'єктом експертизи є інновація, технологія її впровадження, а також готовність навчального закладу до реалізації обраного нововведення. Мета експертизи полягає в кваліфікованій оцінці інноваційних проектів й надання висновків щодо її впровадження. Предметом експертизи є встановлення педагогічної цілевідповідності та потенціалу інновацій, представлених для оцінювання, визначення можливостей і умов їх упровадження у конкретному навчальному закладі, прогнозування результатів практичної реалізації нововведення.

Практична спрямованість експертизи освітніх інновацій проявляються в наступних функціях: інформаційно-аналітичній; оцінювальній, прогностичній, нормативній, консультативній.

Узагальнення результатів аналізу наукових досліджень і практичного досвіду експертизи освітніх інновацій дозволяє систематизувати її основні завдання:

- аналіз якості інновацій з точки зору їх наукової обґрунтованості й технологічної розробленості;

- оцінка змісту й потенціалу освітніх інновацій з позицій вирішення протиріч і розвитку педагогічної системи навчального закладу;

- визначення сумісності інновації з педагогічною системою, в яку передбачається її введення;

- проведення аудиту ресурсів навчального закладу для визначення його можливостей реалізації обраного нововведення;

- визначення відповідності інноваційних проектів вимогам нормативно-правових актів, актуальним потребам та інтересам учасників навчально-виховного процесу, об'єктивним вимогам до організації і здійснення навчально-виховного процесу, які породжені необхідністю врахування в ньому закономірностей навчання і виховання;

- оцінка можливих ризиків й передбачення можливих проблем у процесі реалізації нововведення;

- вироблення рекомендацій і надання консультацій щодо використання інновацій у конкретному навчальному закладі;

- створення інформаційної основи для прийняття управлінських рішень, пов'язаних з реалізацією стратегії інноваційного розвитку навчального закладу;

- легітимізація й тиражування авторських програм, посібників, матеріалів, нормативних документів, що забезпечують змістовий і технологічний розвиток навчально-виховного процесу.

При визначенні змісту, виборі форм, методів і процедур експертизи освітніх інновацій необхідно дотримуватися наступних принципів:

- комплексності оцінки інновації та інноваційного потенціалу навчального закладу;

- відкритості й публічності роботи й рішень експертів;

- об'єктивності й зрозумілості критеріїв оцінювання;

- діалогу, конструктивної співпраці експертів і замовників експертизи;

- компетентності спеціалістів, що беруть участь у роботі експертної групи;
- спрямованості експертних дій, думок і суджень на підтримку і розвиток інноваційної освітньої практики;
- ініціативи авторів у подачі заявок, визначення кола питань і проблем, які необхідно з'ясувати в ході експертизи.

У зв'язку з тим, що освітні інновації мають значний по тривалості часовий лаг реалізації, що впливає на невизначеність їх результатів, при формулюванні експертного висновку щодо нововведення високі вимоги пред'являються саме прогностичній інформації. Тому важливе місце в розвитку теоретико-методологічних засад експертизи освітніх інновацій посідає теорія педагогічної прогностики, в якій розкриваються основні принципи оцінювання інноваційної ідеї, діагностування результатів її впровадження та прогнозування розвитку [225].

Оскільки інновація оцінюється як об'єкт майбутньої реальності, то прогнозування як діяльність, що спрямована на висунення судження про відносно невідомі, як правило, майбутні події виступає технологією експертного прогнозування [448].

Прогностичний характер і проблемність експертизи освітніх інновацій полягає в специфіці її об'єкта, який існує тільки в ідеальному плані як проект майбутньої нової дійсності. Така ситуація цілком закономірна й з цього приводу експерти соціологи зазначають, що "сучасне поле освітніх практик не орієнтується на екстраполіроване в часі минуле, воно створює множинні варіанти майбутнього" [427, с. 17].

Проблема в тому, що, по-перше, приходится оцінювати те, що не завжди можна співвіднести з певними існуючими стандартами, нормами, еталонами, правилами із-за невизначеності критеріїв. По-друге, для оцінювання інновації часто традиційні засоби не підходять, необхідні нові об'єктивні, адекватні та конструктивні засоби, які дозволяють визначити нові властивості спроектованої педагогічної системи, процесу, методики, технології тощо. По-третє, сама процедура експертизи інновацій порівняно з класичною оцінкою звичних об'єктів потребує додаткових дій, пов'язаних з специфікою оцінюваного об'єкта, який має інноваційний статус. По-четверте, експерти повинні володіти необхідними знаннями й досвідом щоб зробити об'єктивний аналіз інновації, що подається для оцінювання.

Аналізуючи проблеми оцінювання освітніх інновацій В. І. Слободчиков робить висновок, що техніки та критерії традиційної експертизи в даному випадку непридатні, бо передбачувані перетворення вимагають оцінки того, чого ще немає. Тут виникає спеціальне завдання з виявлення та перевизначення об'єктів, критеріїв та процедур експертування цих – ще тільки можливих і, як правило, інноваційних змін щодо сформованої практики [452, с. 28].

Термін "критерій" грецького походження (гр. *kriterion* – засіб судження), означає ознаку (ознаки), на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певних об'єктів. При цьому під ознакою розуміють зовнішній вияв властивості, за яким останню можна впізнати, визначити або описати і який є її прикметою [128, с. 54]. Критерії експертизи освітніх інновацій – це система ознак, які можна виокремити, описати, об'єктивно оцінити, порівняти, й на підставі чого дати повну характеристику представленій для оцінювання інновації. Критерії як найбільш загальні ознаки конкретизуються у показниках, які утворюють індикатори, тобто прості, доступні для оцінювання властивості. Цілісність критеріїв має забезпечувати оцінку інновації як системи, процесу й технології та можливість прогнозування змін, які вносить нововведення у педагогічний процес. Тому при виборі критеріїв і показників експертизи необхідно дотримуватися таких вимог: системності, повноти, оптимальності, можливості якісного аналізу й кількісної (в певній шкалі балів) оцінки.

Науковці виділяють різні групи критеріїв експертизи інноваційних освітніх проектів: критерії еталонної моделі інноваційної педагогічної системи, критерії процесу реалізації проекту, критерії цільові, критерії "непрямого ефекту" (В. В. Докучаєва) [114, с. 28]; критерії готовності інноваційної моделі до впровадження та критерії готовності педагогічного колективу і колективу учнів, їхніх батьків і громади до впровадження моделі, які розподіляються за факторами відповідно до компонентів моделі, кожен з яких має системоутворювальний характер: концептуальний фактор, управлінський фактор, організаційний фактор, освітній фактор (Г. Д. Щекатунова) [522]; методологічні, праксеологічні, технологічні, комплексні критерії (С. У. Гон-

чаренко) [226, с. 3-4]; критерії предметних (оцінка конкретних продуктів проектування – будь то методика навчання, модель школи, нова схема управління тощо) і критерії діяльнісних (оцінка реального ходу розробки проектної ідеї і її втілення в конкретних обставинах), (В. І. Слободчиков) [452, с. 26].

А. В. Лоренсов, М. М. Поташник та О. Г. Хомеріки виокремлюють наступні параметри оцінки ефективності впровадження певної інновації в практиці роботи школи:

- актуальність нововведення, що визначається його відповідністю потребам школи, соціальному замовленню, регіональній і міській політиці в галузі освіти, можливостями подолання існуючих суттєвих вад, ступенем значущості тієї проблеми, на розв'язання якої спрямована інновація;

- відповідність кожної часткової інноваційної ідеї, що пропонується для впровадження в практику, загальній ідеї розвитку конкретної школи;

- результативність нововведення, яка оцінюється за результатами його впровадження іншими педагогічними працівниками, або експертним шляхом;

- творча новизна ідеї: якщо нова ідея така ж ефективна, як і інші, вже відомі, то вона має перевагу при освоєнні через так званий стартовий вибух;

- методична розробленість нововведення;

- можливості потенційних учасників освоєння інновацій;

- можливий опір нововведенню;

- баланс інтересів різних груп учителів по відношенню до того чи іншого нововведення;

- час, що виявляється необхідним для освоєння;

- фінансові витрати на освоєння нововведення та його матеріально-технічне забезпечення, організаційні умови;

- нормативно-правове забезпечення інновацій, особливо якщо вони передбачають експеримент, вимагають дозволу відповідного органу освіти, узгодження з іншими навчальними закладами, медичної експертизи тощо;

- відповідність рівню сучасних досягнень педагогічної науки та практики;

- відповідність інновації особистим інтересам і смакам тих педагогів, що будуть її освоювати [497].



Згідно з результатами дослідження В. С. Лазарєва, ефективність упровадження освітнього нововведення в практику роботи ЗНЗ може бути визначена, виходячи з рівня його актуальності, потенційної корисності та можливості реалізації за 10-бальною шкалою оцінювання. Ступінь актуальності визначається спроможністю нововведення повністю або частково вирішити актуальну для ЗНЗ проблему. Інноваційний потенціал інновації характеризується ступенем потенційно можливого зменшення невідповідності того, що є, тому, що має бути. Він оцінюється на основі результатів експериментальної апробації, узагальнення досвіду його освоєння в інших ЗНЗ або експертним шляхом. Надійність отримання очікуваного корисного ефекту залежить як від самого нововведення, так і від конкретних умов його освоєння. Найменшою вона виявляється для неапробованих нововведень. Перспективність нововведення визначається довготривалістю його використання. Чим радикальнішим виявляється нововведення, тим вищою є ймовірність того, що воно буде застосовуватись упродовж значного часу [281].

Оцінка можливості реалізації нововведення, за В. С. Лазарєвим, має здійснюватися за такими параметрами: нормативно-правове забезпечення, фінансове забезпечення, матеріально-технічне забезпечення, кадрове забезпечення, організаційна готовність навчального закладу, психологічна готовність колективу, програмно-методичне забезпечення. Загальна оцінка доцільності впровадження нововведення в практику роботи ЗНЗ може бути отримана, виходячи з оцінок актуальності, потенціальної корисності та можливості реалізації шляхом їх перемноження та ділення на 1000. При цьому максимальне значення показника ефективності буде дорівнювати 10 [281, с. 254-255].

На наш погляд, зазначені підходи не повною мірою охоплюють необхідні параметри експертизи інновацій в оцінюванні доцільності й можливості їх реалізації в ЗНЗ. Рішення про впровадження інновації у конкретному навчальному закладі приймається на основі інформації про її концептуальну сутність, мету й задачі, структуру, зміст, особливості процесу, технологію та умови реалізації. Зважаючи на це, ми виділяємо наступні групи критеріїв експертизи освітніх інновацій:

1) *методологічні критерії* – характеризуються показниками актуальності інновації, наукової обґрунтованості концепції інноваційного проекту, визначеності його теоретико-методологічних засад;

2) *процесуальні критерії* – визначають ступінь розробленості процесу реалізації нововведення, його відповідності стратегії інноваційного розвитку навчального закладу, загальним закономірностям і принципам функціонування інноваційних процесів;

3) *ресурсні критерії* – визначаються показниками цілісності, оптимальності, необхідного рівня забезпечення кадрових, інформаційно-комунікативних, організаційно-управлінських, технологічних, матеріальних та фінансових ресурсів навчального закладу як суб'єкта реалізації інновації;

4) *технологічні критерії* – оцінка запропонованих форм, методів, процедур організації, управління й моніторингу діяльності учасників реалізації інноваційного проекту;

5) *результативні критерії* – показники чіткості таксономії цілей проекту, засоби діагностики їх досягнення.

Інноваційна спрямованість роботи вчителів визначається критеріями педагогічних інновацій, до яких належать: а) новизна, що дає змогу визначити абсолютний, локально-абсолютний, умовний чи суб'єктивний її рівні; б) оптимальність, яка сприяє досягненню високих результатів за найменших витрат часу фізичних, розумових та інших ресурсів; в) результативність та ефективність, що означає певну стійкість позитивних результатів у діяльності вчителя; г) придатність для творчого застосування апробованого досвіду в масовій практиці.

Технологія проведення експертизи освітніх інновацій передбачає проходження ряду послідовних етапів.

1. Подання заявки на експертизу інноваційного проекту, визначення її цілей, змісту питань, що потребують кваліфікованого аналізу.

2. Формування експертної групи, в яку входять кваліфіковані фахівці, що володіють необхідними теоретичними знаннями й досвідом. Надання експертам основної і додаткової інформації про розроблену інновацію та навчальний заклад, у якому вона буде впроваджуватися.

3. Встановлення ціннісних основ, підходів, критеріїв і вироблення правил і процедур експертизи.

4. Проведення експертизи..

5. Вироблення спільного висновку, надання рекомендацій й консультування замовників експертизи.

У теорії і практиці експертизи освітніх інновацій усталеним є підхід до вибору незалежних експертів, якими не можуть бути керівники або педагогічні працівники самого навчального закладу, наукові керівники його експериментальної роботи, керівництво управлінь або відділів освіти, наукові консультанти навчального закладу. Експертами можуть бути наукові співробітники інститутів Національної Академії педагогічних наук, науково-педагогічні співробітники обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти і вищих навчальних закладів (педагогічних університетів, інститутів і коледжів), в окремих випадках – спеціально підготовлені і досвідчені методисти районних відділів освіти [521, с. 215]. При такому закритому підході висновки експертної комісії часто мають тільки дозвільний або заборонний характер.

Інша концепція організації експертизи ґрунтується на антропологічному контексті й гуманітарному змісті освітніх інновацій (Г. М. Прозументова [525], А. Ю. Рикун [427], В. І. Слободчиков [452]). Підтримуємо такий підхід, який передбачає не тільки й не скільки використання висновків і рекомендацій, отриманих академічними дослідниками чи вищестоящими управлінськими структурами, скільки можливість комплексної багаторівневої участі самих суб'єктів освітніх інновацій (керівників, адміністраторів навчальних закладів, творчих груп педагогів чи окремих учителів) в експертній діяльності. Признання за ініціаторами нововведень права на експертну дослідницьку діяльність означає і переосмислення ролі й природи самої експертизи, й, зокрема, відмову від її суто академічної ідентичності, що передбачає особливий смисл позиції експерта і його діяльності. Експерт займає позицію не зовні досліджуваної спільноти, а всередині її. Інноватор-практик стає повноправним суб'єктом всіх ланок експертної діяльності, учасником рівноправного, діалогічного вироблення рішення, співуправління інноваційним процесом. Участь самих ініціаторів в експертизі нововведень забезпечує її відкритість,

об'єктивність критеріїв і прозорість процедур оцінювання, вмотивованість висновків. Позиція суб'єкта експертної діяльності стимулює педагогів-інноваторів до саморефлексії, усвідомленої корекції цілепокладання, відповідального ставлення до вибору та реалізації нововведень. Тут мова може йти про самоекспертизу авторських інноваційних проєктів.

Тим самим основною метою відкритої експертизи стає розкриття потенціалу освітніх інновацій для зміни системи освіти й підтримка інноваційних ініціатив загальноосвітніх навчальних закладів.

Технологічний процес експертизи освітніх інновацій забезпечується комплексом методів, які дозволяють ефективно вирішувати поставлені завдання на всіх етапах її проведення: презентація, захист проєкту, методи вибору експертів, оцінювання проєктів, формулювання висновків і рекомендацій, консультативні методи. При проведенні основних експертних процедур застосовуються загальнонаукові методи: логіко-аналітичні методи: індукція і дедукція, аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація, ідеалізація, порівняння, моделювання, класифікація; емпіричні методи збору інформації про стан педагогічної системи навчального закладу: вивчення документації, педагогічний консиліум, експертна оцінка, самооцінка, вивчення продуктів діяльності, анкетування, інтерв'ю, бесіда, тести; методи обробки й систематизації результатів експертизи: кількісний і якісний аналіз, ранжування, шкалування, індексування, кореляція, методи математичної і комп'ютерної обробки даних; візуальні або графічні методи: графи, схеми, діаграми, картограми, дають змогу отримати синтезоване уявлення про досліджуваний об'єкт і водночас наочно показати його складові, їхню питому вагу, причинно-наслідкові зв'язки, інтенсивність розподілу компонентів у заданому об'ємі; інтерпретаційні методи – призначені для пояснення отриманих результатів і формування висновків: історико-генетичний метод, структурний метод, факторний аналіз; верифікаційні методи використовуються для перевірки достовірності та надійності отриманих результатів на основі співвідношення постійних і змінних чинників: кореляційний аналіз, факторний аналіз, дисперсійний аналіз; експериментальні та експериментально-ігрові методи використовуються для

вивчення об'єктів у конкретній (часто спеціально створеній) ситуації: ділові, рольові ігри, педагогічний експеримент.

Основним методом отримання вихідної експертної інформації є метод експертних оцінок – спосіб дослідження процесів і явищ, які не піддаються формалізації, безпосередньому вимірюванню і який засновується на реєстрації та опрацюванні логіко-інтуїтивних суджень спеціалістів про них. Методом прогнозного графа визначаються провідні ідеї, покладені в основу навчальних, виховних й управлінських інновацій. [96, с. 29]. Широко використовуються у сучасній практиці експертизи освітніх інновацій експериментально-ігрові методи: ділові, організаційно-рольові ігри, мозкова атака, синектика, методи колективного блокнота, аналогій, номінальної групи, метод аналізу конкретних ситуацій (case study), метод "Дельфі" та ін. Їх результативність в отриманні експертами достовірної інформації про досліджуваний інноваційний проект визначається можливістю критичного аналізу інновацій і прогнозування перспектив їх реалізації. Конкурси проектів використовуються у ситуації необхідності відбору кращих із ряду розробок, або вибору альтернативних варіантів. Всі методи взаємопов'язані й доповнюють один одного в цілісному процесі експертного дослідження освітніх інновацій.

Завершальним етапом експертизи є формулювання експертного висновку, надання рекомендацій й консультування замовників експертизи.

Експертний висновок представляє собою документ, у якому мають бути максимально повно розкриті характер об'єктів експертизи, використана критеріальна база й техніка оцінювання [346, с. 126]. В експертному висновку подаються: мета і завдання, критерії і процедура експертизи; загальна оцінка представленого проекту, реальний чи фіктивний (псевдоінновація) характер носить нововведення, ступінь його актуальності, новизни, авторства; аналіз складових проекту (концептуальної основи, цілей, змісту, процесуального й результативного компоненту); значущість інновації для вирішення наявних проблем у навчальному закладі; можливість її впровадження (може бути впроваджена; може бути впроваджена з відповідними змінами та доповненнями; може бути впроваджена після суттєвого перероблення; не повинна

впроваджуватися); оцінка ресурсів навчального закладу, необхідних для реалізації нововведення; можливі ризики й проблеми, що можуть виникнути в процесі реалізації проекту; прогноз позитивних і можливих негативних наслідків нововведення; конкретні рекомендації експертів щодо подальшої роботи над упровадженням проекту або його удосконалення.

Експерти мають обов'язково обґрунтувати своїх висновки, надати консультації розробникам проекту чи замовникам експертизи щодо подальшої роботи над реалізацією завдань інноваційного розвитку навчального закладу.

Експертиза освітніх інновацій у загальному інноваційному процесі виступає як важливий компонент інформаційного забезпечення прийняття управлінських рішень щодо реалізації певних інновацій у конкретному навчальному закладі. Кваліфікована, відкрита експертиза освітніх інноваційних проектів спрямована на підтримку, науково-консультаційний супровід інноваційної діяльності педагогічних колективів. Можливість оцінки й прогнозування наслідків нововведення дозволяє уникнути негативних впливів та підвищити ефективність інноваційних процесів.

### **3.3. Технологія проектування процесу реалізації інновацій**

Складність, багатокомпонентність та поліфакторність процесу реалізації нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах потребує проектування продуктивних способів трансформації теоретичного знання в процедури реалізації інноваційних освітніх програм. Проектування визначається науковцями однією із глобальних технологій сучасної культури, а саме – освітньої, що забезпечує прогрес і поступальний розвиток людської цивілізації [145, с. 53]; основним універсальним способом інноваційної діяльності в сучасному освітньому просторі, технологією реалізації інноваційної стратегії навчального закладу, яка уможливує перехід від традиційної парадигми освіти до інноваційної [113, с. 245]; адекватним засобом для запуску й розгортання інноваційної діяльності педагогів [442, с. 543], методом організації інноваційного процесу, що об'єднує всі види робіт зі створення

і введення в практичний обіг нових об'єктів, теорій, схем [49, с. 730].

Значна увага проблемам проектування інноваційних педагогічних систем, процесів і технологій приділяється в роботах В. С. Безрукової [27], В. П. Беспалька [32; 33], Дж. Джонса [109], Я. Дітріха [111], В. В. Докучаєвої [113], О. А. Дубасенюк [403], Н. О. Дуки [125], О. М. Коберника [236], А. О. Лігоцького [293], В. Є. Радіонова [412], А. В. Хуторського [500], В. Ясвіна [535] та ін. Психологічним особливостям проектування як творчого процесу присвячені праці Г. С. Альтшуллера [10], В. О. Моляко [327] та ін. Моделі й креативні технології управління інноваційними проектами розроблені С. Д. Бушуєвим [49], В. І. Воропаєвим [69], Д. О. Новіковим [345] та ін.

Упродовж останніх років з'явилося чимало праць, присвячених питанням технологізації педагогічного проектування. Однак, незважаючи на значний теоретичний доробок у цій науковій сфері, масштаб використання засобів проектного підходу в практиці реалізації інновацій у ЗНЗ все ще не відповідає потребам модернізації загальної середньої освіти. Причиною цього є суттєвий розрив між теорією проектування та технологічним забезпеченням практичного використання його інструментів в організації ІД. Тому проблема технологізації проектування процесу нововведень є актуальним питанням освітньої інноватики, зокрема, педагогічної праксеології, що обумовлює необхідність обґрунтування вихідних положень використання проектного підходу в організації процесу реалізації інновацій у ЗНЗ.

Інноваційний процес представляє собою сукупність процедур і засобів, за допомогою яких педагогічне відкриття або ідея перетворюються на соціальне, в тому числі, освітнє нововведення. У теоретичних концепціях інноваційних освітніх процесів чітко простежується взаємозв'язок між поняттями "інновація", "система", "технологія", "проектування", "реалізація". Показовим у цьому плані може бути формулювання В. П. Беспалька: "Під поняттям педагогічна технологія слід розуміти систематичне й послідовне втілення на практиці раніше спроектованого навчально-виховного процесу. Оскільки опис будь-якого навчально-виховного процесу являє собою

опис деякої педагогічної системи, то зрозуміло, що педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, який реалізується на практиці" [33, с. 7]. З такої точки зору проектування виступає інтегративною діяльністю, що встановлює в інноваційному процесі єдність теоретико-методологічних і практико-технологічних складових та утверджує сутність інновації – отримання реальних, стійких результатів, які характеризуються новизною та ефективністю. На таку інтегративну функцію проектування вказував також В. О. Сухомлинський, зазначаючи, що "основним шляхом поєднання педагогічної теорії і практики є проектування особистості дитини" [468, с. 532].

Принциповим вихідним положенням у побудові процесу реалізації інновацій є усвідомлення того, що інновація, як унікальний, вперше створений об'єкт, не може бути реалізована традиційними способами. Проектування є технологією, яка уможливує розробку нових адекватних засобів управління, проектування, контролю, нових форм взаємодії учасників інноваційного процесу, відповідних умов, інноваційних ресурсів, що в сукупності утворює систему "життєзабезпечення" нововведення.

Проектувальна діяльність відноситься до розряду інноваційних, оскільки передбачає створення нового й технологію його реалізації, яку можна уніфікувати, освоїти й вдосконалювати. Інноваційне проектування це – спеціальний вид діяльності, що спрямований на створення нових об'єктів, методів, схем, теорій, введення цих об'єктів практичний обіг з метою отримання якісно нових результатів [49, с. 730-731].

Результатом проектування є інноваційний проект – система науково обґрунтованих концепції, цілей і заходів необхідних для реалізації нововведень у реальних умовах конкретного навчального закладу. Проект забезпечує організацію діяльності суб'єктів інноваційного процесу в просторі й часі. Характерними ознаками проекту є: спрямованість на досягнення конкретних кінцевих цілей і отримання нових (унікальних) результатів; координоване виконання численних взаємопов'язаних робіт; визначеність термінів початку та завершення робіт; обмеженість необхідних ресурсів; специфічна організація управління, яка спирається на роботу проектних команд [28, с. 12].



Оскільки інновація є системним феноменом, то проект її реалізації також є певною системою, що має свою структуру, функції, ієрархію етапів, між якими існують певні взаємозалежності і взаємозв'язки. Специфіка педагогічного проекту, вважає О. С. Заїр-Бек, зумовлюється тією обставиною, що проектувальна діяльність педагога є синтезом теорії проектування та практичного досвіду, здобутого в галузі проектування педагогічних систем. Кваліфіковане використання досягнень, що були отримані під час розв'язання завдань різного характеру, потребує, за твердженням ученої, системного опису [136, с. 37]. У розробці креативних технологій управління проектами С. Д. Бушуєв системний підхід вважає основоположним. Згідно з цим підходом – система є інструмент, за допомогою якого може бути усунена різниця між бажаною й існуючою ситуацією. Проект чи програма спрямовується на досягнення мети і, як правило, представляються у вигляді системи, а управління ними підкорюються базовим принципам системного підходу [49, с. 268].

Вважаємо, що використання принципів системності в проектуванні процесу реалізації інновацій доцільне із-за таких підстав:

- проект завжди орієнтований на досягнення конкретних цілей і, відповідно, є системою з вирішення проблеми, яка потребує інноваційного способу вирішення;
- проекту як системі притаманна певна структура та функції і він може бути розділений на структурні елементи, об'єкти, етапи між якими визначаються й підтримуються певні зв'язки;
- проект відображає процес переходу педагогічної системи з вихідного стану (вхід) у деякий кінцевий стан, з урахуванням ряду умов і необхідного результату (вихід). При цьому в проекті в якості входу виступають потреби розвитку педагогічної системи й необхідні для цього інновації, а в якості виходу – зміни в педагогічній системі як результат нововведень;
- інноваційний освітній проект як система розглядається у взаємодії з іншими системами й із зовнішнім середовищем, у якому він реалізується, що накладає певні нормативно-правові, фінансові, часові, морально-етичні, організаційно-управлінські, психолого-педагогічні та інші вимоги.

В. В. Докучасвою системний підхід розглядається, по-перше, як методологічна процедура вивчення системного об'єкта – інноваційної педагогічної системи (гносеологічний аспект системного підходу) і, по-друге, як спосіб перетворюючої діяльності в конкретній галузі – проектування інноваційних педагогічних систем (праксіологічний аспект системного підходу) [113, с. 157].

Праксіологічний аспект системного підходу в проектуванні технології реалізації інновацій проявляється у можливості його засобів: 1) провести аналіз педагогічної системи ЗНЗ для виявлення наявних протиріч в її структурі і функціях, а також між нею й зовнішнім середовищем; 2) оцінити інноваційний потенціал ЗНЗ в плані його готовності до реалізації певних нововведень; 3) спрогнозувати шляхи оптимізації стану педагогічної системи, визначити необхідні нововведення для її розвитку; 4) виявити внутрішні та зовнішні ресурси саморозвитку педагогічної системи; 5) провести експертизу нововведення як системи, що буде взаємодіяти з існуючою педагогічною системою, доповнювати, змінювати, оптимізувати її структуру; 6) встановити сумісність чи несумісність інновації та наявної педагогічної системи; 7) здійснити моніторинг змін в педагогічній системі, які відбуваються внаслідок реалізації нововведення; 8) відстежити виникнення нових протиріч у педагогічній системі, знайти способи їх конструктивного вирішення шляхом введення нових інновацій; 9) вчасно реагувати на небажані відхилення від заданих результатів нововведень та коригувати процес реалізації інновацій.

Мета, функції і структура є фундаментальними поняттями для будь-якого проекту. Проектна мета є системоутворювальним компонентом проекту й індикатором бажаного стану ПС. Функції проекту відображають задачі, що виникають у процесі реалізації нововведення й визначають зміст діяльності його суб'єктів. Структура проекту відтворює його внутрішню будову, компоненти і взаємозв'язки між ними. Структура й функції проекту завжди взаємопов'язані, оскільки немає структур без функцій, рівно як і функції не існують без відповідних структур системи.

При створенні нового проекту в першу чергу розглядається проблема, потім для вирішення цієї проблеми формулюється

мета, визначаються функції і потім – структура [49, с. 268]. Таким чином проблема перетворюється в проект розвитку педагогічної системи а сам проект є інструментом вирішення проблеми. Основною функцією проекту є переведення теоретичної моделі інновації на рівень її практичної реалізації. Модель створюється з метою вивчення об'єкта чи явища, одержання інформації про них, в той час як проект необхідний для конкретних дій перетворення об'єкта чи внесення коректив його взаємодії з іншими системами. Як зазначає І. А. Зязюн, процес проектування без подальшої реалізації загублює смисл [145, с. 52].

Відповідно до своєї оцінювально-прогностичної функції проект є умовою та гарантом дотримання певної системи вимірів і критеріїв нововведення, оцінки значимості, перспективності, умов та можливостей його реалізації в конкретному навчальному закладі, врахування технологічної деталізації і реальності виконання завдань. У ході проектування прогнозується інтегральна ефективність нововведення, яка визначається як позитивна різниця можливих результатів і затрат ресурсів (фінансових, матеріальних, кадрових, часових, психологічних та ін.), необхідних для реалізації інновації. Проект забезпечує доцільність та керованість, надійність та оптимальність засобів інноваційної діяльності педагогічного колективу загальноосвітнього навчального закладу.

Традиційно об'єктами проектування визначають педагогічні системи, процеси, технології і ситуації [27, с. 101-106]. У трактуванні сутності інновації виділяємо такі аспекти: інновація як система, як процес, як технологія і як результат. Відповідно об'єктами проектування виступають: інноваційна педагогічна система, процес її становлення й розвитку, технологія інноваційної діяльності суб'єктів нововведень і результат – прогнозовані зміни в педагогічній системі внаслідок реалізації нововведення. Логіка проектування відображає тріадність стадій розгортання інноваційного процесу: створення інновації як педагогічної системи, забезпечення її функціонування на рівні процесу, технологічна розробка процесу реалізації нововведення на рівні умов, організаційно-управлінських дій та операцій, виконання яких гарантує досягнення запланованих результатів. При цьому технологія

розглядається як системний спосіб організації у навчальному закладі процесу реалізації нововведень.

У системному розумінні інновація – це цілісність закономірно розташованих і взаємопов'язаних компонентів, які в своїй єдності утворюють нову педагогічну систему або процес. При проектуванні важливим є сприйняття й розуміння інноваційної педагогічної системи як такої, що постійно змінюється впродовж свого життєвого циклу. Л. Подимова та В. О. Сластьонін розглядають інновацію з позицій руху, розвитку, змін, зазначаючи: "Інновація – це динамічна система, яка характеризується як внутрішньою логікою, так і закономірним розвитком у часі її взаємовідносин із навколишнім середовищем (життєвий цикл)" [451, с. 17].

Інноваційна педагогічна система – це якісно новий рівень функціонування і розвитку педагогічної системи на основі перетворення її внутрішньої структури і функцій. Проектний підхід чітко орієнтується на виявлення і досягнення тих необхідних змін у цілях, структурі й функціях педагогічної системи, встановлення між ними оптимальної відповідності та взаємозв'язків, що надають їй інноваційних властивостей та уможливають досягнення якісно нових цілей у вихованні, навчанні, розвитку учнів. Проектування змін відображає процес переходу традиційної педагогічної системи з стану функціонування у стан інноваційного розвитку. Інновація вводиться в педагогічну систему з метою її зміни. С. Д. Бушуев наголошує, що при проектуванні інновації як системи необхідно здійснити ідентифікацію мети, умов і можливостей вирішення проблем, для яких служить ця система. Останнє означає, що мета, умови й можливості мають бути описані в термінах системних об'єктів (входу, процесу, виходу, зворотного зв'язку й обмежень при необхідності), властивостей і зв'язків системи [49, с. 270].

Суттєво зростає значимість проектування у встановленні цілісності процесу реалізації нововведень, єдності, оптимальної відповідності та взаємозв'язків його компонентів, змістової узгодженості між всіма етапами життєвого циклу інновації, для збереження її перетворюючого впливу на педагогічну систему. При цьому особливого значення набуває ступінь змістовної узгодженості, необхідної всередині інновації як системи між окремими етапами її життєвого циклу, оскільки тут, як

показують результати дослідження В. Л. Аношкіної і С. В. Резванова, відбувається найбільша втрата інноваційності як якості системи. Більш того, ці переходи стають можливими точками саморозвитку системи або, відповідно, її саморуйнування. [18, с. 45].

Системний аналіз розглядає поняття інновації як процес і як результат процесу [448]. Процес (від лат. *processus* – просування) – це спосіб функціонування системи, який передбачає певний рух, послідовну зміну етапів, стадій розвитку, сукупність певних дій, впливів спрямованих на вирішення об'єктивно й постійно існуючих у будь-якій системі внутрішніх протиріч між її компонентами, які є одночасно і рушійними силами її розвитку. Тому процес розвитку педагогічної системи, реалізації нею своїх інноваційних цілей є і наступним об'єктом й етапом проектування.

О. С. Заїр-Бек зазначає: "Власне проект також може розглядатися як система або її частина, що відрізняється від існуючої та є більш досконалою щодо вирішення конкретних завдань". Тому предметом аналізу проекту можуть бути як його функції, структура, так і сам проект як процес. На думку автора, "педагогічний проект не є жорстким і стабільним у ході його розробки й реалізації, оскільки в даному випадку ми маємо справу з постійно змінюваними умовами діяльності, тому педагогічне проектування є процесом, що постійно організується" [136, с. 35].

Термін "процес" відносно до наявного стану системи зазвичай визначається як єдність дій, що входить у всі елементи, властивості і зв'язки компонентів системи й дає результат. Саме процес переводить вхід у вихід, пов'язує два системні об'єкти, перший із яких – "вхід" – відображає все те, що поступає в процес, а другий – "вихід" – відображає результат або кінцевий стан процесу. Вхід процесу в системі отримує імпульси від оточуючого середовища системи, точно так же, як вихід є вплив на це середовище [49, с. 269].

Проектування процесу нововведень відображає траєкторію руху навчального закладу в напрямку тих змін, що задані метою й змістом інновації. Зміна ракурсу проектування із системи (теоретична модель нового) на процес (послідовність етапів втілення ідеї у корисний результат) надає інновації іншого

статусу – реальності реалізації нового. Процесуальність означає проектування способів практичного освоєння нововведення, "технологію імплантації або вирощування змісту нововведення в умовах конкретного об'єкта, зміна якого і складає предмет інновації" [77, с. 16].

Проект реалізації інновацій на рівні процесу розробляється як стратегія розвитку навчального закладу. Для реалізації проекту процесу реалізації інновації на рівні інноваційної діяльності суб'єктів нововведень умовах конкретного навчального закладу необхідне його конструювання на рівні технології, що вимагає вирішення ряду науково-практичних завдань:

1) виявити специфіку, мету, задачі, функції технології реалізації інновацій як об'єкту проектування;

2) обґрунтувати концептуальні засади (підходи, принципи) проектування технології нововведення;

3) встановити послідовність основних етапів створення проекту відповідно до їх змісту й завдань;

4) деталізувати на рівні форм, методів, засобів зміст проектувальної діяльності суб'єктів реалізації інновацій.

У процесі проектування етапу реалізації інновації можуть виявитися її проблемні аспекти, які не були враховані на стадії теоретичного моделювання. Оскільки безпосередньою функцією проектування є подальша розробка теоретичної моделі й доведення її до рівня практичного використання [27, с. 107], тому внесення змін пов'язане з врахуванням реальних умов, потреб, наявних можливостей навчального закладу, інноваційного потенціалу його працівників.

Специфіка технології проектування процесу реалізації інновацій полягає в тому, що вона є в певному розумінні «технологією технологій». Така "тавтологічна" особливість проявляється у необхідності подальшої розробки технології проектування технології реалізації інновацій. Тут ми виходимо з того, що основним засобом розробки нової, чи удосконалення існуючої технології являються інші технології. Осмислюючи у своїй знаменній книзі "Сума технологій" проблеми взаємодії людини й технологій С. Лем підкреслює: "Єдиним засобом впливу на технологію є інша технологія".

Процес проектування технології реалізації інновацій необхідно розглядати в трьох аспектах: структурно-функціонально-

му, просторово-часовому й процесуально-технологічному. Перший підхід включає вибір чи вибудовування загальної моделі процесу, визначення послідовності та функцій його етапів. У другому – орієнтуються на конкретні умови та час, у межах яких буде здійснюватися нововведення. Процесуально-технологічний аспект спрямований на деталізацію кроків у досягненні як загальної мети, так і окремих етапів реалізації інновацій, вибору оптимальних форм і засобів вирішення завдань.

Першоосною проектування технології реалізації інновацій є чітка спрямованість на кінцевий результат нововведення, опис його в такій формі, щоб можна було чітко діагностувати досягнення прогнозованих цілей. Основний зміст проектування технології реалізації інновацій полягає у максимально можливому точному визначенні параметрів майбутнього стану педагогічної системи й конструюванні комплексу організаційно-методичних, матеріально-технічних і соціально-психологічних заходів для їх досягнення. "Педагогічне проектування полягає в змістовому, організаційно-методичному, матеріально-технічному й соціально-психологічному (емоційному, комунікативному тощо) оформленні задуму реалізації цілісного рішення педагогічного завдання" – підкреслюють В. О. Слатьонін, І. Ф. Ісаєв, О. І. Міщенко, Є. М. Шиянов [370, с. 134.].

У сучасному розумінні технологія розробки та реалізації проекту – це система умов, форм, методів і засобів вирішення поставленого завдання. Відмінними рисами проектів є те, що вони забезпечуються не тільки й не стільки теоретичними знаннями, скільки аналітичною роботою [28, с. 19]. Ю. П. Сурмін і Н. В. Туленков виділяють два основних способи проектування соціальних технологій – суб'єктивний та аналітичний. При суб'єктивному підході в основу конструювання оптимальної послідовності дій закладають стандарти здорового глузду, практичний досвід суб'єкта управління та його інтуїцію, стереотипи та інші індивідуальні особливості. Власне, без таких компонентів практично неможливо оцінити цілі, визначити способи формування ресурсів для їх досягнення. Проте в цьому випадку ці компоненти не стільки переважають самі, скільки блокують й обмежують використання інших, зокрема більш строгих, аналітичних підходів. І хоча в цілому вони часто бувають виправдані й навіть дають позитивний результат, однак

при інших рівних можливостях цей метод алгоритмізації цільової діяльності можна оцінювати як обмежений і не здатний забезпечити вирішення завдань технологій. Другий спосіб проектування соціальних технологій пов'язаний з використанням (і домінуванням) спеціальних аналітичних методів і процедур, за допомогою яких можна визначити основні параметри й умови ціледосягнення. Сутність аналітичного способу полягає у послідовному застосуванні низки критеріїв і вимірювальних систем, які у сукупності дають найбільш адекватні уявлення про структуру й тенденції розвитку ситуації, тим самим сприяють оптимізації діяльності суб'єкта по досягненні цілей. Змістове використання цього підходу передбачає диференціацію і структурування цілеспрямованої діяльності, виділення її найбільш важливих принципів, фаз та етапів, а також параметрів, що характеризують ритм (темп) і циклічність її здійснення в рамках реального часу [465, с. 511-512].

Таким чином, процесуально-технологічна складова проекту технології реалізації інновацій конструється як логічна послідовність етапів реалізації нововведення, алгоритм і деталізація дій та операцій з чітким описом проміжних і кінцевих результатів. Етапи проектування вибудовуються, як правило, на змісті проектувальної, конструкторської та інноваційно-педагогічної діяльності й визначаються тими організаційними, аналітико-пошуковими, методичними, управлінськими та іншими задачами, які необхідно вирішити для реалізації інноваційного проекту.

Технологія виступає завершальною ланкою і формою проекту процесу реалізації інновацій. Мета технології полягає в гарантованому досягненні прогнозованих результатів нововведень шляхом конструювання системи засобів, методів, прийомів, що забезпечують ефективність і повну керованість процесу реалізації інновацій. Саме технологія запускає процес нововведень у реальних умовах певного навчального закладу конкретними суб'єктами інноваційної діяльності.

Щоб довести процес реалізації інновацій до рівня технології необхідно орієнтуватися при проектуванні на критерій технологічності.

1. Концептуальність – проект має базуватися на певній науковій основі, що містить його філософське, соціально-еконо-



мічне, педагогічне, психологічне обґрунтування, представляє закономірності й принципи процесу й бути органічно пов'язаною з цільовими орієнтаціями, концепцією і змістом нововведення.

2. Системність всіх його складових (цілей, змісту, форм і методів взаємодії суб'єктів реалізації нововведення, досягнутих результатів). Між ними існують різноманітні причинно-наслідкові структурні та функціональні зв'язки, які забезпечують цілісність та логічність проекту й проявляються у якісно нових результатах інноваційного проекту.

3. Ієрархічність – адекватність проектованої технології реалізації інновації рівню її новизни, масштабності та інноваційного потенціалу. Так радикальні (базові), комбінаторні, модифікаційні або інші типи нововведень із-за своєї специфіки потребують проектування відповідних їй способів і методів реалізації.

4. Керованість – передбачає можливість постійного зворотного зв'язку на основі оцінки результатів на всіх етапах проектування й коригування в разі необхідності уже розроблених частин проекту.

5. Ефективність – вибір найбільш оптимальних способів діяльності із врахуванням співвідношення між результатом і затратами ресурсів.

6. Відтворюваність – можливість використання (повторення, відтворення) технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами. Така властивість створюється завдяки стандартизації, уніфікації та алгоритмізації етапів і дій проектування.

Важливо звернути увагу на процес алгоритмізації соціально-педагогічного проектування, в якому у відносно строгій послідовності відображені наступні процедури створення проекту: визначення суспільної потреби у видозміні соціального об'єкта; визначення цілей конкретного проекту; збір об'єктивної інформації про передбачуваний проект; вибір засобів для його реалізації; перевірка провідних концептуальних ідей, що складають основу проектованого об'єкта; організація моніторингу прогнозованих змін; остаточне прийняття рішення з реалізації розробленої концепції на практиці. Із запропонованого алгоритму видно, що процес соціально-педагогічного

проектування має достатньо складну структуру, причому всі елементи розміщені в ієрархічній взаємозалежності [145].

Поділяючи в цілому погляди авторів стосовно логіки проектування в педагогічній діяльності, В. В. Докучаєва вважає, що "в проектуванні інноваційних педагогічних систем визначення етапів цього процесу має здійснюватися на підставі того, який компонент діяльності є домінуючим у цей момент (тобто завдання якого функціонального класу має вирішувати педагог-проектувальник у логіці досягнення стратегічної мети)" [113, с. 152]. В. С. Безрукова в технології педагогічного проектування встановлює таку послідовність етапів: підготовча робота, розробка проекту, перевірка якості проекту [27, с. 116.].

Інноваційний процес, як фактор саморозвитку сучасної школи, О. М. Саранов розглядає в єдності методології, теорії й практики. На технологічному рівні цей процес проектується й реалізується як послідовність певних гностичних процедур: 1) моделювання інноваційної школи як цілісної системи; 2) виокремлення цілей інноваційного процесу (структурування образу-мети на низку часткових субцілей-завдань); 3) діагностика вихідного стану школи як основи для інноваційних перетворень; 4) обґрунтування логіки проектування етапів інноваційного процесу; 5) побудова алгоритму реалізації та моніторингу розробленого проекту інноваційного проекту на практиці [432, с. 100-111].

Узагальнюючи погляди науковців стосовно логіки, структури й змісту проектування ми виділяємо такі *етапи розробки проекту технології* процесу реалізації інновацій у ЗНЗ:

– *інформаційно-аналітичний*: збір інформації про проблеми в діяльності ЗНЗ та можливі інноваційні способи їх вирішення; аналіз результатів експертизи інновації; оцінка інноваційного потенціалу ЗНЗ; встановлення сумісності інновації як системи й педагогічної системи, в яку вводиться інновація; юридично-правова оцінка інновації; діагностика чинників ефективності нововведення, прийняття рішення про реалізацію);

– *прогностично-цілеутворювальний*: вироблення ціннісних установок, мотивів; моделювання варіантів рішення; прогнозування результатів; визначення, таксономізація цілей; формування стратегії діяльності;

- *процесуальний*: планування послідовності етапів реалізації нововведення; розробка засобів інформаційно-методичного супроводу нововведення; способів управління;
- *ресурсний*: кадрове, фінансове, матеріальне, просторо-часове забезпечення процесу реалізації інновації;
- *конструктивно-організаційний*: конкретизація завдань; розподіл обов'язків, ролей, відповідальності; формування команд, творчих груп; вибір оптимального режиму, форм і методів діяльності суб'єктів нововведення; забезпечення комунікації і взаємодії; встановлення засобів зворотного зв'язку для корекції діяльності; вибір форми проектування й опису проекту;
- *експертно-оцінювальний*: презентація проекту; самооцінка та експертна оцінка проекту; внесення необхідних коректив, поправок; прийняття рішення про реалізацію проекту;
- *результативний*: розробка засобів і способів моніторингу ходу й результатів реалізації інновації; прогнозування тенденцій та умов підтримки інноваційного потенціалу нововведення;
- *рефлексивно-оцінний*: ауторезюме щодо діяльності проектного колективу; визначення проблемних зон і шляхів удосконалення технології проектування; формулювання завдань й вибір способів розвитку проектувальної компетентності розробників проекту.

Отже, в сучасній практиці проектний підхід стає методологічною основою й провідним методом організації інноваційної діяльності в навчальному закладі, а проект виконує функції технологічно-конструкторської розробки процесу реалізації інновацій, переведення теоретичних моделей на мову практичних дій і процедур. Перевагами проектної технології реалізації нововведень є її гнучкість, можливість адаптації до різних цілями, змістом та масштабністю інновацій, ефективне використання ресурсів, досить швидке набуття знань і досвіду, необхідних при впровадженні інших нововведень, надійність у досягненні й моніторингу результатів.

### **3.4. Особливості технології моніторингу нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах**

Інноваційний процес завжди пов'язаний з певними ризиками, що обумовлює необхідність максимально чіткого формулю-

вання цілей і завдань інноваційної діяльності педагогічного колективу, аналітичного прогнозування майбутніх результатів, передбачення можливих ускладнень на всіх етапах процесу реалізації інновацій.

Аналіз інноваційної діяльності ЗНЗ свідчить про відсутність системного підходу до збору, обробки й аналізу даних про динаміку й результати нововведень, наявність труднощів з формулюванням інформаційних запитів, недостатню чіткість й адресність висновків і рекомендацій щодо використання отриманої інформації в прийнятті управлінських рішень. Часто збирається й подається інформація, яка явно не має відношення до інноваційних перетворень у ЗНЗ і на основі якої не можна зробити висновок про ефективність нововведень. Деякі навчальні заклади накопичують таку кількість різноманітних суттєвих і несуттєвих даних, що не в змозі їх не тільки обробити й узагальнити, а й просто осмислити. В інших випадках із-за недостатності, нерівнозначності, суперечливості або фрагментарності отриманих відомостей неможливо прослідкувати динаміку, виявити й диференціювати протиріччя, зафіксувати зародження позитивних тенденцій і виявити проблеми у розвитку інноваційної педагогічної системи.

Для забезпечення системного аналізу та об'єктивної оцінки продуктивності реалізації інновацій необхідно здійснювати постійний моніторинг, який передбачає комплексну оцінку й порівняння прогнозованих й отриманих результатів для забезпечення достовірності, обґрунтованості й своєчасності інформації при прийнятті управлінських рішень на всіх етапах інноваційного процесу.

Науково-теоретичні й технологічні засади освітнього моніторингу ґрунтуються на системному, функціональному, комплексному, процесуальному, управлінському, оптимізаційному та інформаційному підходах (О. М. Дахіна [98], О. В. Єльнікова [131], Л. М. Калініна [154], В. М. Лоханова [297], Е. І. Ляска [300], С. І. Подмазін [381], З. В. Рядова [428], Г. С. Сазоненко [430], В. В. Серіков [363] та ін.).

Але системний аналіз досліджень в галузі педагогічної інноватики й практичного досвіду реалізації освітніх інновацій свідчить, що традиційні способи й критерії оцінки діяльності загальноосвітніх навчальних закладів не можуть забезпечити

комплексного уявлення як про стан і перспективи їх інноваційного розвитку в цілому так і про ефективність реалізації окремих інноваційних проектів. Засоби й показники, що використовуються для моніторингу традиційних педагогічних процесів, мають низький прогностично-аналітичний потенціал для управління процесом нововведень. У зв'язку з ускладненням інновацій, зростання потоків інформації про прогнозовані й незаплановані зміни в педагогічній системі внаслідок нововведень для прийняття виважених управлінських рішень доцільно використовувати науково обгрунтовані стратегії і технології моніторингу реалізації інновацій у ЗНЗ. Тому актуальним є завдання обгрунтування сутності й функціонального призначення системи моніторингу інноваційної діяльності в ЗНЗ як технології інформаційно-методичного й управлінського супроводу реалізації нововведень.

У сучасній науці й соціальній практиці поняття "моніторинг" (лат. "monitor" – попереджую, застерігаю) використовується й трактується, як мінімум, в трьох значеннях: 1) певна система вимірювання характеристик об'єктів, явищ і процесів; 2) не тільки система вимірювання характеристик, але і вироблення деяких корекційних заходів; 3) специфічна соціальна діяльність, яка зосереджена на корекції об'єктів, явищ і процесів. Перший варіант розуміння цього терміну використовують, як правило, в дослідницькій діяльності, другий – в соціальному проектуванні, третій – в менеджменті [465, с. 574].

З позицій системного підходу моніторинг інноваційної діяльності розглядається в площині інформаційного, аналітико-оцінювального, контролюючого, прогностичного забезпечення управління інноваційним процесом. Причому наголошується на значимості моніторингу як провідного засобу управління інноваційним процесом саме на етапі його реалізації (у фазі експериментування чи остаточного впровадження) [113, с. 204].

З. В. Рядова визначає моніторинг в соціально-педагогічних системах, зокрема в загальноосвітньому навчальному закладі, як інформаційну систему, яка постійно змінюється завдяки неперервності спостереження певного об'єкта управління за визначеними параметрами, факторами та критеріями, з метою прийняття оперативного управлінського рішення щодо прогнозування подальшого його розвитку [428, с. 8].

У дослідженні В. М. Лоханової сформульовано поняття моніторингу інноваційної діяльності, як відстежуючої, контролюючої та прогнозно-аналітичної системи інформаційного забезпечення розробки та реалізації рішень в управлінні нововведеннями. Виявлено відмінності моніторингу інноваційної діяльності від інших інформаційно-управлінських систем: висока адресність показників і чіткий зв'язок з процедурами прийняття рішень в управлінні інноваціями, гнучкість, здатність до розширення і настроювання на конкретну проблемну область, значна частка творчих елементів у розробці та проведенні, ексклюзивний характер та ін. [297, с. 163].

У контексті реалізації освітніх інновацій моніторинг виступає обслуговуючою системою, призначення якої – інформаційне забезпечення управління інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу. По відношенню до педагогічної системи моніторинг виступає як система, що відповідає за контроль і підтримку необхідних для оптимального функціонування та інноваційного розвитку параметрів ПС. По відношенню до інновації функціональне призначення моніторингу визначається необхідністю контролю за дотриманням заданих концептуальних, змістовно-цільових і технологічних критеріїв та умов реалізації нововведення, оцінки його впливу на педагогічну систему і, в разі необхідності, корекції цього процесу.

З позицій системного підходу ми розглядаємо моніторинг інноваційної діяльності ЗНЗ як інформаційно-аналітичну систему, яка є складовою інноваційної педагогічної системи, її структурним компонентом, що забезпечує управління її розвитком на основі збору й аналізу інформації про наявний й імовірнісний майбутній стан як самої системи так і зовнішнього середовища та змін, що відбуваються з системою внаслідок реалізації інновацій. Як процес моніторинг супроводжує реалізацію інновації впродовж всього її життєвого циклу.

За процесуальними характеристиками моніторинг є циклічним процесом, який включає такі етапи: розробка інструментарію моніторингу (еталона), порівняння стану об'єкта із стандартом (еталоном, моделлю тощо); оцінювання стану за допомогою відповідних критеріїв; фіксацію результатів оцінювання; прийняття на основі оцінки управлінського

рішення щодо подальших дій керуючої системи; реалізація рішення [74, с. 342].

У контексті теорії соціального управління моніторинг інноваційної освітньої діяльності реалізується через суб'єкт-об'єктні відносини як комплекс стійких взаємозв'язків та взаємодій людей у процесі управлінського впливу, що створює дві підсистеми: керуючу (суб'єкт управління) й керовану (об'єкт управління). Процес управління реалізується через інформацію, яка відображає зв'язки між структурними компонентами соціально-педагогічної системи [428, с. 7].

Для розуміння поведінки системи, передусім цілеспрямованої, необхідно виявити, як реалізуються цією системою процеси управління. Тому, процес моніторингу є невід'ємним елементом життєзабезпечення складних високоорганізованих систем на основі зворотного зв'язку в формі передачі інформації від одних підсистем до інших, що регулює вплив одних частин системи на інші, координацію нижчих рівнів системи з боку елементів її вищого рівня, управління, вплив на останні всіх інших підсистем. Але системні об'єкти, як правило, "не байдужі до процесу їх дослідження і в багатьох випадках можуть справити значний вплив на нього" [486, с. 367].

Моніторинг як система постійно взаємодіє з педагогічною системою, що досліджується, впливає на її цільові стани. Тому цілі, зміст, засоби моніторингу в значній мірі визначаються тими процесами, що відбуваються в педагогічній системі й які досліджує суб'єкт моніторингу.

Інформаційний підхід розглядає моніторинг як сукупність процесів одержання, збору, аналітико-синтетичної переробки, зберігання та розповсюдження інформації (а також інших допоміжних процесів, які забезпечують ці основні процеси), яка використовується в управлінні складними об'єктами, до яких відноситься й соціально-педагогічна система. Л. М. Калініна розглядає моніторинг як діяльність суб'єкта щодо систематичного збору й використання інформації, отриманої в процесі спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності прогнозованому результату [154, с. 88].

Системно моніторинг реалізації інновацій організовується на рівні технології – науково й практично обґрунтованої інформаційно-аналітичної взаємодії суб'єктів інноваційного

процесу, спрямованої на його оптимізацію завдяки використанню системи засобів вироблення рішень в управлінні нововведеннями і контролю за їх результатами.

Технологія моніторингу інноваційної діяльності – це комплекс поетапних спеціальних дій і процедур інформаційно-аналітичного забезпечення управління освітніми системами, які забезпечують вимірювання реального стану об'єкту й процесу нововведень, співвіднесення його з нормативною моделлю, вироблення системи впливу для підтримки розвитку об'єкта в оптимальному режимі, постійної корекції процесу у відповідності з заданими параметрами функціонування. Процесуально технологія моніторингу інновацій представляє комплекс методів і засобів збору й переробки інформації від виду вхідних даних й представлення їх у формі інформаційних ресурсів, що використовуються для управління процесом реалізації інновацій.

Технологічний підхід, наголошує С. І. Подмазін, вирішує ключові питання моніторингу: визначення критеріїв та розробки інструментарію збору інформації, встановлення різного типу взаємозв'язків між відстежувальною системою та об'єктом спостереження, розробка форм банку збереження даних та забезпечення доступу до неї користувачів, визначення способів переведення отриманої інформації на мову конкретних управлінських рішень [381, с. 137].

Системний підхід уможливорює аналіз структури моніторингу, до компонентів якої відносяться: об'єкт управління; параметри його розвитку; критерії оцінки заданих параметрів; технологію поточного контролю; інформаційну базу щодо спрямування процесу на кінцевий результат. Мета технології моніторингу інноваційної діяльності полягає у створенні дієвої системи інформаційно-методичної підтримки процесу реалізації інновацій та оперативного, постійного відстеження змін у педагогічній системі навчального закладу з наступним прогнозуванням його розвитку. Причина, по якій суб'єктам інноваційного процесу приходится звертатися до моніторингу, полягає в тому, що управлінські завдання як поточного так і стратегічного характеру щодо розвитку інноваційної ПС вирішуються на основі даних про відповідність наявних і заданих параметрів її функціонування та виявлення причин ефективності чи неефективності нововведень. Саме на інформаційних та



управлінських аспектах моніторингу акцентує увагу А. М. Саранов, вбачаючи мету моніторингу в забезпеченні учасників освітнього процесу, керівників підструктур навчального закладу якісною та своєчасною інформацією, необхідною для прийняття рішень щодо внесення коректив у цільові, технологічні, організаційні, нормативні параметри інноваційної педагогічної діяльності [432, с. 148];

Убачаємо, що інноваційний процес як системне явище потребує моніторингу різних його сторін, як результатів так і засобів їх досягнення. Складність визначення об'єкту моніторингу інноваційного процесу в ЗНЗ пояснюється тим, що результати реалізації інновацій можуть проявлятися в різних аспектах розвитку педагогічної системи, в різних за характером змінах як в її структурі (компонентах) так і функціях. Як правило, педагогічним колективом реалізується одночасно кластер інновацій, кожна з яких спрямована на вирішення певних, "своїх" задач у стратегії інноваційного розвитку навчального закладу й має свої критерії оцінювання відповідно до передбачуваних результатів. Будучи окремим об'єктом вимірювання, ці результати мають співвідноситися з інтегральною оцінкою інноваційної ПС. Тому приходиться відстежувати як і сам процес реалізації інновацій, технології, засоби й результати його здійснення, так і зміни в педагогічній системі, що відбуваються під впливом нововведення, а також професійну компетентність та особистісні характеристики суб'єктів інновацій.

Функції моніторингу представляють своєрідні напрями його застосування у вирішенні різних функціональних задач [465, с. 576]. Функції конкретизують призначення системи моніторингу, виступають способом практичної реалізації його мети, який доводить доцільність процесу моніторингу в межах інноваційної педагогічної системи.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники виходячи з різних класифікаційних основ виділяють різні функції моніторингу, яку обґрунтовують з урахуванням специфіки об'єкту моніторингових досліджень і його завдань. Вважаємо, що моніторинг як інформаційно-управлінська технологія органічно поєднує в собі інформаційну, аналітико-оцінювальну, контролюючу, прогностичну, коригувальну функції, які мають комплексний характер науково-педагогічного, психологічного й

технологічного супроводу управління інноваційним процесом у ЗНЗ.

Інформаційна функція моніторингу полягає у наданні суб'єктам ІІ релевантної, вірогідної, достатньої інформації щодо процесу і результатів реалізації інновацій у ЗНЗ. Л. М. Калініна наголошує, що "інформаційне управління зорієнтоване на інформаційну діяльність, системи, комп'ютерні, інформаційні технології, інформаційні продукти, процеси, тобто в центрі його уваги знаходяться не стільки використання сучасних засобів обчислювальної техніки й телекомунікацій, скільки технологічні операції та дії суб'єктів інформаційної взаємодії щодо створення умов для організації, опрацювання, збереження й видачі, оцінки та використання інформації, забезпечення інформаційними ресурсами системи керівництва" [154, с. 56]. Інформаційна функція моніторингу здійснюється як процес збору, аналізу й синтезу діагностичних даних про стан соціально-педагогічної системи й зовнішнього середовища й перетворення цієї інформації у форму управлінського рішення. Ключовим аспектом в обґрунтуванні такого рішення є встановлення розбіжностей між наявною ситуацією й визначеними стратегією інноваційного розвитку ЗНЗ прогнозованими параметрами соціально-педагогічної системи.

Аналітико-оцінювальна функція моніторингу зводиться до аналізу й оцінки інформації про процес і результати реалізації інновацій. Основним критеріями оцінки інформації виступають її об'єктивність, валідність, достовірність.

За допомогою аналізу відбирається необхідна, важлива інформація, виділяються суттєві зміни в педагогічній системі, розкриваються різнобічні зв'язки між наслідками нововведення, з'ясовуються протиріччя, що виникають під час реалізації інновацій. Нерозривно з аналізом здійснюється синтез інформації, в результаті якого формується цілісне уявлення про хід реалізації інновацій, встановлюються типові проблеми, уточнюються необхідні умови інноваційної діяльності. У результаті синтезу формулюються відповідно до конкретної ситуації варіанти управлінських рішень.

Достовірність інформації обумовлюється не тільки об'ємом предметних даних про керований об'єкт (його властивостей і поведінки), але й ступенем їх релевантності

конкретній ситуації і завданням управління. Очевидно, що, окрім якісних вихідних даних, для прийняття правильного рішення необхідно володіти адекватними методами порівняльної оцінки управлінських альтернатив. Прийняття рішень в потрібному темпі й з необхідною якістю може бути забезпечене за наявності добре налагодженого механізму аналізу поточної інформації і вибору найбільш прийнятних варіантів управління [524, с. 26].

Результатом аналітико-синтетичної діяльності є безперечно отримання продукту значно вищого рівня – евристично-логічного, креативно-раціонального, творчо-експериментального [113, с. 184]. Таким продуктом є прогноз подальших перспектив розвитку тих педагогічних об'єктів, де здійснюється нововведення. Прогнозування розглядається як процес отримання ймовірного (а отже, науково обґрунтованого) знання про можливі наступні стани інноваційної педагогічної системи на основі визначення особливостей її розвитку як предмета прогностичного аналізу [там же, с. 216-217]. Прогнозування дозволяє виявити в розвитку складноорганізованої педагогічної системи критичні біфуркаційні точки, в яких можлива зміна вектору її розвитку через вибір одного з рівнозначних напрямів її подальшої самоорганізації. У дослідженні Л. М. Ващенко з'ясовано, що об'єктом контролю та оцінювання є елемент, який знаходиться в русі й здатний трансформуватися. Тому контролювати необхідно результати, а оцінювати – рух і процес. Співвідношення між контролем та оцінюванням ІІ забезпечує його ефективність [55, с 22].

У практиці основним об'єктом моніторингових досліджень є зовнішня і внутрішня оцінка якості освіти в ЗНЗ. У цьому аспекті моніторинг здійснюється як система цілеспрямованого та спеціально організованого здобуття, обробки, оцінки, аналітичного аналізу інформації про рівень освітніх досягнень учнів, встановлення їх відповідності освітнім стандартам, виявлення зв'язку якості освіти зі станом педагогічної системи й прогнозування необхідних змін у її розвитку. Вважаємо, що такий підхід у трактуванні функцій моніторингу цілком підходить до застосування його як способу оцінювання результатів реалізації інновацій. Оскільки основною метою нововведень у ЗНЗ є підвищення якості освіти, тому критерії

його контророю також слугують для вимірювання результативності нововведень.

Контролююча функція моніторингу проявляється у відстеженні наявних параметрів й отриманих поточних і кінцевих результатів інновації шляхом порівняння із початкові визначеними для встановлення ступені відхилення від розробленої моделі інновації. Відхилення від заданих критеріїв реалізації інновації, особливо коли нівелюються її концептуальні вихідні положення, може призвести до втрати інноваційності нововведення й досить швидко перетворити його в традиційний засіб. Зрозуміло, що інноваційний процес за своєю суттю є творчим, тому за певних умов реалізації виникає необхідність вносити додаткові зміни у первинний проект інновації, щоб уможливити досягнення передбачених цілей.

Разом з тим моніторинг не зводиться тільки до контролю, а є його продовженням, його якісно новим, модернізованим видом, у якому органічно поєднуються функції оцінки, контролю та прогнозування. Спільність та відмінність контролю та моніторингу проявляється в їх кумулятивних зв'язках з процесом управління: моніторинг є самостійною функцією управління, органічно пов'язаний з усіма його функціями й створює не тільки наукову базу для прийняття управлінського рішення, а й забезпечує поточне регулювання та прогнозування подальшого розвитку об'єкта управління. Контроль більше застосовується при спостереженні об'єкта управління, який знаходиться у стані стабільного функціонування, а моніторинг – при спостереженні об'єкта управління, який знаходиться у стані розвитку або постійних змін [428, с. 12].

Моніторинг проводиться на всіх етапах реалізації нововведення щоб забезпечити можливість дотримання заданих параметрів й отримання необхідних результатів.

Оскільки результат кожного етапу реалізації інновації є передумовою ефективного здійснення наступного, це актуалізує необхідність узгоджувати попередні цілі з наступними, а за необхідності внесення коректив у стратегію і тактику реалізації інноваційної ідеї [112, с. 53]. Коригування – це оперативне внесення необхідних змін, доповнень у початковий варіант проекту реалізації інновацій задля досягнення визначених цілей у конкретних обставинах, які складаються в певних умовах.

Функція коригування реалізується за рахунок зворотних зв'язків, які представляють складну систему причинно-наслідкових залежностей, що характеризують вплив результатів попередньої дії на подальший перебіг процесу [154, с. 29].

Для забезпечення надійного зворотного зв'язку необхідна наявність інформаційно-комунікативних зв'язків між компонентами соціально-педагогічної системи а також прямих, зворотних та зовнішніх функціонально-змістовних інформаційних зв'язків з іншими соціальними системами зовнішнього середовища [там же, с. 58].

Комплекс виділених функцій цілісно проявляється в інтегративній функції моніторингу – управління процесом реалізації інновацій. Процес управління на основі постійного моніторингу забезпечує комплекс управлінських впливів для усунення відхилень від заданих у цільовій моделі системи критеріїв реалізації нововведення. Оперативне управління процесом реалізації інновацій здійснюється на основі постійного порівняння планових і прогнозованих показників нововведення, з урахуванням отриманих в ході моніторингу фактичних результатів і динаміки змін того чи іншого параметру.

Технологія проведення моніторингу процесу реалізації інновацій у ЗНЗ здійснюється поетапно:

- 1) відбір і підготовка фахівців для проведення моніторингу;
- 2) розробка моделі й програми моніторингу на основі аналізу параметрів нововведень та об'єкта їх реалізації;
- 3) обґрунтування критеріїв ефективності та результативності нововведень, визначення показників та шкал їх оцінювання;
- 4) відбір методів збору, фіксації, обробки й систематизації інформації;
- 5) створення бази даних для збереження інформації та розробка зручних способів її використання;
- 6) аналіз і систематизація діагностичних даних про ефективність і результативність нововведень;
- 7) підготовка аналітичного звіту, формулювання висновків, вироблення рекомендацій, прогнозування подальших дій у реалізації інновацій;
- 8) використання результатів моніторингу для управлінсько-методичного супроводу нововведень.

Моніторингові процедури є циклічними, після завершення останнього етапу починається знову перший, але при цьому проводиться уточнення мети, завдань, коригування засобів проведення моніторингу, враховуючи зміни, які відбулися в процесі реалізації інновацій, які завжди спричинюють необхідність введення додаткових, так званих супутніх нововведень у методичній роботі, управлінні навчально-виховним процесом школи тощо.

Ключовим етапом, що забезпечує дієвість моніторингу є визначення системи критеріїв і показників, які всебічно, достовірно, об'єктивно дозволяють оцінити ефективність і результативність інновацій.

Критерій оцінювання – це властивість об'єкта, яка відіграє пріоритетну роль при ухваленні рішення про інтеграцію даного об'єкта з системою об'єктів вищого рівня організації, наприклад, вартісний критерій, критерій надійності, критерій новизни, критерій практичної реалізації. Оцінюваний показник – вимірюване значення критерію, що може бути оцінене за певною шкалою і відповідно до певного алгоритму. Показники можуть бути статичними або динамічними, кількісними або якісними. Порівняння об'єктів за одним і тим же критерієм можливе тільки в тому випадку, якщо їх оцінювання здійснюється за показниками одного типу [346, с. 12].

Критерії та показники, що складають критеріальну основу системи моніторингу, мають відображати найбільш суттєві характеристики процесу реалізації інноваційного проекту. Виходячи з цього, виділяють як доцільні такі чотири групи критеріїв. I – процесуальні критерії. Розподіляються на вихідні, проміжні й кінцеві показники, які дозволяють фіксувати відповідно ідеальний, поточний та кінцевий стан досліджуваного об'єкта (загалом інноваційної педагогічної системи, будь-якої з її підсистем чи їх окремих елементів). II – цільові критерії. Дозволяють аналізувати успішність вирішення завдань у логіці досягнення стратегічної мети реалізації інновацій. III – управлінські критерії. Характеризують ступінь реалізації функцій адміністративно-керуючої підсистеми щодо забезпечення процесу впровадження інноваційних проектів. IV – професійно-педагогічні критерії. Відбивають рівень професіоналізму інноваційної діяльності, здійснюваної суб'єк-

тами управління, співуправління, педагогічної взаємодії освітнього закладу [113, с. 204-205].

В умовах зростання швидкості й складності інноваційних процесів жорсткі схеми моніторингу не в змозі постійно відстежувати всі необхідні параметри для організаційного забезпечення їх оптимального функціонування. Розробка гнучких схем моніторингу передбачає правильний вибір контрольних точок діагностики, на яких збирається інформація, що забезпечує адресний зворотний зв'язок й випереджувальний характер виявлення й ліквідації утруднень і відхилень від проекту на всіх етапах реалізації інновацій. Аналіз та інтерпретація оперативної інформації про негативні відхилення при впровадженні інновацій дозволяє вчасно внести корективи або зупинити неефективний інноваційний процес. Відмова від жорсткого контролю й управління створює можливість вибору варіативних форм реалізації масштабних нововведень у конкретних навчальних закладах, ураховуючи їх особливості та специфіку діяльності.

Надзвичайно важливо, щоб у процесі моніторингових досліджень виявлялися ні тільки негативні аспекти для їх виправлення, а й позитивні аспекти для їх підсилення поширення та введення в практику.

Багатокритеріальні задачі, що виникають при реалізації інновацій, вимагають комплексного аналізу й контролю результатів їх виконання, оперативного зворотного зв'язку й своєчасного коригування дій всіх учасників інноваційного процесу. Застосування системи моніторингу дозволяє інтегрувати стратегічні й тактичні плани інноваційного розвитку ЗНЗ, зробити їх предметними й об'єктивними, забезпечити наступність та інтегративність в реалізації інновацій.

Будь-яка система моніторингу не є універсальним і закінченим продуктом. В умовах зростання швидкості й складності інноваційних освітніх процесів гнучкі моделі моніторингу дозволяють адаптувати його технологію до конкретних умов, суб'єктів і об'єктів нововведень, що забезпечує об'єктивну оцінку інноваційного потенціалу ЗНЗ, можливість формування напрямів його подальшого розвитку, дозволяє оперативно здійснювати корекцію методів і способів реалізації певних інновацій.

## Висновки до третього розділу

Аналіз теорії й практики інноваційних освітніх процесів засвідчив, що переведення освітніх новацій з рівня теоретичного знання на рівень їх продуктивного використання стає можливим за умови технологізації процесу нововведень. Технологія реалізації освітніх інновацій є інтегрованим поняттям, що поєднує: загальні ознаки технологічного процесу (системність цілеспрямованість, результативність, діагностичність, стандартизація, алгоритмічність, ефективність, керованість, відтворюваність); атрибути соціального процесу (взаємодія суб'єктів нововведень, спрямованість на головний результат – формування особистості); цілі інноваційної діяльності (зміна особистісних і технологічних структур, актуалізація мотивів саморозвитку педагогів, формування їх інноваційної культури).

Розроблена концептуально-змістова модель технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах відображає мету, теоретико-методологічні засади, послідовність етапів концептуалізації, адаптації, безпосередньої реалізації, активного продуктивного використання і розвитку нововведення та деталізує зміст інноваційних змін у педагогічній системі. У змістовому аспекті технологія реалізації інновацій – це процесуально структурована послідовність етапів, форм, методів, прийомів, засобів спрямованих на вивчення, актуалізацію та оптимізацію практичного використання нововведень, що передбачає конкретизацію закономірностей та принципів інноваційних процесів й уточнює тактику реалізації освітніх інновацій у навчально-виховному закладі з урахуванням наявних умов і ресурсів. Основне функціональне призначення технології полягає у відтворенні інновацій та забезпеченні можливості їх широкого використання в масовій педагогічній практиці.

Запропонована технологія проведення експертизи освітніх інновацій передбачає проходження ряду послідовних етапів, результатом яких є формулювання експертного висновку про можливість реалізації нововведень. Експертиза використовується для аналізу, оцінювання, класифікації, прогнозування особливостей упровадження та можливих результатів нововведень відповідно до певних норм. Кваліфікована, відкрита



експертиза уможливилоє відбір і реалізацію тих інноваційних проєктів, які найбільш повно відповідають стратегії розвитку навчального закладу. Попередня оцінка й прогнозування результатів дозволяє уникнути можливих ризиків та підвищити ефективність нововведень.

Зазначено про можливість участі самих суб'єктів освітніх інновацій (керівників навчальних закладів, творчих груп педагогів чи окремих учителів) в експертизі своїх проєктів з огляду на те, що позиція суб'єкта експертної діяльності стимулює педагогів-інноваторів до саморефлексії, усвідомленої корекції цілепокладання, відповідального ставлення до вибору та реалізації нововведень.

Аналіз світового й вітчизняного досвіду підтверджує ефективність проєктних технологій як основного способу здійснення інноваційної діяльності. Результатом проєктування є інноваційний проєкт – система науково обґрунтованих концепції, цілей і заходів, необхідних для реалізації нововведень у реальних умовах конкретного навчального закладу. Зміст етапів проєктування визначається організаційними, аналітико-пошуковими, методичними, управлінськими та іншими завданнями, які необхідно вирішити для реалізації інноваційного проєкту. Процесуально-технологічна складова проєкту конструюється як логічна черговість стадій реалізації інновації, алгоритм і деталізація дій та операцій з чітким описом проміжних і кінцевих результатів. Установлено таку послідовність етапів технології проєктування процесу реалізації інновацій: інформаційно-аналітичний, прогностично-цілеутворювальний, процесуальний, ресурсний, конструктивно-організаційний, експертно-оцінювальний, результативний, рефлексивно-оцінний.

Для інформаційно-управлінського й методичного супроводу визначено порядок і процедуру проведення моніторингу ходу й результатів нововведень. Моніторинг інноваційної діяльності загальноосвітнього навчального закладу розглянуто як інформаційно-аналітичну складову інноваційної педагогічної системи, що сприяє управлінню її розвитком на основі збору й аналізу інформації про наявний та ймовірний майбутній стан як самої системи, так і зовнішнього середовища, а також змін, що відбуваються в системі внаслідок реалізації інновацій. Мета моніторингу полягає в інформаційно-методичній підтримці

процесу реалізації інновацій та оперативного, постійного відстеження змін у педагогічній системі. Систематичний моніторинг забезпечує цілеспрямованість, керованість, технологічність інноваційної діяльності, аналіз її результатів і подальше прогнозування цілей розвитку навчального закладу.

Основним фактором, що забезпечує ефективність реалізації інновацій у ЗНЗ є рівень відповідної компетентності педагогів, їх ставлення до інновацій, цінностей, мотивів інноваційної діяльності, сформованості інноваційного мислення, володіння технологіями експертизи, проектування моніторингу тощо. Тому наступним завданням нашого дослідження є аналіз компетентнісних характеристик учителів як суб'єктів ІД та розроблення системи розвитку їх інноваційної компетентності.

Зміст розділу відображено в публікаціях автора [204; 206; 209; 216; 217; 220; 222; 236; 237; 240; 241; 244; 247; 248].

## РОЗДІЛ 4.

### КОМПЕТЕНТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЧИТЕЛІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі проаналізовано індивідуально-психологічні особливості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності; виокремлено основні властивості інноваційного мислення; визначено сутність, інтегративні характеристики, структуру та критерії оцінювання інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів та обґрунтовано систему її розвитку.

#### 4.1. Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності

Успішність інноваційних процесів в освітній сфері в значній мірі визначається сукупною здатністю суб'єктів інноваційної діяльності до генерування й упровадження нових ідей, підходів, технологій. Сучасна школа й суспільство все більш явно потребує вчителя, який готовий працювати в інноваційному режимі, в умовах надзвичайно динамічних змін постіндустріального суспільства. Тому в дослідженнях з освітньої інноватики все більше уваги приділяється вивченню особистісних якостей учителя як суб'єкта інноваційної діяльності, розвитку його методологічної і технологічної готовності до сприйняття та реалізації інновацій (О. В. Аніщенко [17], І. М. Богданова [42], Ю. О. Власенко [62], І. В. Гавриш [74], О. А. Дубасенюк [119], Н. О. Дука [125], Г. Д. Кошильєва [254], І. П. Підласий [379], В. О. Сластьонін [451], В. О. Татенко [472], Л. С. Подимова [384], О. І. Шапран [508] та ін.).

Питання соціально-психологічного забезпечення інноваційного процесу належать до найважливіших і найскладніших проблем розповсюдження освітніх нововведень. Особливо актуальні вони зараз, коли українська загальноосвітня школа переживає (і протягом найближчого часу буде переживати) "інноваційний бум" [508, с. 180].

Разом з тим у психолого-педагогічних дослідженнях не в повній мірі висвітлені питання особливостей інноваційної діяльності й мислення учителя. Неоднозначність, складність, багатогранність нововведень потребує аналізу з позицій суб'єктного підходу сутності та особливостей ІД учителя для

виявлення тих особистісних професійно значимих характеристик, що забезпечують успішність його включення як суб'єкта в процес реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Одна з основних особливостей педагогічних інновацій полягає в тому, що вирішальну роль на всіх етапах інноваційного процесу відіграє суб'єктивний фактор. Тому дослідники, які займаються інноваційною проблематикою сьогодні все більше звертаються до вивчення окремої людини як суб'єкта ІД та основного елемента інноваційної системи. Інтерес до суб'єкта інноваційної діяльності був проявлений на початку ХХ століття першими дослідниками концепції інновацій і потім на декілька десятиліть уступив місце проблемі науково-технічного прогресу, де людина розглядалася як засіб науково-технічного розвитку. Проблема суб'єкта в наш час актуалізувалась тому, що технократичні концепції виявилися не зовсім продуктивними у вирішенні задач інноваційного розвитку суспільства. Саме тому суспільні уявлення про прогрес стали безпосередньо пов'язуватися з духовним, моральним потенціалом особистості.

Узагальнюючи підходи до розуміння сутності інновації, ми маємо всі підстави розглядати її перш за все як продукт творчої, інтелектуальної діяльності, результатом якої є внесення цілеспрямованих прогресивних змін у життєдіяльність людини, суспільства, природи. Сутнісною ознакою інновації О. А. Дубасенюк вважає її здатність суттєво впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища в навчальному закладі [403, с. 14].

Поліфункціональність соціально-психологічного впливу інновацій проявляються в тому, що одночасно зі змінами в об'єктах упровадження вони змінюють стиль мислення, поведінки й суб'єктів, що їх упроваджують.

Успішність й ефективність творчої інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його психологічної готовності до творчої інноваційної діяльності. Тому успішність ІД, її технологічна складова опосередковуються особистісним фактором у

структурі готовності до неї педагога. Необхідна цілісність образу вчителя-новатора, як вважають В. О. Сластьонін і Л. С. Подимова, досягається поєднанням особистісного й діяльнісного аспектів його готовності [451].

Ініціатором, творцем і реалізатором інновацій є людина з її природно властивим прагненням до пізнання і творення нового. Тому дослідники наголошують на необхідності встановлення зв'язків між поняттями "інновація" (об'єкт) та "інноватор" (суб'єкт), а також виявлення умов становлення людини в якості суб'єкта суспільних відносин. Люди, які відносяться до категорії інноваторів, створюють особливий соціальний простір, що визначає хід інноваційного розвитку, його вектор і результат. А. І. Пригожин наголошує, що ініціатори та провідники ідей, які виникли вперше, розробок, досвіду, творчо мислячі та діяльні люди – багатство кожної країни, кожного народу. У структурі контингенту інноваторів автор виділяє дві групи: тих, хто створює і тих, хто реалізовує нововведення. Як зауважує вчений, реалізатори – ті ж самі творці, але не самого нововведення, а процесу його опанування, механізму переходу від вихідного стану до бажаного [399, с. 176].

Основу й зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в зміні суб'єктами об'єктів нововведень (педагогічних систем, процесів, технологій тощо), в процесі зміни яких відбувається творчий розвиток й самих суб'єктів. Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. При суб'єктній орієнтації життєдіяльність людини орієнтується не зовнішніми ситуаціями як її об'єктами, а внутрішніми чинниками. У цілому суб'єктно-орієнтовані люди характеризуються більш широким колом переживань подій індивідуально-психічного типу й подій, що відносяться до зміни фізичного середовища, оптимістичним прогнозуванням змін свого майбутнього, свідомою роботою над собою [67, 4, с. 138].

Суб'єкт (лат. *subjektum* – той, що знаходиться в основі) – категорія філософії і психології, що позначає протистояння людини й світу та виділяє в їх взаємодії регулюючу, керуючу, авторську першооснову людини. Поняття суб'єкт підкреслює здатність особистості ініціювати й цілеспрямовано здійснювати

практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання та інші види специфічно людської активності. Категорія суб'єктності визначає міру свободи людини в житті, її здатність ставати причиною світу й себе, будувати смисли буття, діяти й брати на себе відповідальність за свої дії [409, с. 129].

Категорія діяльності обумовлює діалектику співвідношення між її суб'єктом та об'єктом й систему суб'єктно-об'єктних і суб'єктно-суб'єктних відносин. У психологію поняття діяльності було введене у значенні активності суб'єкта. К. О. Абульханова-Славська розглядає позицію суб'єкта діяльності як комплексну характеристику психологічних режимів діяльності у відповідності зі здібностями, станами, відношенням суб'єкта до задачі з одного боку, його стратегією і тактикою – з другого боку, об'єктивною динамікою діяльності (її подіями і фрагментами) – з третього [3, с. 158].

Оскільки суб'єкт є носієм будь-якої діяльності, її змісту й структури, то відокремлення діяльності від суб'єкта можливе лише в чистій абстракції. Повноцінній діяльності притаманні ті ж самі риси, що в концентрованому вигляді представлені саме в якостях суб'єкта. Розвиток суб'єкта діяльності відбувається в процесі її становлення і, відповідно, становлення діяльності є основою розвитку суб'єкта. Один з авторів теорії інноваційної діяльності В. С. Лазарев зауважує, що розвиваючись як суб'єкт діяльності людина стає все більш універсальною, а значить – більш вільною у виборі цілей і способів їх досягнення. Найвищих ступенів свободи вона досягає, коли головною цінністю для неї стає саморозвиток і розвиток світу. Вона виявляється здатною рефлексивно відноситися до своєї діяльності й виходити за її рамки. Але тоді весь процес психічного розвитку має бути представлений як формування універсального суб'єкта вільної творчої діяльності, а кожен етап цього процесу – як становлення якісно нового суб'єкта, у якого знімаються будь-які раніше існуючі обмеження [279].

В. О. Славський і Л. С. Подимова суб'єктом діяльності вважають особистість, якій притаманні такі особливі індивідуальні здібності, як здатність до організації часу, здатність програмувати свою майбутню діяльність, передбачати її події, встановлювати для себе оптимальні режими активності й пасивності, визначати ритми діяльності. Інноваційну педагогіч-

ну діяльність вони пов'язують з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, з виходом за рамки діючих нормативів, з особистісно-творчою індивідуальною спрямованістю учителя на створення нових педагогічних технологій, що реалізують цю діяльність [451, с. 79].

Взаємодія як процес безпосереднього або опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою ІД. Взаємодія відображає творчий, суспільно значимий, колективний характер ІД, де індивідуальний внесок кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому.

А. І. Пригожин головною характеристикою суб'єкта інновацій визначає його діяльну самосвідомість, тобто розуміння своєї особистісної ініціативи як суб'єктивно можливої і суспільно прийнятної основи власного існування. При цьому суб'єктність представляється як єдність цілепокладання і цілездійснення в одній особі. Суб'єкт це діяч, який здатний до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе серед інших суб'єктів, до вироблення власних цілей і засобів для їх досягнення. Його виділяє впевненість, можливість і бажання самому визначати свою долю, образ життя, прагнення розширювати рамки реальної незалежності й компетентності. Одночасно суб'єкт є носій і автор вкладу в яку-небудь суспільну діяльність, партнер у міжсуб'єктних відносинах [399].

В. О. Сластьонін і Л. С. Подимова також підкреслюють, що учитель як суб'єкт ІД та її організатор вступає у взаємодію з іншими членами педагогічного співтовариства в процесі створення, використання і розповсюдження новації. Він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть відбутися в предметах, свідомості, звичаях, традиціях [451, с. 35].

З таких позицій ІД можемо розглядати як взаємодію суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на створення й реалізацію нововведень у цілях, змісті і способах педагогічної діяльності. При цьому саме взаємодія реалізує рух інноваційної системи та актуалізує зв'язок її складових.

Загальноприйнятою класифікацією суб'єктів-реалізаторів нововведень більшістю дослідників визнається типологія, запропонована американським соціологом Е. Роджерсом. Вона

містить різні типи категорій учасників інноваційних процесів з урахуванням їх ставлення до нового, готовності сприйняття новації: новатори, які завжди відкриті новому, постійно ним цікавляться, вирізняються авантюричним духом, захоплені нововведеннями; ранні реалізатори завжди йдуть за новаторами; попередня більшість, якій необхідний, як правило, довгий час для прийняття рішення про впровадження новинок; пізня більшість, що налаштована скептично, не використовує нове, очікуючи громадської підтримки й позитивної оцінки інновацій; консерватори, які завжди орієнтуються на традиційне, останніми освоюють нове [556]. За результатами проведеного нами дослідження виявлено такий розподіл учителів за типами сприйняття і реалізації освітніх інновацій: новатори – 6,7 %; ранні реалізатори – 9,2; рання більшість – 9,8 %; пізня більшість – 33,6 %; консерватори – 40,6 %, що свідчить про досить низький рівень готовності педагогів до сприйняття і реалізації нововведень, відсутності бажання до зміни усталених, стереотипних способів діяльності, навіть якщо вони не забезпечують необхідної якості навчально-виховного процесу (Додаток В).

Сучасні дослідники виокремлюють в інноваційній діяльності технологічну й особистісну сторони. Перша пов'язана зі створенням використанням і поширенням інноваційних моделей і технологій навчання. Друга – характеризує виявлення особистісних якостей та особливості самореалізації вчителя в інноваційній діяльності. Зокрема, М. В. Кларін зауважує, що за своїм основним змістом поняття "інновація" відноситься не тільки до створення й розповсюдження новацій, але й до змін в способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов'язані [175, с. 55].

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 освітянській галузі. Суб'єктами інноваційної діяльності в освіті є: окремі вчителі, інноваційні групи, педагогічні колективи, адміністрація навчального закладу, діячі органів управління освітою, науковці. Разом з тим, головним суб'єктом змін є вчитель [508, с. 55].



Порівняння полярних груп учителів-консерваторів та вчителів-інноваторів уможливило виділення психологічних якостей особистості, які визначають її інноваційну спрямованість. До особистісних якостей, які притаманні педагогам інноваційного типу Ф. М. Юсупов відносить наступні: достатній оптимізм, що дозволяє зберігати віру в успіх навіть у складній критичній ситуації; 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 людей або зовнішні "об'єктивні обставини"; значна гнучкість мислення, тобто вміння швидко переключатися при рішенні проблеми, бачити її з різних сторін. Меншою мірою, це стосується інших особистісних характеристик, наприклад, достатньо високої емоційної зрілості, яка означає тверезу, реалістичну, швидше раціональну, ніж емоційну оцінку ситуації; підвищеного рівня інтелектуальних здібностей, сміливості та рішучості в діяльності тощо [527].

Особистісні професійно важливі характеристики вчителя як суб'єкта ІД репрезентують структуру й зміст його готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який визначається наявністю у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії. Така готовність є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності [451, с. 277].

І. В. Гавриш готовність учителя до інноваційної професійної діяльності визначає як інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Цьому найповніше відповідає її розуміння як складного особистісного утворення, що є умовою та регулятором успішної інноваційної професійної діяльності вчителя [74, с. 9].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури та практики підготовки майбутніх учителів О. А. Дубасенюк

визначена відповідна структура готовності до інноваційної педагогічної діяльності, яка вміщує наступні компоненти: цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний [403, с. 38-40]. При цьому наголошується, що "ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня" [там же, с. 45].

У представлених в педагогічних дослідженнях структурах готовності до інноваційної діяльності системно поєднуються її особистісна й технологічна сторони, що забезпечує необхідну цілісність професійної компетентності вчителя-новатора. Рівень розвитку особистісних структур безпосередньо або опосередковано визначає якість операційних складових інноваційної діяльності, оскільки саме ставлення вчителя до інновацій, усвідомлення їх значимості визначає успішність реалізації нововведень у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Вихід на інноваційний рівень педагогічної діяльності перш за все вимагає перебудови мотиваційної сфери особистості вчителя, його ціннісних орієнтацій, цілей, установок, ієрархії зовнішніх і внутрішніх стимулів, спрямованості, домагань, інтересів.

Компонентами структури професійної мотивації є: професійні покликання, наміри, потреби в професійній праці, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, цілі, рівень домагань, очікування, індивідуальні смисли професійної діяльності, установки, готовність, позиції, інтереси. Вважаємо, що цілісність мотиваційної сфери особистості вчителя, її гуманістична спрямованість веде до успіху й задоволеністю своєю роботою, усвідомлення її соціального значення й особистісного смислу, спонукає до самовдосконалення, створює передумови включення його в інноваційну діяльність.

Саме суб'єктний підхід у розумінні сутності інноваційної діяльності є ключем до пошуку ефективних засобів реалізації освітніх інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Повне уявлення про суб'єктні чинники ефективності інноваційної діяльності можна одержати шляхом комплексного вивчення всіх тих особистісних якостей і внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом інноваційних за характером суспільних і професійних функцій.

З позицій суб'єктного підходу інноваційна діяльність – це особистісно вмотивована творча взаємодія суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на перетворення всього комплексу їх особистісних внутрішніх структур (цінностей, смислів, мотивів, цілей, моральних позицій), що впливає на перебудову виконавчих, технологічних структур (способів, засобів, зовнішніх результатів).

Внутрішнім механізмом здійснення інноваційної педагогічної діяльності є процес мислення, результатом якого є генерування нових ідей, цілей, мотивів, способів організації навчально-виховного процесу. Творче інноваційне мислення є найбільш цінним, відкритим і розвиваючим типом педагогічного мислення. Саме педагог з інноваційним мисленням характеризується здатністю до створення й реалізації інновацій.

У психолого-педагогічній літературі широко розглядаються різні питання професійного мислення педагога (В. П. Делія [102], М. М. Кашапов [169], Т. І. Кравченко [256], Ю. М. Кулюткін [286], А. К. Маркова [311], Н. Ф. Овчиніков [352], О. К. Осипова [360], А. О. Реан [271], В. О. Сластьонін [451] та ін.).

Проте проблематика інноваційного мислення недостатньо представлена в дослідженнях з педагогічної інноватики, що свідчить про складність цієї теми, відсутність вихідних теоретичних концепцій, необхідних для прикладних розробок.

Інноваційне мислення як процес включає загальні логічні операції аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення та функціонує на основі єдиних закономірностей і психологічних механізмів. Але в контексті інноваційної діяльності мислення педагога наповнюється специфічним предметним змістом, оскільки задачі, на вирішення яких воно спрямоване, потребують застосування нетрадиційних підходів, творчих методів і прийомів. Тому інноваційне мислення визначається як особливий тип професійного педагогічного мислення, якому притаманні як загальні так і специфічні властивості.

Смислові значення поняття "педагогічне мислення" вказують на інноваційний характер його проявів у здатності використовувати педагогічні ідеї в реальних ситуаціях діяльності, у вмінні бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть; у можливості успішно вирішувати постійно виникаючі

педагогічні задачі й протиріччя, розуміти, аналізувати, порівнювати, моделювати, прогнозувати явища педагогічної дійсності (Ю. М. Кулюткін і Г. С. Сухобська) [332, с. 16]. О. К. Осипова розглядає педагогічне мислення вчителя як сукупність властивостей, притаманних будь-якому практичному мисленню (невідривність від реалізації і виконання, пізнання взаємодіючої системи, дієвість та ін.) [360, с. 144].

Отже, професійне педагогічне мислення, по-перше, реалізується в практично-дієвій і словесно-дискурсивній формі, по-друге, воно співвідноситься з усіма загальними характеристиками мислення професій соціономічного класу й представлено в багатьох галузях науки, мистецтва й виробництва; по-третє, суть його полягає у свідомому ставленні вчителя до педагогічної дійсності, в оптимальному вирішенні складної педагогічної ситуації [169, с. 49].

Смислові відтінки, що вносяться кожним новим визначенням педагогічного мислення, а також розуміння педагогічної інновації як певного нового способу діяльності та стилю мислення, дають можливість повніше висвітлити й глибше зрозуміти сутність, виділити специфічні ознаки й механізми інноваційного мислення педагога. Важливими відмітними ознаками інноваційного педагогічного мислення є: критичність, креативність, дивергентність, практичність, конструктивність, парадоксальність, конкретність, єдність логічних та інтуїтивних форм, свідомих та несвідомих процесів.

У процесі мислення педагог оперує категоріями й поняттями, система яких цілісно відображає знання про найбільш суттєві зв'язки й відношення реальної педагогічної дійсності. У гносеологічному аспекті категорії виступають формами мислення, ступенями поступального руху пізнання.

Категорійно-понятійний апарат педагогічного мислення є найбільш загальною основою, що регулює процеси розробки й прийняття вчителем інноваційних рішень педагогічних проблем. Учитель користується інтегративною системою категорій і підпорядкованих їм понять: філософських, загальнонаукових, педагогічних, психологічних, методичних і т. д. Обов'язковою складовою категорійного апарату інноваційного мислення учителя є система понять педагогічної інноватики, які у своїх взаємозв'язках визначають вихідні

теоретичні позиції та розкривають зміст основних теоретичних і практичних задач, які вирішує інноватика як наукова галузь.

Категорії функціонують у свідомості і як найбільш загальні поняття, і як вихідні схеми мислення, які дозволяють учителю більш глибоко розуміти сутність педагогічних явищ і процесів та цілеспрямовано організовувати свою інноваційну діяльність [332, с. 42]. Сформований у процесі теоретичної й практичної підготовки, перевірений й скоригований у практичній професійній діяльності індивідуальний категорійно-понятійний апарат мислення педагога створює теоретико-методологічну основу, крізь призму якої учитель сприймає, оцінює й творчо інтерпретує інновації та приймає рішення щодо їх використання. Результатом інноваційного мислення є інноваційні ідеї та конструктивно-технологічні схеми їх реалізації. Такі схеми конкретизують способи досягнення поставлених цілей відповідно до реальних умов певної ситуації.

Механізм застосування учителем теоретичних і практичних знань в умовах інноваційної діяльності може бути зрозумілим тільки як особистісний процес. Індивідуальна структура категорійно-поняттєвого апарату та особистісні характеристики кожного педагога обумовлюють неповторність й спрямованість його мислення.

Спрямованість інноваційного мислення детермінується сформованим професійним і життєвим досвідом педагога, його особистісними установками на можливість досягнення успіху за рахунок розвитку власного інноваційного потенціалу, творчого ставлення до справи, оволодіння новими, більш продуктивними способами педагогічної праці.

Установка визначає готовність учителя до інноваційних змін і, разом з тим, виконує функцію стабілізації ІД, як механізму збереження її спрямованості в безперервно змінних ситуаціях. Особливості ставлення учителя до інновацій, що мають для нього суб'єкту цінність, виражає смислова установка. Вона виконує функцію регуляції інноваційної діяльності й мислення на когнітивному, ціннісно-експресивному, емоційно-оціночному та поведінковому рівнях. Смислові установки, які діють у широкому спектрі подібних ситуацій, стають узагальненими й перетворюються в риси характеру особистості [407, с. 420].

Одним із важливих питань, що привертає увагу дослідників, є розкриття механізмів інноваційного мислення, тобто розуміння того, яким чином відбувається перетворення й народження нових знань та їх використання у вирішенні конкретних педагогічних задач.

У найбільш загальному вигляді механізм педагогічного мислення розглядається як рух знань у процесі вироблення рішень [332, с. 47]. Вектори такого руху різні: від абстрактних понять до цілісних теорій; від теоретичного осмислення емпіричного досвіду до авторської педагогічної концепції; від інноваційної ідеї до технології її практичного втілення і т. п. Як при узагальненні практичного досвіду, так і при розробці способів реалізації інноваційних ідей вчитель спирається на ведучі вихідні принципи, що визначають стійкість загальної стратегії ІД, враховуючи особистісні фактори. Необхідність цілісності стратегії й тактики реалізації ІД в окремому навчальному закладі, або в педагогічній системі окремого педагога, зумовлює інтеграцію стратегічного, тактичного й оперативного мислення педагога.

Процес руху знань, з точки зору Ю. М. Кулюткіна, включає такі послідовні етапи:

- узагальнення досвіду, керуючись категоріальним строем і понятійним апаратом мислення;
- формулювання вчителем провідних ідей, які в системі утворюють авторську педагогічну концепцію;
- розробка конструктивної схеми практичної реалізації інновацій (модель, проект);
- оперативний образ ситуації (реальних умов, конкретних учасників);
- втілення авторської концепції в реальній педагогічній ситуації;
- рефлексія власних дій та оцінка результатів [332, с. 51].

У когнітивному підході в якості одиниці аналізу мислення виділять "новий погляд". "Мислення, – на думку Р. Л. Солсо, – це процес, за допомогою якого формується нова репрезентація знань; це відбувається шляхом перетворення інформації, що досягається в складній взаємодії уявних атрибутів судження, абстрагування, міркування, уяви й вирішення задач. Мислення характеризується швидше всеосяжністю, ніж винятковістю" [457, с. 423].

Виходячи з проведених досліджень походження нового, творчої діяльності, процесу появи самої інновації, в механізм функціонування інноваційного мислення В. П. Делія включає як мінімум два діалектично взаємопов'язані етапи: когнітивний та інструментальний. Когнітивний етап діяльності інноваційного мислення – це процес походження інновації в суб'єктивній реальності, що протікає в мисленні через пізнання сенсу нового знання і генерування інновації. Процес походження інновації в суб'єктивній реальності – це процес пізнання, в якому суб'єкт здійснює пошук новизни рішення поставлених цілей у вирішенні поставлених проблем і протиріч. Другий етап механізму інноваційного мислення – інструментальний, зміст якого полягає в процесі об'єктивації і реалізації нового знання у практичну діяльність. Інновація демонструється у вигляді певного технологічного характеру, що дозволяє ефективно реалізовувати результат інноваційного мислення. У результаті з двох конструкцій можна представити філософський механізм функціонування інноваційного мислення як процес (рух думки щодо створення інновації як продукту інноваційного мислення), що породжує в лоні суб'єктивного новизну для об'єктивного реального світу. Саме інноваційне мислення створює ментальні моделі, що раніше не мали місця в об'єктивній реальності. Воно породжує абсолютно нову суб'єктивну реальність, яка генерує інновації з можливістю їх продукування й об'єктивації в бутті, на практиці [102, с. 63].

С. Д. Бушуєв алгоритм інноваційного мислення подає як послідовність вибору й утворення цілей, організації факторів і правил у базу знань, спрощення, сортування й узагальнення інформації, виводу й генерації нових фактів, правил, організації нових знань. Мислення спрямовано на мету, яка визначається як кінцевий результат, що регламентує раціональну діяльність людини. Мислення здатне раціонально організувати послідовність нових цілей, особливістю й апіорно невизначеністю яких є їх нова якість. Для досягнення мети необхідно упорядковувати складні сукупності нових фактів і правил, пов'язувати їх з відомими. Чіткі правила уможливають досягнення мети. Якщо людина, перш ніж приступити до дії, буде аналізувати всі фактори впливу на кінцеву мету, то час досягнення мети так значно збільшиться, що втратиться смисл мети. Тому при

великих обсягах інформації мозок людини управляє вибором правил і фактів, які підходять до конкретної ситуації. Здатність швидкого вибору вдалого варіанту реакції на ситуацію називається механізмом спрощення, який блокує непотрібні думки й змушує мислення зосередитись тільки на самих важливих фактах і правилах. Механізм спрощення й сортування швидко й ефективно відбирає факти і правила, які необхідні для досягнення найближчої мети. Здатність мислення до узагальнення лежить в основі наукового пошуку й творчого процесу. У результаті узагальнення отримуються нові знання, які пояснюють наявні факти й можуть передбачити нові. В інноваційному мисленні процеси спрощення й узагальнення вступають у взаємодію, доповнюють й обмежують один одного, тобто ці дії знаходяться у відношеннях дуалізму. Механізм виводу завершує процес мислення, формує висновок, генерує нові факти, які добавляються до знань людини й стимулюють подальший розвиток і створює мотивацію нових ідей [49, с. 352-354].

Практичність інноваційного мислення характеризується безпосереднім включенням у діяльність, спрямованістю на вирішення актуальних задач навчально-виховного процесу. Як відмічає Ю. М. Кулюткін, "практичне мислення представляє собою зрілу форму мислення, що не поступається за своїм життєвим значенням і за своєю складністю теоретичному мисленню. На відміну від теоретичного мислення, задачею якого є пошук загальних закономірностей, і, відповідно, абстрагування від всього випадкового й поодинокого, практичне мислення здійснюється в умовах конкретних, цілісних, індивідуально-своєрідних ситуацій. Задача практичного мислення – застосування загальних знань до конкретних ситуацій діяльності" [332, с. 17].

Таким чином, практичність інноваційного мислення проявляється в особливостях прийнятих рішень, які характеризуються максимальною простотою і ясністю, реалістичністю здійснення з урахуванням наявних умов і можливостей, оптимальністю за критеріями часових, матеріальних, інтелектуальних затрат, необхідних для досягнення запланованих результатів. Як слушно зазначає Ю. М. Кулюткін: "Перетворення складного в просте є одним із найважливіших показників конкретного мислення педагога-практика" [332, с. 19].



Інновації генеруються індивідами, що володіють інноваційним мисленням. Саме мислення, яке характеризується приростом нового знання у вигляді інновацій, правомірно визначати як інноваційне мислення. Об'єктивна інноваційного мислення, як вважає В. П. Делія, полягає у феномені створення інноваційної освіти. Інноваційна освіта, в свою чергу, сприяє розвитку розуміння у майбутнього професіонала смислів буття і їх відтворення, формуючи тим самим інноваційне мислення, що спонукає особистість до реалізації інновацій. Під інновацією слід розуміти об'єктивне нове, що утворюється з синергетики знань з різних сфер буття, яке стає не тільки приналежністю суб'єктивної реальності, мислення, що створило це нове, але саме те, що принесено в реальність і усвідомлюється оточуючими як нове, яке раніше не існувало, з метою реалізації конкретних смислів. Інноваційне мислення В. П. Делія розглядає як розвиваюче мислення, що приводить до нових результатів. Воно продуктивно у вищій мірі, хоча, звичайно, може включати і репродуктивні складові [102, с. 74].

На підставі такого підходу можна розуміти інноваційне мислення як вид професійного педагогічного мислення, що дозволяє суб'єктам інноваційної діяльності на основі теоретичних і практичних знань по новому аналізувати педагогічні явища й процеси, пізнавати сутність педагогічної ситуації, виробляти та реалізовувати інноваційні рішення.

Педагогу з інноваційним мисленням властива здатність до генерації ідей інтуїтивних, оригінальних, неочікуваних для більшості але очевидних для нього. Інтуїтивне мислення характеризується швидкістю протікання, відсутністю чітко виражених етапів, мінімальною усвідомленістю [407, с. 225].

Нові ефективні рішення досягаються за рахунок оригінальної структури знань, яка відрізняється від інших. Від рівня конструктивності, гнучкості системи знань залежить ефективність їх використання. Якщо структура знань оптимально відображає реальність і певну проблему, то стихійні ідеї ефективні, оптимальні. Якщо ж структура знань суб'єкта збігається із загальноприйнятими шаблонними знаннями, то відповідь тривіальна, стереотипна [352, с. 30].

Принципово нове в сучасній психології – розуміння того, що основа роботи психіки підсвідома модель світу й конкретної

проблеми. Рішення проблем засновано на поширенні активаційних процесів у вже існуючій структурі знань і заздалегідь обумовлено цією структурою. При стихійному мисленні автоматично включаються сильні, найбільш ймовірні для даної людини уявлення. Щоб приходити до неочевидних для суб'єкта мислення ідей потрібно або отримати додаткову інформацію ззовні, або активувати у своїй структурі знань малоймовірні ділянки шляхом усвідомлених роздумів, що відбувається за рахунок інтеграції активаційних процесів. При первинному сприйнятті проблеми в структурі знань виникають активовані ділянки, які спочатку не усвідомлюються. При додатковій активації вони поєднуються з первинними підпороговими і в результаті усвідомлюються малоймовірні ідеї [352, с. 31].

Сутнісною ознакою інноваційного мислення є креативність особистості. Креативність інноваційного мислення проявляється в оригінальному рішенні педагогічних задач, в імпровізації та експромті як у спонтанній творчості, так і в підготовленій [254, с. 103].

З позицій гуманістичної психології А. Маслоу основною умовою творчості вважає власне розкриття особистістю своїх внутрішніх потенціалів, подолання упереджень та стереотипів, відкритість досвіду. Інтегруючи ці умови, А. Маслоу зазначає: "Здорова особа, й особливо здорова творча особа, якимось чином здійснює злиття і синтез первинних і вторинних процесів, свідомого й несвідомого, глибинного Я і свідомого Я і робить це витончено й ефективно" [316, с. 56].

Основоположник гуманістичної психології та педагогіки К. Роджерс творчий процес розглядає як "діяльність, спрямовану на створення нового продукту, що зростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншої – обумовленого матеріалом, подіями, людьми й обставинами життя". Головним мотивом творчості він признає прагнення людини здійснити себе, проявити свої можливості за наявних внутрішніх і відповідних їм зовнішніх умов творчості, що дозволяє особистості бути вільною і, водночас, відповідальною за свої рішення із-за наявності надійного внутрішнього джерела оцінок [419, с. 234-247].

В. С. Лазарев зазначає, що в якості суб'єкта діяльності людина аналізує ситуацію, оцінює її, ставить цілі, планує їх досягнення, приймає рішення, контролює дії, тобто вона буде

свою діяльність, реалізуючи функції мислення: аналізу, оцінки, цілепокладання, планування, прийняття рішень. Розвиваючись як суб'єкт діяльності, людина стає все більш універсальною, а значить – більш вільною у виборі цілей і способів їх досягнення. Найвищих ступенів свободи вона досягає, коли головною цінністю для неї стає саморозвиток і розвиток світу. Вона виявляється здатною рефлексивно ставитися до своєї діяльності й виходити за її межі. Але тоді весь процес психічного розвитку має бути представлений як формування універсального суб'єкта вільної творчої діяльності, а кожен етап цього процесу – як становлення якісно нового суб'єкта [279, с. 14].

Педагоги з інноваційним типом мислення не жаліють за втраченими можливостями, а прагнуть скористатися наявними шансами й передбачають потенційні умови майбутнього успіху. Постійна потреба в створенні та освоєнні нового, прагнення до самореалізації в педагогічній діяльності, розвитку себе засобами професії, оптимізм, відповідність самооцінки й рівня домагань, позитивна мотивація успіху, відмова від стереотипів характеризують інноваційно мислячого педагога.

Інновації створюються й реалізуються педагогами, яким притаманні інноваційний тип мислення і діяльності. Інноваційні рішення актуальних педагогічних проблем зазвичай знаходяться в масиві не існуючих знань, а в області нового, невідомого знання. В оцінці проблемної ситуації педагог-інноватор спирається не тільки на наявні чи минулі факти, а прогнозує потенційно можливі стани розвитку ситуації, успішність тих чи інших дій в умовах, що складуться в майбутньому. Інноваційне мислення здатне створювати теоретичні інноваційні моделі та конструктивно-технологічні схеми їх реалізації. Основним механізмом його функціонування є логічні операції зі знаннями, які виступають у формі категорій і понять. У результаті перетворення наявних знань педагог продукує нові ідеї, технології, способи розумової й практичної діяльності. Розвиток інноваційного мислення закономірно відбувається в процесі інноваційного навчання й діяльності.

Сукупність необхідних особистісних професійно важливих якостей особистості створює інноваційний потенціал педагога, що виражає готовність до глибоко вмотивованого удосконалення педагогічної діяльності, прагнення до самореалізації в профе-

сії. Ключовим чинником успішності інноваційної діяльності є усвідомлення педагогом практичної значущості різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні.

Очевидно, що ресурси підвищення ефективності реалізації інновацій базуються на перебудові особистісних установок, ціннісних орієнтацій, системи мотивів педагогів як суб'єктів інноваційної діяльності. Результати аналізу інноваційної діяльності з позицій суб'єктного підходу зміщують акцент на особистісні й соціальні детермінанти та механізми у розробці технологічних основ реалізації інновацій у ЗНЗ.

#### **4.2. Сутність і структура інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів**

Динамічність змін в освіті ставить перед педагогами вимогу бути готовим ефективно виконувати професійні функції в умовах інноваційного режиму діяльності ЗНЗ. Успішність нововведень у навчально-виховному процесі пов'язана із забезпеченням високого рівня сформованості відповідного виду професійної компетентності учителя. Новаторська спрямованість професійно-педагогічної компетентності визначає ключову роль у педагогічній діяльності інноваційних, дослідницьких знань та умінь, а також досвіду творчої діяльності.

Проблема дослідження сутності, структури та змісту професійної компетентності є міждисциплінарною, оскільки потребує вивчення психологічних, педагогічних, акмеологічних, соціологічних, фізіологічних та інших аспектів як на теоретико-методологічному так і практичному рівнях.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійно-педагогічної компетентності визначені в працях О. М. Дахіна [98], С. О. Дружилова [117], О. А. Дубасенюк [404], І. О. Зимньої [143], І. А. Зязюна [145], Л. А. Карпової [164], Н. В. Кічук [174], Н. В. Кузьміної [271], О. І. Пометун [390] та ін.

Питання професійної компетентності в останнє десятиліття стали предметом пильної уваги психологічної науки (А. О. Деркач [106], С. О. Дружилов [116], М. І. Дьяченко [127], С. Д. Максименко [305], А. К. Маркова [311], А. О. Реан [271], В. А. Семиченко [445], Х. Хекхаузен [494], С. Р. Яголковський [531] та ін.).

З активізацією процесів модернізації освіти зростає інтерес науковців до вивчення феномену інноваційної компетентності педагога (В. О. Адольф [5], Н. Ф. Льїна [5], Н. І. Клокар [177], Л. О. Петриченко [375], Л. С. Подимова [384], В. О. Сластьонін [451], О. І. Шапран [508], А. В. Хуторський [499] та ін.).

Разом з тим, методологічні засади, теоретичні й практичні розробки компетентнісного підходу повною мірою не використовуються як при моделюванні й реалізації процесу підготовки педагогічних працівників до ІД, так і в практиці проектування й організації інноваційного процесу в ЗНЗ. Вважаємо, що такий стан речей пов'язаний з нечіткістю розуміння сутнісних ознак, змісту й структури інноваційної компетентності та невизначеністю ефективних шляхів її розвитку в педагогічних працівників. У зв'язку з цим виникає потреба у новому теоретичному дискурсі поняття інноваційної компетентності педагога.

Одним із аспектів модернізації освіти, зазначає І. А. Зязюн, є побудова її на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей [145, с. 328].

Ключовою функцією сучасної освіти стає розвиток готовності людини до динамічних соціальних змін, сприйняття і реалізації інновацій, творчої, конструктивної взаємодії з іншими людьми. У процесі реформ професійної освіти в передових країнах світу (США, Великобританії, ФРГ, Японії) суттєва увага була приділена переосмисленню одного із базових понять професійної освіти – "кваліфікація". У якості глобальної мети реформованої професійної освіти постулювалася задача навчити спеціаліста самостійно взаємодіяти з інноваційним світом професійної праці. При цьому кваліфікація розуміється як складова загальної компетентності спеціалістів, яка відображає загальну інтегративну якість особистості, що включає спеціальні знання та вміння, індивідуальні здібності, творче ставлення до праці й соціального оточення.

У професійній педагогіці починає широко використовуватися термін "ключова кваліфікація", який узагальнює систему необхідних для інноваційної діяльності універсальних власти-

востей. До них відносяться: теоретичне мислення, здатність до планування, креативність, творчі й прогностичні здібності, здатність до спільної праці (готовність до кооперації, встановлення контактів тощо), спрямованість на досягнення успіху, високий рівень розвитку окремих психічних функцій (концентрації уваги, селективності пам'яті та ін.).

Інноваційні підходи до професійної освіти орієнтовані на розвиток ключових кваліфікацій при формуванні спеціалістів широкого профілю. Генеральна лінія реформування сучасної професійної освіти полягає у виділенні в ній поряд з розвитком у фахівця професійної компетентності (здатності самостійно виконувати професійні завдання) компетентності соціальної (здатності до групової діяльності) та індивідуальної компетентності (здатності до самомотивування, рефлексії, саморозвитку особистості, постійного підвищення кваліфікації) [559].

Беззаперечні можливості компетентнісного підходу, відзначає Н. В. Кічук, визнано в освітніх системах економічно розвинутих країн через той факт, що саме наявність компетентностей дозволяє особистості, зокрема майбутнього фахівця, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності [173, с. 80].

Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – це інтегративна властивість особистості, що виражає рівень освоєння, нею відповідних знань, умінь, навичок, соціального досвіду й забезпечує кваліфіковане вирішення професійних задач [86].

Компетентність як цілісне утворення – це сукупність закономірно розташованих і взаємопов'язаних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності в певній професійній галузі. Компетенція (від лат. *competere* – відповідати, підходити) – це особистісна здатність спеціаліста вирішувати певний клас професійних задач. Також під компетенцією розуміють формально описані нормативні вимоги до особистісних, професійних та ін. якостей працівників. Компетенції виступають компонентами компетентності, взаємодія яких зумовлює її інтегральні властивості [129].

Як властивість індивіда, зазначає І. А. Зязюн, професійна компетентність існує в різних формах – як високий рівень майстерності, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб

життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, як форма вияву здібностей та ін. [145, с. 332].

Сучасні підходи до визначення професійної компетентності досить різноманітні. У науковій літературі можна виділити кілька позицій, з яких тлумачиться сутність професійно-педагогічної компетентності.

Найбільш часто професійна компетентність учителя пов'язується з сумою знань, умінь і якостей особистості, які забезпечують оптимальність, варіативність і результативність навчально-виховного процесу (В. О. Адольф, Н. Ф. Ільїна [5]). Поширеним є також підхід, за яким компетентність – це інтегральна характеристика сукупності компетенцій, а саме: соціально-психологічна, професійно-комунікативна, загальнопедагогічна, психолого-педагогічна, методична, предметна та ін.

У психології праці досить часто компетентність ототожнюють з професіоналізмом. У той же час професіоналізм, як вищий рівень виконання діяльності, забезпечується крім компетентності також професійною спрямованістю і професійно важливими здібностями. Тому С. О. Дружилов розводить ці поняття, вважаючи професійну компетентність необхідною складовою професіоналізму. Професійна компетентність педагога – це багатофакторне явище, що включає в себе систему теоретичних знань вчителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних областях знання і ін.) [116, с. 32].

У контексті сучасних поглядів психології праці професійна компетентність розглядається як складна, багатоаспектна категорія, що дозволяє найбільш повно й всебічно характеризувати працівника-професіонала з боку його знань, умінь, професійного досвіду, рівня й динаміки розвитку професійно значимих психологічних якостей суб'єкта. Рівень компетентності фахівця визначається мірою відповідності його роботи вимогам, що пред'являються до кінцевого результату професійної діяльності.

Виділяють загальну, професійну, спеціальну компетентності, які розташовані за принципом ієрархічності, який визначає підпорядкованість компонентів і супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня, внаслідок чого компе-

тентність набуває ознак ієрархічної метасистеми. Загальна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка встановлює її здатність успішно діяти на основі знань і практичного досвіду при вирішенні завдань загального роду в різних сферах життєдіяльності. Професійна компетентність – це здатність успішно діяти на основі знань, умінь та практичного досвіду при вирішенні професійних завдань. Спеціальна компетентність – здатність вирішувати специфічний (вузький) клас задач у певній професійній сфері діяльності (наприклад, у педагогічній діяльності – діагностика, проектування, реалізація інновацій тощо). Вважаємо таку диференціацію цілком прийнятною при аналізі структури інноваційної педагогічної компетентності, оскільки професійно-інноваційна діяльність вимагає від учителя практичного вирішення широкого кола проблем у різних сферах життєдіяльності учнів та їх батьків.

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості спеціаліста, А. К. Маркова виокремлює чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. Спеціальна, або діяльнісна профкомпетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні і включає не тільки наявність спеціальних знань, а й вміння застосувати їх на практиці. Соціальна профкомпетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності та співпраці, прийнятими у професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування. Особистісна профкомпетентність характеризує володіння способами самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійної деформації. Сюди ж відносять здатність фахівця планувати свою професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему. Індивідуальна профкомпетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного зростання, неохочість професійного старіння, наявність стійкої професійної мотивації [311, с. 43-44].

У якості однієї з найважливіших складових професійної компетентності А. К. Маркова визнає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності [311, с. 46].

Частина дослідників під професійно-педагогічною компетентністю розуміють здатність працівника успішно вирішувати



задачі, які входять до його компетенції. Компетентність – це рівень володіння суб'єктом відповідною компетенцією, що характеризує особистісні якості людини. Формально компетенція описується як система вимог до особистісних, професійних та інших якостей співробітників.

Так, на думку О. М. Дахіна, компетентність є особистісною якістю, що повинна відповідати ідеально-нормативним критеріям фахівця і має об'єктивно заданий характер. Компетентність розглядається, по-перше, як інтегральний результат, що належить усім учасникам освіти, по-друге, як керуючий вплив на систему, що самоорганізується, якою є відкрита освіта й, по-третє, як цінність, що збагачує педагогічну культуру [99, с. 42].

Цілісність професійно-педагогічної компетентності як інтегративної якості особистості визначається сукупністю різного виду компетентностей, які характеризують здатність педагога на основі практичного досвіду, знань і умінь ефективно вирішувати професійні задачі.

У якості основних структурних елементів педагогічної компетентності Н. В. Кузьміна й А. О. Реан виділяють наступні:

- спеціальна компетентність в області дисципліни викладання;
- методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок в учнів;
- психолого-педагогічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність [271, с. 28].

С. О. Дружилов виділяє наступні компоненти професійної компетентності педагога: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний та рефлексивний. Мотиваційно-вольовий компонент включає в себе: мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії; передбачає наявність інтересу до професійної діяльності. Функціональний (від лат. *functio* – виконання) компонент загалом проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідних вчителю для проектування і реалізації тієї чи іншої педагогічної технології. Комунікативний (від лат. *communico* – пов'язую, спілкуюся) компонент компетентності включає вміння ясно й чітко викладати думки, переконувати,

аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організовувати й підтримувати діалог. Рефлексивний (від пізньолат. *reflexio* – звернення назад) компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень; передбачає сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, самоврядування, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи [116, с. 32-33].

У сучасному світі наукоємність виробничих процесів, швидка зміна технологій вимагає постійного підвищення кваліфікації фахівця, його здатності до професійного зростання, освоєння нового. Тому В. Р. Веснін сутнісною ознакою професійної компетентності визначає "здатність працівника якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове й швидко адаптуватися до мінливих умов" [57, с. 14].

С. Р. Яголковським встановлено, що успішність П значною мірою детермінована тими психологічними параметрами суб'єкта, які пов'язані з його компетентністю у взаємодії з новими ідеями й технологіями. Ця компетентність має дві основні сторони: здатність продукувати такі ідеї (креативність) і здатність їх приймати, доопрацьовувати, розповсюджувати й упроваджувати (інноваційність) [53 1, с. 69].

Успіх інноваційних реформ, як зауважує М. В. Радченко, у першу чергу, залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. У період реформування системи освіти гостро виникає потреба удосконалення професійної педагогічної компетентності. Педагогічна компетентність – це процес і результат творчої педагогічної діяльності, інтегрований показник

особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості [413, с. 4].

У сучасній системі шкільної освіти України особливо гостро стоїть питання результативності навчально-виховного процесу. Очевидним стає факт, що традиційні методи й засоби навчально-виховного процесу повною мірою не спроможні задовольнити потреби суспільства та особистості в якісній освіті, забезпечити її випереджувальний характер і гуманістичну спрямованість на створення умов для гармонійного розвитку й самореалізації особистості. Тому актуальність компетентного підходу визначається проблемою підготовки вчителя до практичного впровадження освітніх інновацій, набуття досвіду працювати в умовах інноваційних змін. оцінки їх ефективності.

Багатоаспектність феномену інноваційної діяльності обумовлює різноманітність підходів щодо аналізу сутності та структури інноваційної компетентності педагога.

І. М. Дичківська при визначенні сутності інноваційної компетентності педагога робить акцент на ефективності використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми, яка забезпечується системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога [112, с. 338]. Ж. Б. Шаймакова інноваційну компетентність визнає основним фактором у розвитку конкурентоспроможності педагога [506, с. 7].

Критерієм підготовленості вчителя до інноваційної діяльності О. І. Шапран визнана професійна компетентність, яка є сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь та здатності й готовності практично їх використовувати в роботі. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості та властивості особистості: професійно-педагогічну спрямованість, науково-педагогічну свідомість, інноваційну поведінку педагога, творчу активність, самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів [508, с. 208-209].

На підставі теоретичного аналізу досліджень учених щодо різних видів професійної компетентності педагогів Л. О. Петриченко визначає інноваційну компетентність учителя як складну, інтегративну якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером та спрямованістю на дослідно-експериментальну

роботу). Структура цієї якості включає чотири компоненти: теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний. Інноваційна компетентність учителя – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення [375, с. 35-36].

Основним способом здійснення інноваційної діяльності визнається педагогічне проектування. З урахуванням цього В. В. Докучаєвою визначено такі структурні компоненти проектувальної компетентності майбутнього педагога, як основи успішності його інноваційної діяльності:

- індивідуально-особистісний компонент – єдиний компонент у цьому інтегративному утворенні особистості, який формується на допрофесійній стадії соціального становлення останньої;

- професійно-педагогічний компонент проектувальної компетентності майбутнього педагога – подається трьома сукупностями ЗУН: інтегрально-педагогічних, функціонально-педагогічних, технологічних;

- соціальний компонент проектувальної компетентності визначається характеристикою здобутого інноваційного продукту як соціально нового й соціально корисного та обумовлює виокремлення адекватних елементів у складі соціального компонента проектувальної компетентності педагога: соціальні знання, соціальні вміння й соціальні якості особистості [113, с. 350-356].

Згідно з розробленою В. В. Докучаєвою елімінативною моделлю проектувальна компетентність постає як складний синтез, доцільна комбінація загальнопедагогічних та спеціальних компетентностей майбутнього педагога-професіонала [там же, с. 364].

У з'ясуванні сутності, структури й змісту інноваційної компетентності педагога необхідно виходити з певного розуміння його загальної професійної компетентності, яка, за переконанням В. О. Сластьоніна "... відображає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм" [370, с. 40]. З цієї позиції іннова-

ційна компетентність педагога є підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності, тому має відображати загальні й специфічні вимоги, що висуваються до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу. Також інноваційна компетентність педагога структурно повинна охоплювати зовнішні (мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення інноваційної діяльності. Сумарний зміст знань, умінь, навичок, що входять до складу інноваційної компетентності педагога, мають забезпечити ефективне здійснення ним усіх функцій інноваційної діяльності (гностичної, прогностичної, проєктувальної, конструктивної, комунікативної, організаторської).

Як особистісне новоутворення інноваційна компетентність є синтезом базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Але, як зауважує В. О. Слатьонін, не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей та професійної компетентності вчителя-вихователя [370, с. 174].

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив нам виділити найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду. У цілому інноваційна компетентність педагога проявляється в його авторській педагогічній системі.

Узагальнюючи представлені в науковій літературі погляди ми виділяємо наступні критерії оцінки інноваційної компетентності педагога: індивідуальна готовність до прояву компетент-

ності в стандартних і нестандартних ситуаціях; мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій; рівень адаптивності до нових соціальних умов та сучасних вимог професії; володіння системою теоретичних і практичних знань, комплексом умінь; досвід прояву компетентності в реальних ситуаціях педагогічного процесу; здатність творчо вирішувати професійні задачі, володіння сучасними педагогічними технологіями; рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності; саморефлексія й корекція власної інноваційної діяльності. Проявляється інноваційна компетентність педагога в оновлених, більш ефективних формах, методах, засобах й, відповідно, якісно нових результатах навчально-виховної діяльності, які отримані внаслідок реалізації інновацій.

У представлених у педагогічних дослідженнях моделях структур інноваційної компетентності системно поєднуються її соціальна, особистісна й професійно-технологічна сторони, що забезпечують професіоналізм вчителя-новатора. Рівень розвитку особистісних структур безпосередньо або опосередковано визначає якість операційних складових інноваційної діяльності, оскільки саме ставлення вчителя до інновацій, усвідомлення їх значимості визначає успішність реалізації нововведень у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Властивості інноваційної компетентності як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями окремих компетентностей, що входять до її складу, скільки специфікою її структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками.

Узагальнюючи результати досліджень, ми визначаємо інноваційну компетентність учителя як інтегративну властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду та забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації інновацій.

Досвід компетентності, за визначенням І. А. Зязюна, безсумнівно найбільш цілісний, інтегруючий у собі всі попередні, види досвіду. "Специфіка цього виду досвіду полягає в тому, що він набувається в ситуаціях реального життя, чи достатньо повного його моделювання при вирішенні

реальних проблем. Компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти" [145, с. 18].

Більш системно інноваційна компетентність педагога розкривається у змісті компонентів її структури, до складу якої включаємо: соціальну компетентність, мотиваційно-ціннісну компетентність, теоретико-методологічну компетентність, технологічну компетентність, інформаційно-комунікаційну компетентність, рефлексивно-регулятивну компетентність.

Соціальна компетентність представляє єдність соціальних знань, соціальних умінь, соціальних якостей та соціального досвіду особистості. Соціальний компонент компетентності передбачає здатність до групової діяльності та готовність прийняти на себе відповідальність за результати праці, навколишнє середовище та інші "істинні цінності" [163, с. 87].

З огляду на соціальну значущість освітніх інновацій розвиток інноваційної компетентності педагога взаємопов'язаний з процесами соціалізації його особистості, особистісного й професійного самовизначення, формування системи суб'єктних цінностей. О. В. Овчарук соціальну компетентність пов'язує з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо) [351, с. 26].

Моделювання компетентності в концепції О. М. Дахіна здійснюється на рівні загального теоретичного уявлення про склад, структуру та функції соціального досвіду. А саме: 1) досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у вигляді фактичних відомостей, інформаційної бази даних про конкретні явища природи, суспільства, про людину, 2) досвіду здійснення відомих способів діяльності; 3) досвіду репрезентації емоційно-ціннісних відносин. Якісне освоєння компетентності передбачає наявність такого соціального досвіду, який, по-перше, здатний виробляти нові авторські інтерпретації вже наявних відомостей, по-друге, не втрачає свого значення за межами власне освітньої діяльності, по-третє, здатний створювати унікальну мову для опису себе [98, с. 23].

Чіткість соціальної і професійної позицій є однією з основних вимог, які пред'являє педагогічна професія до її представників. Саме в ній учитель виражає себе як суб'єкт інноваційної діяльності. Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових й емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить перед ним суспільство, а з іншого боку, діють внутрішні, особистісні джерела активності – прагнення, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. На їх основі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до інноваційної діяльності, що в кінцевому результаті виражається в спрямованості, яка становить ядро особистості вчителя.

Мотиваційно-ціннісна компетентність у здійсненні інноваційної діяльності пов'язана з внутрішньою мотивацією досягнення успіху й суб'єктними цінностями професійної діяльності, прагненням до самореалізації в професії.

Проблема мотивації й професійної спрямованості педагогів вважається однією з центральних у забезпеченні ефективності інноваційної діяльності. Так вищий рівень оволодіння професією відображає не стільки продуктивність праці, стільки особливості мотивації особистості людини праці, системи його прагнень, ціннісних орієнтацій, смисл праці для самої людини. Мотиваційна сфера інноваційної діяльності не може зводитися виключно до детермінації виконання певних професійних обов'язків; вона представляє собою складну взаємодію ієрархії як прямих професійної активності (цілей, мотивів, установок) так і непрофесійних стимулів і цілей – особистісного розвитку, самореалізації, досягнення соціального статусу і т. п. Компонентами структури професійної мотивації є: професійні покликання, наміри, потреби в професійній праці, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, мотивування, цілі, рівень домагань, очікування, індивідуальні смисли професійної діяльності, установки, готовність, позиції, інтереси. Тому інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і змінах. У якості системноутворювального фактору, що об'єднує окремі структурні



елементи мотиваційної сфери, виступає домінуючий мотив. Мотиваційна система, яка виникає при цьому, фактично є певною спрямованістю [444, с. 103].

Розрізняють особистісну й діяльнісну спрямованість. Особистісна спрямованість відображає загальну структуру ціннісно-мотиваційної сфери, в якій інтегровані всі окремі стимули й спонування. Професійна спрямованість характеризує систему відносин людини з певною професією і визначається наявністю актуальних мотивів (зміст сфери), зв'язками між окремими мотивами (інтеграційні тенденції), характером і силою впливу домінуючого мотиву (системоутворювальний фактор), ступенем опредметнення окремих стимулів і перш за все домінуючого фактору. Від того, якими цінностями, мотивами, смислами керується особистість, залежить спрямованість інноваційної діяльності. Особистісна значущість конкретних мотивів виявляється у сформульованих педагогом цілях власної інноваційної діяльності. Суб'єктний підхід до аналізу інноваційної діяльності – це бачення учителя здатного до власного, відповідального цілепокладання й цілездіснення.

Теоретико-методологічна компетентність визначається володінням педагогом комплексом знань про закони, закономірності, принципи, й способи інноваційної діяльності. Для вибору з наявних, або проектування власної дидактичної, методичної чи виховної системи, педагог має бути знайомий з інноваційними педагогічними концепціями, підходами, науковими ідеями, практичними розробками, технологіями, які успішно себе зарекомендували на ринку освітніх послуг. Знання теорії й методології інноваційних освітніх процесів слугує основою при розробці й обґрунтуванні педагогом концептуальних засад авторської технології навчально-виховної діяльності.

Технологічна компетентність у структурі інноваційної компетентності педагога подається сукупністю способів здійснення інноваційної діяльності й включає діагностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння. Діагностичні уміння проявляються в способах збору та аналізу інформації про наявний стан об'єкта, який потребує інноваційних змін. Проектувальні уміння – це дії педагога, спрямовані на розробку нових педагогічних систем, процесів, технологій. Конструктивні уміння необхідні для деталізації

розробленого проекту на рівні можливої його реалізації конкретними учасниками в реальних умовах. Комунікативні (від лат. *communico* – пов’язую, спілкуюся) уміння включають здатність педагога-новатора переконувати, аргументувати, доводити переваги нових способів діяльності, емоційно захоплювати інших творчими ідеями, встановлювати міжособистісні зв’язки, вести діалог, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Організаторські уміння проявляються в налагодженні взаємодії суб’єктів інноваційного процесу, здатності мобілізувати колег на вирішення актуальних задач оновлення діяльності навчального закладу.

Технологічність в структурі інноваційної компетентності забезпечує послідовність й оптимальність дій та операцій учителя в реалізації інновацій.

Виділення інформаційно-комунікаційної компетентності як окремої складової інноваційної компетентності педагога обумовлено тим, що в сучасному інформаційному суспільстві формується комплекс вимог щодо постійного оновлення досягнутого рівня освіти й професіоналізму діяльності. Інформаційно-комунікативна компетентність пов’язана з оволодінням педагогом якісно новими технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів, оскільки обмін інформацією й обробка даних є ключовим фактором інноваційного процесу. Інформаційно-комунікативна компетентність пов’язана з когнітивною діяльністю педагога, розвитком його пізнавальної самостійності у пошуку, накопиченні, аналізі, оцінці, обробці, систематизації нових знань та їх творчого використання у вирішенні професійних задач.

Інформаційно-комунікативні технології виступають стратегічним елементом сучасних моделей інноваційних процесів, засобом забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв’язків навчального закладу як інноваційної системи. Інформаційно-комунікативні технології – це не просте споживання інформації, а інтерактивний процес міжособистісної взаємодії, обміну знаннями, ідеями, досвідом. Така взаємодія стимулює співробітництво, виступає одним із засобів підвищення мотивації інноваційної діяльності педагога.

Рефлексивно-регулятивна компетентність педагога (від пізнюлат. *reflexio* – звернення назад) виявляється в контролі,

аналізі й оцінці власної діяльності, усвідомленні причин власних успіхів і невдач та зміні неефективних способів діяльності. В. В. Докучаєва доречно зауважує, що набуття інноваційного досвіду є процесом об'єктивно складним, оскільки неодмінно передбачає наявність рефлексивного плану всіляких дій та операцій, що з цим досвідом пов'язані [113, с. 340].

Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, власного розвитку й самоосвіти, пошуку особистісних смислів у професійно-педагогічній діяльності, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи.

На думку С. О. Дружилова професійне навчання може розглядатися як формування основ (передумов) майбутньої професійної компетентності. Він виділяє чотири стадії, що характеризують процес професійного становлення педагога: несвідому некомпетентність, свідому некомпетентність, свідому компетентність і несвідому компетентність, що відображає сформованість професійної компетентності. Критерієм тут служить рівень усвідомленості педагогом своєї готовності до кваліфікованого здійснення професійної діяльності [116, с. 33].

І. А. Зязюн наголошує саме на значимості досвіду у формуванні компетентності. Він зазначає: "Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими "додатковими" передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме в професійній школі, орієнтованій на компетентність, народились такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи" [145, с. 318].

За О. А. Дубасенюк розвиток професійної компетентності відбувається перш за все через усвідомлення вчителем свого професійного досвіду й досвіду інших педагогів. Традиційні моделі освіти стають неефективними, тому що досвід, до якого вони залучають учителя, є зовнішньо нав'язаний і тому психологічно невиправданий. Тільки усвідомлений досвід має сенс, через аналітичну діяльність здійснюється рефлексія, яка перетворює "сирий" досвід у особистісно присвоєне знання.

Відрефлексований досвід народжує нові знання, через корекційну діяльність педагог вибудовує стратегію свого саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи нового рівня свого професійного самовдосконалення. Відтак, учитель може досягти педагогічної компетентності у змінних умовах сучасності [404, с. 15].

Узагальнюючи вище означені позиції щодо значимості досвіду у формуванні професійної компетентності педагога додамо, що екзистенційне осмислення власного досвіду веде до виходу за межі безпосереднього досвіду, трансценденції (лат. *transcendere* – переступати) на якісно новий рівень особистісних смислів, цілей, способів і, відповідно, результатів педагогічної діяльності. Трансцендентна функція (К. Юнг), яка забезпечує перехід від однієї психологічної установки до іншої, зв'язує полярність психіки: свідоме і несвідоме, раціональне й ірраціональне, мислення й емоції, відчуття й інтуїцію і т.д. Таким чином знімається внутрішній конфлікт, викликаний одностороннім розвитком [409, с. 138].

І. А. Зязюн робить ряд важливих висновків, що можуть послужити основою для гіпотетичних передбачень у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи. Зокрема: "Важливим засобом розвитку особистісної свободи опанування людиною досвіду діяльності в умовах вільного вибору, який повинен носити не стихійно-ситуативний характер, а включати в себе осмислення суб'єктом можливих альтернативних варіантів вибору, усвідомлене прийняття рішення, яке спирається на розуміння об'єктивних закономірностей. Тільки у випадку здійснення справді самостійного й усвідомленого вибору суб'єкт бере на себе всю повноту відповідальності за його результати" [145, с. 190]. Становлення досвіду інноваційної компетентності як екзистенційної властивості особистості пов'язане не лише з процесом індивідуалізації і підвищення рівня особистісної свободи й відповідальності, але і з рівнем взаємодії людини з навколишнім світом.

На нашу думку, трансцендентна функція є тим психологічним механізмом, що забезпечує можливість переходу на інноваційний рівень професійної компетентності. Тобто, специфіка інноваційної компетентності полягає в новому

суб'єктному досвіді, який хоча й базується на рефлексії попереднього досвіду, але принципово відмінний від нього і є результатом власної життєтворчості особистості. Зауважимо, що інноваційна компетентність завжди має індивідуальний, неповторний характер і проявляється в авторському, творчому стилі педагогічної діяльності. Це обумовлено тим, що становлення інноваційної компетентності багато в чому пов'язане не тільки з розвитком універсальних професійних здібностей, але й з принциповою можливістю формування професійної компетенції на основі індивідуальної структури професійних здібностей.

Таким чином інноваційна компетентність педагога розглядається як складова загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим, суб'єктивним характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

Зазначені характеристики професійної компетентності педагога не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки й професійного та особистісного соціально-психологічного досвіду в цілому.

Цілісність інноваційно-педагогічної компетентності як інтегративної якості особистості визначається сукупністю різного виду компетентностей, які характеризують здатність педагога на основі практичного досвіду, знань і умінь ефективно вирішувати професійні задачі. Інноваційна компетентність педагога визначається результативністю реалізації інновацій у навчально-виховному процесі.

#### **4.3. Система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів**

Аналіз теорії і практики реалізації інновацій у ЗНЗ переконує, що основним фактором ефективності реалізації нововведень є високий рівень інноваційної компетентності педагогів. Тому в навчальних закладах інноваційного типу при визначенні стратегії свого розвитку одним з головних ставиться

завдання розвитку інноваційного потенціалу педагогічних кадрів.

Керівники й педагоги усвідомлюють, що переведення навчального закладу на інноваційний тип розвитку можливий, якщо педагоги готові до змін, володіють відповідною теоретичною базою, технологіями експертизи, проектування, реалізації, моніторингу інновацій, здатні до соціальної, наукової, методичної, інформаційно-комунікативної взаємодії, рефлексії й осмислення досвіду нововведень. Разом з тим, проведена в процесі пошукового експерименту діагностика показала низький рівень інноваційної компетентності педагогів ЗНЗ (Додаток Ж). Наявний стан інноваційної діяльності ЗНЗ, який характеризується низьким коефіцієнтом реалізації педагогами інновацій, обумовлює необхідність розробки та апробації системи розвитку інноваційної компетентності педагогічних працівників.

Концептуальну основу системи розвитку інноваційної компетентності педагогів закладають гуманістичний, системний, синергетичний, компетентнісний, акмеологічний, середовищний, інтегративний, технологічний наукові підходи. Організація системи й процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів базується на принципах цілісності, суб'єктності, неперервності, варіативності, синергії, самоорганізації, відкритості, нелінійності, самодетермінованості, саморозвитку.

Найбільш продуктивними для розвитку педагога як суб'єкта інноваційної діяльності визнані такі моделі інноваційного процесу як: інтеграції, інноваційних мереж, стратегії швидкого навчання й обміну знаннями та досвідом.

Провідна роль серед загальнометодологічних підходів до створення й реалізації системи розвитку інноваційної компетентності педагогів належить системно-синергетичному підходу, який зміщує центр уваги з жорстко детермінованих і структуризованих процесів і явищ, що відбуваються у замкнених (закритих) системах, на вивчення й створення систем відкритого типу, де провідними принципами існування служать самоорганізація та саморегуляція, котрі здійснюються на основі активізації внутрішніх ресурсів в процесі постійної, відкритої, активної взаємодії цих систем із зовнішнім середовищем.

На основі аналізу наукових досліджень і результатів пошукового експерименту зроблено висновок, що основною структурною підсистемою середовища, де здійснюється розвиток інноваційної компетентності педагогів у процесі професійної педагогічної діяльності й внутрішньої методичної роботи, є загальноосвітні навчальні заклади. В аспекті інноваційного розвитку ми характеризуємо їх як відкриті системи, що здатні до самоорганізації, саморозвитку, активної взаємодії із зовнішнім середовищем, здійснюють активний пошук і самостійно обирають партнерів для взаємодії, вступають у різноманітні асоціації, об'єднання, інтегруються з вищими навчальними закладами у науково-навчальні комплекси, включаються у роботу наукових лабораторій, центрів тощо.

Необхідність застосування системно-синергетичного підходу як методологічної основи системи розвитку інноваційної компетентності педагогів ЗНЗ обумовлена з одного боку умовою цілісності й взаємозв'язку всіх її компонентів, з іншого – відкритістю цієї системи, готовністю швидко реагувати на зміни окремими компонентами, не "чекаючи" поки всі складові системи, її суб'єкти об'єднуються для спільних дій. Такий підхід надає системі гнучкості в формах і способах функціонування, мобільності в змінах структури і функцій, у вільному цілепокладанні. На практиці це означає, що навчальний заклад, як складноорганізована, відкрита педагогічна система, має й реалізує можливості для саморозвитку, самостійного визначення й зміни цілей, місії і стратегії свого розвитку, змісту й форм діяльності. Функціональними характеристиками таких синергетичних систем є: взаємодія, відкритість, динамічність, саморегуляція й самоорганізація. Найважливішою особливістю цих систем є перевага системних зв'язків її компонентів над зовнішніми впливами на них. У такому сенсі ефективною представляється взаємодія з педагогічними системами через механізми самокерованого розвитку, зокрема, через рефлексію (індивідуальну, групову) [402, с. 260-261].

Погляд на ЗНЗ як синергетичну систему ставить питання про той її компонент, який має максимальні, але приховані резерви для змін і саморозвитку як самого себе так і всієї системи. Цим компонентом і є педагоги, синергія особистісних інноваційних потенціалів яких визначає сукупну можливість

навчального закладу до створення й реалізації інновацій. Індивідуальні інноваційні ресурси педагогів, чи їх об'єднання у малих творчих групах, як найбільш продуктивних формах взаємодії, є дифузними компонентами інноваційного потенціалу ЗНЗ. Сукупність процесів розвитку інноваційної компетентності на засадах природної самоорганізації, самодетермінованості особистості кожного педагога сприяють підтримці оптимального функціонування та процесу самокрystalізації, самовідновлення і самозміни педагогічної системи ЗНЗ в цілому.

Саме проблемний локус "суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи" В. В. Докучаєва визначає як провідний у логіці розвитку інноваційних педагогічних систем [113, с. 246]. Тому мета, зміст, форми й засоби розвитку інноваційної компетентності педагогів мають в ідеальному варіанті визначатися самими суб'єктами цього процесу. Проблема зміни позиції педагога щодо сприйняття себе як об'єкта зовнішнього впливу на усвідомлення себе як суб'єкта саморозвитку й самореалізації в інноваційній професійній діяльності одна з ключових, вирішення якої є запорукою успішності нововведень.

Виходячи з сучасних наукових розробок синергетики, умови саморозвитку можна інтерпретувати як відповідність потреб та інтересів суб'єктів соціального середовища (системи) їх здібностям і можливостям, правильне розуміння ними інтересів інших суб'єктів та суспільства в цілому й взаємодія та взаємодопомога в реалізації всіх цих інтересів [299, с. 231].

Актуалізація й розгортання проблеми особистості в педагогічній інноватиці передбачає розгляд людини як цілісної системи, що розвивається. Провідною ідеєю сучасної концепції управління педагогічним колективом є орієнтація на особистість педагога, на визнання людини головною цінністю колективу, на забезпечення умов для саморозвитку учасників освітнього процесу, їхньої самоактуалізації, найповнішого прояву в суспільному житті. Методологія управління в системі освіти спирається на сучасну педагогічну концепцію, котра має гуманістичний характер і визначає головною метою освіти та виховання реалізацію й самореалізацію закладеного в людині особистісного потенціалу [418, с. 12].



Підсумовуючи погляди на особливості взаємодії суб'єкта саморозвитку й соціального середовища (системи), розвиток інноваційної компетентності педагогів ми розглядаємо як інноваційну соціально-педагогічну систему, яка характеризується відкритістю, креативністю, взаємодією як внутрішніх компонентів так і з іншими системами, інтегративністю, самоорганізованістю; саморозвитком структури і функцій, динамічністю, що визначає її високу адаптивність до потреб її суб'єктів і змін зовнішнього середовища.

Узагальнюючи теретико-методологічні підходи до аналізу сутності категорій "педагогічна система" (Ю. К. Бабанський [23], В. П. Безпалько [32], О. А. Дубасенюк [121], Н. В. Кузьміна [269] та ін.) "інноваційна педагогічна система" (В. В. Докучаєва [113], І. В. Гавриш [74], В. С. Лазарєв [280], В. О. Сластьонін, [451], О. І. Шапран [508] та ін.) ми виділяємо такі сутнісні ознаки системи розвитку інноваційної компетентності педагогів як: відкритість, інтегративність, цілісність, креативність, продуктивність, динамічність і рухливість, здатність до взаємодії, самоорганізації, саморозвитку.

Таким чином, система розвитку інноваційної компетентності педагогів – це інтеграція об'єктів і суб'єктів інноваційного процесу та цілісність організаційно-педагогічних моделей, умов, форм, методів що забезпечують можливість включення педагога як суб'єкта інновацій в творче розвивальне середовище, в якому актуалізується, зростає й реалізується його інноваційний потенціал завдяки взаємодії з іншими новаторами, швидкому навчанні, обміну знаннями, рефлексії й набуття досвіду реалізації інновацій.

Системно-синергетичний підхід дає можливість будувати систему розвитку інноваційної компетентності педагогів враховуючи процеси природної самоорганізації, самодетермінованості, нестійкості, хаотичності, відкритості, атракторності. Такий підхід дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних явищ, коли, наприклад, педагога можна розглядати як відкриту систему, що саморозвивається, що не знаходиться в рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і володіє великими власними можливостями для саморозвитку з навколишнім середовищем. Суттєво, що застосування категорій

синергетичного підходу до аналізу освітніх систем у педагогіці (що утворюють закони системного синергізму: закон систем, закон гармонії, закон системогенезу, закон руху, закон розвитку і саморозвитку, закон узгодженості, закон синергетизму), передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники навчально-виховного процесу постають відкритими саморегулюючими, самодетермінованими системами, що прагнуть до розвитку суб'єктності, виявляють (зокрема, у рамках дистанційних форм навчальної діяльності) волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху, освітніх програм, курсів, глибини їхнього змісту і самого викладача [402, с. 291-292].

Важливо, що творчий розвиток особистості педагога реалізується у контексті синергетичної ідеї, відповідно до якої, талант є сумою талантів. Відтак, синергетика націлена на реалізації одного з наріжних завдань сучасної системи освіти – на її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які забезпечують формування творчої особистості [262; 282].

При розробці системи розвитку інноваційної компетентності педагогів ЗНЗ ми виходили із ряду вимог щодо цілісності всіх її складових; відкритості, можливостей самоорганізації й саморозвитку не тільки й не стільки за рахунок зовнішніх впливів ззовні, а (й в основному) за рахунок нерозкритих, або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних можливостей педагогів; виявлення й використання станів нестійкості, нестабільності, невірноваженості як періодів найбільш сприятливих до інноваційних змін і початку творчих і конструктивних процесів інноваційного саморозвитку й самореалізації особистості, пошуку й вибору їх напрямку; відповідності системи інноваційного розвитку структурним і функціональним компонентам інноваційної діяльності; спрямованості на зміни як в особистісних так і в технологічних структурах інноваційної діяльності; забезпечення рефлексії й постійного зворотного зв'язку для трансцендентного бачення й прогнозування цілей подальшого професійного й особистісного розвитку.

Вимога щодо відповідності розвитку інноваційної компетентності учителів структурі ІД найбільш повно, на наш погляд, представлена в моделі В. О. Сластьоніна та Л. С. Поди-

мової, які будують систему інноваційної підготовки вчителя, виходячи з структурно-функціональної будови інноваційної діяльності. Структурні компоненти цієї моделі відображають етапи інноваційної діяльності (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний), а функціональні – розкривають зміст дій учителя та зміни в особистісних структурах діяльності, що характеризується такими критеріями як творче сприйняття інновацій та творча активність, інноваційне мислення, методологічна та технологічна готовність до впровадження нововведень, культура спілкування. Рівні готовності до ІД залежно від відповідності критеріям визначено: репродуктивний, евристичний, творчий [451, с. 97].

Відзначимо практичність і доступність моделі В. О. Слассьоніна та Л. С. Подимової, які конкретизували її на рівні технології. У розроблених технологічних картах підготовки вчителя до ІД ними виділено послідовність етапів і відповідно до них визначені принципи, завдання, зміст, технології і як результат певний рівень готовності. Саме переведення системи на рівень технології уможливило її практичну реалізацію й відтворюваність.

Завдяки системності й технологічності моделі В. О. Слассьоніна та Л. С. Подимової більшість дослідників використовують її як базову при розробці своїх моделей підготовки педагогів до інноваційної діяльності. Позитивно оцінюючи цю модель ми також вважаємо доцільним і продуктивним застосування такого системно-технологічного підходу при розробці власної системи розвитку інноваційної компетентності педагогів. Однак при цьому необхідно взяти до уваги певні моменти.

Системоутворювальним компонентом системи розвитку інноваційної компетентності педагогів є мета – розширення інноваційного потенціалу ЗНЗ, зокрема кадрових ресурсів. Тому значна увага має приділятися розвитку в педагогів умінь цілеутворення, цілепокладання й цілездійснення.

Вважаємо, що жорстка диференціація й прив'язка рівнів готовності до певних етапів підготовки недоцільна й неможлива коли йдеться про розвиток інноваційної компетентності. Практично на першому ж етапі в роботу включаються педагоги з різним рівнем інноваційної компетентності як в цілому так і окремих її складових (соціальної, мотиваційно-ціннісної,

технологічної тощо). Не бачимо в такій ситуації нічого проблемного. Навпаки, різнорівнева компетентність педагогів уможливує обмін досвідом, стимулює до швидкого навчання, оволодіння новими технологіями. Більш досвідчені педагоги виступають у ролі наставників і фасилітаторів, керівників творчих груп, експертів інноваційних проєктів тощо.

Розвиток інноваційної компетентності педагога має розглядатися як процес актуалізації його внутрішнього інноваційного потенціалу, активізації потреб і мотивів інноваційної діяльності, розкриття творчих можливостей. Інноваційний потенціал педагога – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, що виражається в готовності вдосконалювати педагогічну діяльність на основі сучасних методів і технологій [508, с. 406]. Однак зауважимо, що готовність до інноваційної діяльності виступає певним базовим допрофесійним рівнем, а інноваційна компетентність як особистісне новоутворення є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Тому в системі розвитку інноваційної компетентності значна роль має відводитися механізмам вивчення, обміну, набуття, рефлексії педагогами досвіду нововведень.

На наш погляд необов'язково виділяти креативний компонент як окрему складову інноваційної компетентності, оскільки вважаємо що креативність проявляється у всіх діях і на всіх етапах створення й реалізації інновацій, а також у всіх структурних складових компетентності. Творчий акт завжди спрямований на певний об'єкт або суб'єкт (в тому числі й на самого себе) інноваційного процесу. Творчість не може бути абстрактною. У залежності від об'єкта можна говорити про соціальну, наукову, технологічну, педагогічну творчість [327; 282; 156; 173; 393; 372 та ін.].

Основою технологічного підходу є діагностична постановка цілей, постійний моніторинг й корекція процесу. Тому в системі розвитку інноваційної компетентності педагогів необхідно передбачити механізми зворотного зв'язку, які можуть давати достовірну й достатню інформацію для оперативного регулювання й внесення необхідних змін у структуру й функції системи.

Системний підхід вимагає розглядати систему не ізольовано, а в єдності зв'язків з оточуючим середовищем, пізнавати сутність кожного зв'язку й окремого елементу, проводити асоціації між загальними й окремими цілями. Тому розвиток інноваційної компетентності педагогів є органічною складовою систем методичної, навчально-виховної, науково-дослідницької, управлінської роботи ЗНЗ, методичних кабінетів управлінь освіти, обласних ППО, навчально-наукових комплексів "Школа-ВНЗ" та ін.

Концептуальними є положення, запропоновані В. П. Андрущенко [14], С. О. Сисоевою [372], Н. В. Гузій [92], Н. В. Кічук [173], О. І. Шапран [508] та ін., що 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 інноваційного процесу і формування творчої особистості; як індивідуальне – відображає залежність підготовки від особистісних якостей учителя і рівня його творчої педагогічної діяльності [508, с. 238].

Узагальнюючи теоретико-методологічні підходи до структурно-функціонального аналізу категорій "педагогічна система", "інноваційна педагогічна система", "система розвитку інноваційної компетентності педагогів", ми виділяємо чотири рівні моделювання останньої: структура (склад), функції (процес), технологія (діяльність), результат (зміни).

На структурному рівні виділяємо компоненти системи, які характеризують її склад та стан у статиці й взаємозв'язками між компонентами, які забезпечують її цілісність. Компонентами системи, у якій здійснюється процес розвитку інноваційної компетентності, є: мета й завдання, зміст, об'єкти й суб'єкти, форми й способи діяльності, результат. Спрямованість системи визначається метою її функціонування, яка виступає системоутворювальним компонентом.

Другий рівень передбачає аналіз функціональних компонентів системи, під якими розуміються зв'язки між структурними компонентами.

У педагогічних дослідженнях під функцією, перед усім, 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 компонентах з іншими ізолює їх та витискає із системи [508, с. 162]. Тому введення нових елементів у педагогічну систему без забезпечення їх взаємозв'язків з наявними елементами неможливе.

На рівні аналізу функціональних компонентів система розглядається як процес (від лат. *processus* – просування) – це спосіб функціонування системи, який передбачає певний рух, послідовну зміну етапів, стадій розвитку, сукупність певних дій, впливів, цілеспрямованих на вирішення об'єктивно й постійно існуючих у будь-якій системі внутрішніх протилежностей між її компонентами, які є одночасно й рушійними силами її розвитку. Процес – це динамічна взаємодія компонентів педагогічної системи, співробітництво його суб'єктів, яке спрямоване на досягнення цілей її розвитку. Таким чином, функціональні компоненти відображають послідовність та смислове значення етапів процесу розвитку інноваційної компетентності.

Цільовий компонент педагогічного процесу містить усю різноманітність руху педагогічних цілей і завдань: від соціальних ідей до особистісних мотивів діяльності. Діяльнісний компонент передбачає взаємодію суб'єктів, їх співробітництво, організацію й управління процесом. Результативний компонент процесу характеризує досягнуті зрушення відносно поставленої мети [325, с. 119].

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 установалення взаємовідносин між учасниками процесу навчання; організаторський – навчання за допомогою спеціальної організації [269, с. 10-11].

На основі зазначених позицій на рівні процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів необхідно моделювати

форми їх взаємодії як між собою так і з об'єктами та суб'єктами зовнішнього середовища.

Третій рівень аналізу системи – технологічний визначає способи, форми, методи, умови діяльності суб'єктів процесу розвитку інноваційної компетентності. Так логічно й послідовно відбувається трансформація педагогічної системи у педагогічні, інформаційно-управлінські, комунікативно-організаційні та інші процеси, які, в свою чергу, функціонують на рівні педагогічних технологій. При цьому педагогічні технології, за визначенням японського вченого Я. Сакамото, є системним способом організації педагогічного процесу.

Четвертий рівень – результативно-рефлексивний представляє критерії й способи діагностики змін у розвитку інноваційної компетентності педагогів, способи саморефлексії, оцінювання й самооцінювання, моніторингу продуктивності процесу для прогнозування цілей подальшого розвитку.

У розробленій нами моделі системи розвитку інноваційної компетентності педагогів виділено чотири рівні: структурний – склад, функціональний – процес, технологічний – діяльність, результативний – зміни (див. рис. 4.1).

Системоутворювальним компонентом системи є мета – підвищення рівня інноваційної компетентності педагогів і керівників ЗНЗ, засвоєння теоретичних основ, оволодіння сучасними моделями інноваційних процесів й технологіями реалізації інновацій, надбання досвіду інноваційної діяльності.

Для досягнення цієї мети на першому рівні системи необхідне створення відповідних структур як в середині навчального закладу так і зовні, які в сукупності організують інноваційне середовище – педагогічно доцільно влаштований акмеологічний простір життєдіяльності, який сприяє розкриттю внутрішніх резервів і розвитку потенційного ресурсу особистості педагога та є інтегрованим засобом накопичення й реалізації інноваційного потенціалу навчального закладу. Інноваційне середовище створює умови для дифузії нових освітніх технологій, підтримки творчих ініціатив педагогів, формування позитивного ставлення до інновацій, взаємодії педагогів й обміну знаннями й досвідом нововведень тощо.

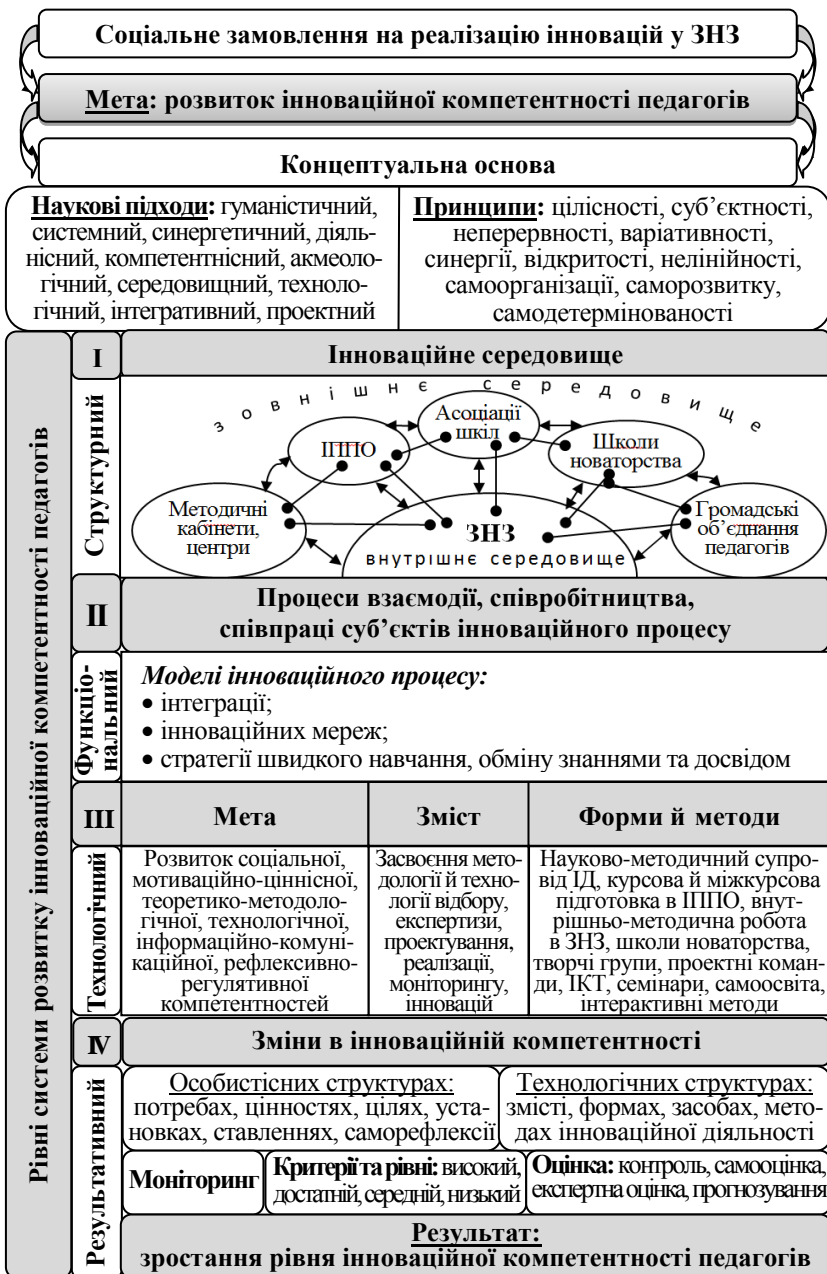


Рис. 4.1. Система розвитку інноваційної компетентності педагогів



До основних структурних компонентів інноваційно-педагогічного середовища відносимо: загальноосвітні навчальні заклади, які взаємодіють з методичними кабінетами (центрами) міських (районних) відділів освіти, обласними інститутами післядипломної педагогічної освіти, співпрацюють чи є членами навчально-наукових комплексів "Школа-ВНЗ", різних асоціацій та об'єднань інноваційних навчально-виховних установ, шкіл новаторства та інших соціальних інститутів, які займаються інноваційною діяльністю, прагнуть та є цікавими й корисними для співробітництва.

Найбільш цілісно й успішно розвиток інноваційної компетентності відбувається за умови належного рівня внутрішнього інноваційного середовища, який визначається сформованістю місії, цілей і стратегії розвитку навчального закладу, наявністю творчого соціально-психологічного клімату, ефективних систем управління й інформаційно-методичного супроводу нововведень, дієвими зв'язками й способами комунікації з іншими інноваційними установами.

Середовище інноваційного освітнього закладу – це організований простір соціально-культурних, предметно-дизайнерських, виховно-навчальних, комунікативно-партнерських і демократично колегіальних умов, в яких реалізується інноваційна функція школи. За функціональним призначенням інноваційне середовище освітнього закладу є розвиваючим, оскільки це сукупність цілеспрямовано організованих просторів, континуум яких базується на введенні цінних для кожного суб'єкта духовних смислів і можливостей, які мають одночасно опосередковано потужну й швидку дію, що виявляється в синергетично природному ефекті розвитку тих чи інших індивідуальних здібностей у відповідь на ненасильницький запит соціуму. Така організація середовища актуалізує в професіограмі учителя здібності до творчої й інноваційної діяльності [479, с. 14].

Виходячи з потреб розвитку інноваційного потенціалу педагогічний колектив ЗНЗ в цілому, чи окремі групи педагогів шукають партнерів для взаємодії, спільної розробки й реалізації освітніх проєктів, обміну досвідом нововведень, емоційно-мотиваційної підтримки один одного.

Доцільно організоване середовище вводить учителя як суб'єкта інноваційних процесів у певний тип культури,

соціальних, професійних, особистісних відносин, смислів, цінностей, мислення, в результаті чого формується його спосіб життя й опосередковується розвиток інноваційного типу особистості. Однак при організації інноваційного середовища потрібно мати на увазі, що його розвивальна функція спрацює тільки тоді, коли педагог буде бачити в ньому можливості обирати й конструювати індивідуальну траєкторію саморозвитку й професійного зростання.

Управління розвивальним середовищем, передусім, спрямовано на розвиток професіоналізму вчителів та здійснюється за допомогою зміни функцій внутрішкільного управління, а саме: 1) інформаційно-аналітична функція (визначає динаміку професійної позиції вчителів, педагогічного мислення та рефлексії), 2) планово-прогностична функція (стимулює розвиток педагогічного цілепокладання та прогнозування), 3) організаційно-виконавська функція (обумовлює взаємообмін педагогічним досвідом у колективі, активізацію професійної самоосвіти), 4) контрольню-діагностична функція (сприяє формуванню відповідальності та компетентності, розвитку самоорганізації, осмисленню власної діяльності та її орієнтації на реальні позитивні результати) [479, с. 15].

Визначальними характеристиками інноваційного освітнього середовища є здатність до самовідтворення й самооновлення у відповідності із потенційними можливостями усіх складових елементів цього середовища [167, с. 7]. Науковці зазначають, що динамічність чинників середовища, їх інтенсивність і суб'єктивна значущість для людини викликає динаміку психічної діяльності, змінює її стани, що є передумовою загальних змін інтелектуально-особистісних, отже, передумовою різнобічного розвитку й саморозвитку особистості [39, с. 26].

За змістом інноваційне середовище – це сукупність інновацій, що створюють нові можливості для розвитку інноваційного потенціалу навчального закладу й інноваційної компетентності педагогів. Тому показниками становлення інноваційного середовища є достатній рівень нових ознак, форм, способів, унаслідок чого відбувається зміна якісного стану навчального закладу, створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки соціально-педагогічних ініціатив педагогів, свободи творчості,

зростає сприйнятливість до інновацій, з'являються додаткові можливості для реалізації нових авторських ідей.

Інноваційне середовище – це не стільки сукупність певних об'єктів, а більше процес їх взаємодії, в якій відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів. Тому на другому рівні системи розвитку інноваційної компетентності педагогів для запуску процесів функціонування й взаємодії її структурних компонентів вводяться нелінійні моделі інноваційного процесу: інтеграції, інноваційних мереж, обміну знаннями, досвідом і швидкого навчання, які створюють умови для горизонтальних зв'язків між інноваційними освітніми установами та їх працівниками.

Інтегративна модель інноваційного процесу реалізує функції встановлення взаємозв'язків, взаємовідношень, координації дій всіх структур системи розвитку інноваційної компетентності педагога. Також така модель оптимально об'єднує в собі два типи взаємодій: внутрішні – всередині навчального закладу й зовнішні – з іншими об'єктами та суб'єктами інноваційного середовища. Функціонально інтеграція значно посилює горизонтальні зв'язки між суб'єктами інноваційного процесу за рахунок створення спільних організаційних структур.

Значну роль в інтеграції інноваційних освітніх процесів та розвитку інноваційної компетентності педагогів відіграють наукові школи – добровільні об'єднання педагогів-науковців різних поколінь під керівництвом відомих лідерів, їх авторів і засновників, на основі спільних напрямів досліджень, які спрямовані на вирішення актуальних питань інноваційного розвитку освіти. Такий неформальний колектив поєднує в собі подвійне цільове призначення: по-перше, він розглядаються як засіб і форма розвитку педагогічної науки, по-друге, він виступає як умова і засіб активізації інноваційної діяльності та розвитку інноваційної компетентності педагогів освітніх установ.

Теоретико-методологічні й прикладні дослідження, які проводяться членами наукової школи, визначають методологічний склад інноваційного педагогічного мислення, створюють ціннісно-орієнтаційну й інформаційну базу для формування інноваційної компетентності педагогів-практиків. Наукова школа створює особливе наукове середовище творчого пошуку,

свободи генерування й реалізації інноваційних ідей, наукової комунікації, насиченого інформаційного простору.

Прикладом успішної інтеграції науки й практики є діяльність наукових шкіл Житомирського державного університету імені Івана Франка, в наукових дослідженнях яких активну участь беруть педагоги ЗНЗ, розробляючи авторські інноваційні моделі, технології, методики. Наукові школи відіграють роль координаційних центрів в інноваційній інфраструктурі, надають консалтингові, маркетингові, інформаційно-комунікативні, юридичні, експертні, методичні, освітні послуги із забезпечення інноваційної діяльності. Найбільш поширеними формами науково-інтеграційної та інтеграційно-педагогічної діяльності наукових шкіл й загальноосвітніх освітніх установ є наступні: організація науково-практичних конференцій, методологічних семінарів, інтернет-форумів, тренінгів, проведення виїзних семінарів в експериментальних школах, в регіонах, видання книг, монографій, збірників наукових статей, створення банків інновацій, виконання і захист дисертацій, керівництво експериментальними дослідженнями в навчальних закладах, науково-методичний супровід діяльності творчих груп педагогів, шкіл новаторства, створення на базі навчальних закладів науково-методичних лабораторій, розробка й реалізація спільних проектів, упровадження розроблених інновацій, науково-консультаційні центри для вчителів, здобувачів наукових ступенів, учнів і їх батьків, рецензування навчально-методичних матеріалів та ін.

Домінуючою умовою розвитку інноваційної компетентності виступає інтегративна взаємодія суб'єктів нововведень. При інтегративній моделі інноваційний процес здійснюється як комплекс відносин між науковими установами, організаціями-розробниками й навчальними закладами, в яких реалізуються інновації. Тому рівень розвитку інноваційної інфраструктури визначається не тільки наявністю відповідних інституцій, а й ефективністю взаємодії між ними, інтеграцією діяльності наукових колективів і педагогів-інноваторів, упровадженням інформаційно-комунікативних технологій обміну знаннями, дієвою системою управління інноваційними процесами. У такому ракурсі інтеграція відіграє роль складової взаємодії чи взаємозв'язку. Взаємодія як процес безпосереднього або

опосередкованого впливу суб'єктів один на одного, що зумовлює розвиток об'єктів та їх структур, є системною ознакою інноваційної діяльності, відображає її творчий, суспільно значимий, колективний характер, де індивідуальний внесок кожного із суб'єктів забезпечує розвиток інноваційної системи в цілому.

Розвиток інноваційної інфраструктури є необхідною умовою інтеграції діяльності різних інститутів, які є суб'єктами інноваційного освітнього процесу. Інноваційна інфраструктура (лат. *infra* – нижче, під і *structura* – побудова, розміщення) – це сукупність взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих систем і відповідних їм організаційних і управлінських підсистем, необхідних і достатніх для ефективного здійснення інноваційної діяльності й реалізації нововведень [49, с. 730].

У сучасну інформаційну епоху, коли знання й інформація стають основними ресурсами й спроможність їх використання в практичній діяльності визначають інноваційність освітньої установи, інформаційно-комунікативна компетентність педагога в значній мірі визначає його здатність до реалізації інновацій. Тому для ефективності процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів важливим є включення навчального закладу, його керівників і педагогів у різноманітні інноваційні мережі. Поняття "інноваційні мережі" (*innovationnetwork*) у науковий обіг увів С. Фріман [545, с. 99].

Мережеві моделі інноваційних процесів забезпечують більш високу організаційну й системну інтеграцію, створюють гнучку організаційну структуру, яка дозволяє швидко й ефективно реагувати на зміни й модифікуватися завдяки розвинутим базам даних й ефективних зовнішніх каналах зв'язку та засобів комунікації. Сутнісною відмінністю інноваційних мереж є зміщення системи взаємодії з ієрархічних структур на горизонтальну мережеву – пряму, колегіальну взаємодію рівноправних, добровільних партнерів, які підтримують, допомагають один одному в спільній діяльності. Інноваційні мережі створюються на основі загальних інтересів, потреб організацій, що входять до них, для самоосвіти, розвитку компетентності своїх працівників.

Відкритість для інших, цінність пріоритетів саморозвитку кожної людини, децентралізованість, нелінійність і креативність

у конфігурації структури створюють умови свободи вибору кожного в інноваційній мережі своєї ніші, своїх функцій, завдань і способів діяльності. За своєю сутністю і способом існування інноваційні мережі синергетичні. Н. В. Кочубей з позицій синергетичного підходу характеризує мережу як суперскладне утворення, оскільки мережа процесуальна, в кожний момент інша, самореферентна, існує разом з присутніми в ній користувачами, трансгресивна, у ній постійно відбувається виникнення нового, породження змісту, який нібито виходить за межі самої мережі [253].

Освітні мережі являються ефективною моделлю поширення інноваційного досвіду, взаємообміну інноваційними ідеями, мотиваторами інноваційних змін, ефективним способом створення нових знань. Г. Кроф обмін інформацією у мережі визначає критичним фактором генерування та використання нових знань, розширення можливостей членів організації [563, с. 287]. А. А. Сбруєва інноваційні освітні мережі розглядає як організаційні структури, що являють собою сукупність навчальних закладів, об'єднаних спільною інноваційною ідеєю та діяльністю, спрямованою на підвищення ефективності навчально-виховного процесу та якості його результатів, управлінської діяльності, а також поширення інноваційного досвіду в межах мережі навчальних закладів і поза нею [484, с. 288]. Специфіка інноваційних освітніх мереж полягає в ефективних технологіях комунікації, синергії інтелектуальних ресурсів, інноваційних потенціалів навчальних закладів, необхідних для спільної реалізації інноваційних проєктів, поширення досвіду нововведень.

За функціональним призначенням освітні мережі є інноваційною особистісно орієнтованою навчальною технологією заснованою на педагогіці співробітництва та співтворчості. За орієнтацією на особистісні структури це інформаційно-комунікативна технологія, що спрямована на розвиток у педагогів когнітивних структур пошуку, сприйняття, оцінки, аналізу, синтезу наукової, методичної інформації, її використання, набуття досвіду взаємодії й співпраці [484, с. 291].

Важливим фактором розвитку інноваційної компетентності в інноваційних мережах є те, що вони сприяють встановленню неформальних особистісних ділових зв'язків між керівниками,

педагогами різних ЗНЗ, науковцями, редакторами педагогічних видань, та іншими людьми. Оскільки співробітництво завжди зароджується як співпраця між людьми то в багатьох випадках такі неформальні відносини задали початок створення широкого спектру асоціацій, освітніх мереж тощо [484, с. 293].

Історія становлення інноваційних шкіл показує, що участь їх фундаторів в освітніх асоціаціях сприяла широкій популяризації, поширенню й практичному втіленню їх реформаторських ідей. Так П. Петерсон був членом міжнародної спілки "За оновлення освіти", брав участь у всесвітніх конгресах, мав дружні й професійні контакти з колегами-одномумцями Ж.-О. Декролі, Джоном та Елен Дьюї, В. Кілпатріком та ін. П. Петерсон підтримував наукові зв'язки з педагогами Швеції, Данії, Греції, Англії, Франції, Польщі, Болгарії, країн Америки, цікавився проблемами радянської школи [112, с. 103]. З 1929 р. діє Міжнародна асоціація М. Монтесорі (Association Montessori International – АМІ). У 1993 р. було створено Міждержавну альтернативну Монтесорі-асоціацію (МАМА), що об'єднала учених і педагогів-практиків України, Росії, Білорусії, Казахстану, які вивчають, удосконалюють і застосовують її технологію [там же, с. 85]. Інформаційно-консультативними центрами для навчальних закладів і педагогів є різні Міжнародні й вітчизняні об'єднання вальдорфських шкіл.

У 1953 р. започаткований Проект асоційованих шкіл ЮНЕСКО діяльність яких спрямована на посилення гуманістичних, етичних, культурних і міжнародних аспектів освіти. Головна мета Проекту – забезпечення глибоких знань у галузі прав людини, демократії, міжкультурних зв'язків та захисту довкілля в системі ООН. На сьогоднішній день налічується понад сім тисяч Асоційованих шкіл ЮНЕСКО у 172 країнах-членах Організації. В Україні працює 58 різних типів навчальних закладів асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Серед них в процесі дослідження вивчався досвід інноваційної діяльності таких ЗНЗ, що є членами асоціації: Гуманітарна гімназія № 23 та Ліцей № 25 м. Житомир, перша міська гімназія та спеціалізована школа І-ІІІ ступеня № 17 м. Черкаси, природничо-математичний ліцей м. Сміла Черкаської області, Кузнецовська гімназія м. Кузнецовськ Рівненської області, Конотопська міська гімназія м. Конотоп Сумської області.

Нині з активізацією процесів самоорганізації ЗНЗ активно включаються в роботу різних освітніх регіональних, всеукраїнських і міжнародних асоціацій, об'єднань, центрів тощо, що сприяє розвитку інноваційного потенціалу шкіл та інноваційної компетентності їх керівників і педагогів. Відзначимо, що інноваційно активні навчальні заклади, їх керівники зазвичай є членами не однієї, а різних асоціацій, співтовариств, програм, що суттєво розширює їх можливості комунікації, співпраці й орієнтації у тенденціях інноваційного розвитку сучасної освіти.

Сьогодні активно й продуктивно діє Асоціація керівників закладів освіти України "Відроджені гімназії України" (Асоціація ВГУ), яка є Всеукраїнською громадською організацією, що створена на засадах добровільності, спільності інтересів, рівноправності, взаємоповаги його членів, самоврядування, колективності керівництва, законності та інформаційної відкритості (гласності). Серед основних завдань Асоціації ВГУ є: сприяння запровадженню новітніх програм, проєктів і технологій у сфері освітньої діяльності; проведення семінарів, конференцій, навчаючих шкіл, тренінгів з питань удосконалення навчально-виховної, гурткової, науково-дослідницької, позакласної роботи у співпраці з органами управління освітою; організація обміну інформацією про нові технології, моделі та методики управління між навчальними закладами України; консультативна та практична допомога членам Асоціації, допомога у підготовці та перепідготовці керівних педагогічних кадрів – членів Асоціації; участь у освітянських проєктах та програмах в масштабах України і міжнародній співпраці з аналогічними асоціаціями [462].

Асоціація ВГУ спільно з партнерами (Всеукраїнський журнал "Директор школи", "Шкільний світ" та ін.) щорічно проводять конкурс "Школа ХХІ століття", який спрямовано на розвиток творчої діяльності педагогічних колективів із метою оновлення змісту освіти, поширення досвіду роботи кращих загальноосвітніх закладів України, підвищення професійної майстерності педагогічних працівників, підтримку інноваційних розробок і технологій утвердження пріоритетів освіти й піднесення іміджу вчителя в українському суспільстві,



привернення уваги громадськості, батьків, представників бізнесу до проблем сучасної школи [385].

Останніми роками засновуються й активно працюють зональні, регіональні, обласні й всеукраїнські Школи новаторства які є ефективною формою підвищення фахового рівня керівних, педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів усіх типів.

Всеукраїнська школа новаторства діє у складі науково-методичного комплексу "Консорціум закладів післядипломної освіти". Організаційно-методичний супровід діяльності Школи забезпечує Науково-методичний центр координації закладів післядипломної педагогічної освіти, регіональних та міжнародних зв'язків Університету менеджменту освіти НАПН України. Науковим консультантом Школи є Національна академія педагогічних наук України. Діяльність Школи новаторства спрямована на створення інноваційного освітнього простору й організації в ньому професійної взаємодії та співпраці фахівців з різних регіонів України для обміну перспективними моделями новаторського досвіду й удосконалення фахової компетентності та педагогічної майстерності науково-педагогічних і педагогічних працівників закладів освіти усіх типів [386].

Інноваційна компетентність як синтез знань і досвіду проявляється в здатності до швидкого навчання, оволодіння новими цінностями, способами діяльності й технологіями їх практичної реалізації. База інновацій, якими володіють, чи можуть оволодіти й використовувати педагоги навчальний закладу утворюють його інноваційний потенціал.

Як ми вже зазначали, для практичної організації процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів необхідне конструювання його технології, що відображено на третьому рівні нашої системи – технологічному.

Технологічний підхід у підготовці вчителя до інноваційної діяльності й розвитку інноваційної компетентності передбачає науково обґрунтовану послідовність етапів, дій, умов, принципів, правил чітке виконання яких гарантує досягнення запланованих результатів із заданими заздалегідь кількісними та якісними показниками (В. П. Беспалько [33], І. М. Богданова [42], О. А. Дубасенюк [403], О. М. Пехота [357] та ін.).

Відповідно до цього підходу процес повинен відповідати критеріям технологічності, до яких відносимо: системність, керованість, ефективність і відтворюваність.

На технологічному рівні система розвитку інноваційної компетентності педагогів конкретизується в таксономії цілей, змісті складових освоєння компетентностей, формах і методах науково-методичної, навчально-професійної, самоосвітньої та ін. видів діяльності.

Першим кроком створення будь-якої педагогічної технології є визначення її мети. Тому одним з визначальних принципів технологічно побудованого педагогічного процесу є його орієнтація на цілі, що мають бути задані таким чином, щоб можна було впевнено визначити досягнення як проміжних так і кінцевих результатів. "Мета в педагогічній системі повинна бути визначена діагностично, тобто настільки точно, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації та побудувати дидактичний процес, що гарантує її досягнення за певний час", – відзначає В. П. Беспалько, пояснюючи сутність принципу діагностичного визначення педагогічної мети [33, с. 30].

На сьогоднішній день, загальноприйнятою ефективною моделлю постановки педагогічних цілей є таксономії. Їх суть полягає в детальній диференціації та класифікації педагогічних цілей на основі структури особистості й точному описі в такій формі, щоб можна було чітко діагностувати результати. У структурі таксономії педагогічних цілей виокремлюють когнітивну (пізнавальну), афективну (емоційно-ціннісну), діяльнісно-практичну, психомоторно-регулятивну сфери.

У таксономії цілей розвитку інноваційної компетентності відображаються завдання щодо освоєння педагогами методології, теоретичних основ і технологій аналізу педагогічної системи ЗНЗ, відбору та експертизи інновацій, проектування, реалізації, моніторингу, удосконалення нововведень, належний рівень володіння якими забезпечує ефективність здійснення педагогами інноваційної діяльності. Названі технології відображають основні етапи реалізації нововведень і процесуальні дії та операції, до виконання яких мають бути готові педагоги. Також у таксономії цілей мають бути системно представлені всі складові інноваційної компетентності

педагогів, соціальна, мотиваційно-ціннісна, теоретико-методологічна, технологічна, інформаційно-комунікаційна, рефлексивно-регулятивна, які визначені нами в підрозділі 3.3.

У процесуальному аспекті технологія розвитку інноваційної компетентності педагогів представляє систему форм, методів, засобів організації інноваційного навчання й практичної інноваційної діяльності педагогів. Поряд з традиційними перевага надається інноваційним, зокрема інтерактивним, методам. Тут ми виходимо з твердження, що розвиток інноваційної компетентності можливий тільки в процесі здійснення інноваційної діяльності та постійної саморефлексії її досвіду.

Четвертий рівень системи розвитку інноваційної компетентності – результативний орієнтований на відстеження, аналіз змін в особистісних (потреби, цінності, цілі, мотиви, установки, рівень домагань і самооцінки) й технологічних (зміст, форми, методи, засоби) інноваційної діяльності. Для цього створюється комплекс моніторингу, який зокрема включає критерії та показники діагностики рівня інноваційної компетентності педагогів, способи її оцінки, контролю, самооцінки й експертної оцінки. Метою моніторингу є відстеження ходу й результатів і прогнозування перспектив подальшого розвитку інноваційної компетентності педагогів.

Постійне проведення моніторингових процедур здійснюється для встановлення відповідності рівня компетентності педагогів тим завданням, що необхідно виконувати в процесі реалізації інновацій. За потреби коригуються зміст і форми науково-методичного супроводу нововведень, оперативно надаючи учителям допомогу в здобутті необхідних знань по завершенні кожного з етапів технології реалізації інновацій.

Результатом розвитку інноваційної компетентності педагогів є зростання інноваційного потенціалу ЗНЗ, його можливостей в освоєнні й реалізації необхідних інновацій.

Зважаючи на те, що технологія функціонує в якості проекту процесу розвитку інноваційної компетентності педагогів і в якості реальної діяльності, більш детальний опис її реалізації буде проведено в експериментальній частині дисертаційної роботи.

## Висновки до четвертого розділу

1. На основі аналізу інноваційної діяльності відносно її суб'єкта визначено її основний механізм – саморозвиток всього комплексу особистісних структур, які забезпечують не тільки адаптацію до швидкозмінної соціальної і професійної реальності, але й можливість впливу на неї. Тоді готовність до інноваційної діяльності можна розглядати як певну сформованість особистісного ресурсу педагога, що забезпечує свободу його професійної самореалізації в умовах соціальних змін.

2. Вихід на інноваційний рівень педагогічної діяльності, передусім, вимагає перебудови мотиваційної сфери особистості вчителя, його ціннісних орієнтацій, цілей, установок, ієрархії зовнішніх і внутрішніх стимулів, спрямованості, домагань, інтересів. Внутрішнім механізмом її здійснення визначено процес мислення, результатом якого є генерування нових ідей, цілей, способів організації навчально-виховного процесу та конструктивно-технологічних схем їх реалізації. До сутнісних особливостей інноваційного педагогічного мислення віднесено: критичність, креативність, дивергентність, практичність, конструктивність, парадоксальність, конкретність; єдність логічних та інтуїтивних форм, свідомих та несвідомих процесів. Інноваційне мислення дозволяє суб'єктам інноваційної діяльності на основі теоретичних і практичних знань та досвіду аналізувати проблеми, знаходити та реалізовувати нетрадиційні способи їх вирішення.

3. Встановлено, що інноваційна компетентність педагога як особистісне новоутворення є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Виділено ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін у способах діяльності, стилях мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення й самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значущості інновацій, включення в соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність дій на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність складових інноваційної компетентності як

системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду. У цілому інноваційна компетентність педагога відображається в його авторській педагогічній системі.

4. Інноваційна компетентність педагогів виступає системоутворювальним компонентом інноваційного потенціалу загальноосвітнього навчального закладу, що обумовило необхідність розробки системи її розвитку, в якій виділено чотири рівні: структура – склад, функції – процес, технологія – діяльність, результат – зміни. Перший рівень системи розвитку інноваційної компетентності педагогів передбачає наявність інноваційно-педагогічного середовища, структуру якого створюють загальноосвітні навчальні заклади, що взаємодіють з методичними кабінетами (центрами) міських (районних) відділів освіти, обласними ІППО, співпрацюють чи є членами навчально-наукових комплексів "Школа-ВНЗ", різних асоціацій та об'єднань інноваційних навчально-виховних установ, шкіл новаторства та інших соціальних інститутів. На другому рівні для організації процесів взаємодії і співробітництва суб'єктів інновацій, поширення інноваційного досвіду запроваджуються нелінійні моделі інноваційного процесу: інтеграції, інноваційних мереж, обміну знаннями, досвідом і швидкого навчання. Третій рівень – технологічний – конкретизується в таксономії цілей, змісті, формах і методах підготовки вчителів до реалізації інновацій. Четвертий рівень – результативний – орієнтований на відстеження, аналіз змін в особистісних (потреби, цінності, цілі, мотиви, установки, рівень домагань) і технологічних складових (зміст, форми, методи, способи) інноваційної діяльності. Для цього застосовується комплексний моніторинг, який включає критерії та показники діагностики рівня інноваційної компетентності педагогів, способи її контролю, самооцінки й експертної оцінки. Результатом розвитку інноваційної компетентності педагогів є зростання інноваційного потенціалу загальноосвітнього навчального закладу.

Зміст розділу відображено у публікаціях автора [198; 199; 200; 208; 210; 218; 221; 224; 229; 242].

## РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

У розділі представлено програму й методику дослідно-експериментальної роботи. Визначено основні етапи, завдання, зміст і комплекс методів експериментального дослідження. Виділено критерії, показники та рівні реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Подано результати апробації авторської моделі реалізації інновацій та доведено її ефективність. Обґрунтовано перспективи впровадження результатів дослідження.

### **5.1. Програма та організація експериментального дослідження**

Стратегічною *метою експериментального дослідження* визначено впровадження основних теоретичних положень та апробація ефективності розробленої концептуально-змістової моделі й технології реалізації інновацій у ЗНЗ.

Для досягнення мети експерименту передбачено низку завдань:

– вивчити й проаналізувати актуальний стан інноваційної діяльності та рівень реалізації інновацій у ЗНЗ (констатувальний етап експерименту);

– експериментально перевірити ефективність розробленої технології реалізації інновацій у ЗНЗ (формульальний етап експерименту);

– здійснити статистично-кількісний описовий аналіз результатів експериментального дослідження (підсумковий етап експерименту).

На основі основних положень концепції дослідження, аналізу теоретико-методологічних засад, наукової рефлексії тенденцій інноваційних освітніх процесів, результатів пошукового етапу експерименту висунуто припущення, що системність, результативність, ефективність реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах обумовлені:

- цілісністю концептуальної основи, цілей, змісту технології практичного використання нововведень;
- готовністю навчального закладу як відкритої соціально-педагогічної системи до інноваційних змін: сформованості місії, стратегії інноваційного розвитку, достатності ресурсів інноваційного потенціалу, широтою та інтенсивністю інноваційного середовища;
- рівнем інноваційної компетентності педагогів.

Дослідно-експериментальна робота проводилась поетапно (концептуально-теоретичний, діагностично-аналітичний, організаційно-формульвальний, результативно-узагальнюючий) впродовж 2008-2014 рр. Послідовність етапів, терміни, зміст та методи експериментальної дослідження представлені в таблиці 5.1.

На *першому етапі* (2008-2009 рр.) вивчалася проблема дослідження, формулювалася концепція, проводився аналіз й аргументація основних теоретичних підходів до розв'язання поставлених завдань, уточнювалася терміносистема базових понять "інновація", "інноваційний процес", "інноваційна діяльність", "технологія реалізації інновацій", та інших необхідних для розуміння сутності процесу реалізації інновацій, розробки його моделі й технології.

Методологічною основою педагогічного експерименту визначено компетентнісний і технологічний підходи. Згідно з положеннями цих підходів компетентність як інтегративна якість особистості забезпечує успішність продуктивної інноваційної діяльності, а застосування науково обґрунтованої технології гарантує її результативність.

Основним завданням другого *діагностично-аналітичного* етапу дослідно-експериментальної роботи було виявлення та аналіз рівня готовності ЗНЗ до реалізації інновацій та інноваційної компетентності педагогічних працівників як одного з основних чинників ефективності нововведень.

Експериментальне дослідження проводилось комплексно. У ньому брали участь керівники й педагоги ЗНЗ, були задіяні в якості експертів та консультантів методисти районних і міських управлінь освіти, методисти обласних інститутів після дипломної педагогічної освіти Житомирської, Рівненської, Сумської та Черкаської областей. Усього на різних етапах експериментального дослідження брали участь 1293 працівники системи освіти, серед яких у формульвальному експерименті були задіяні 544 особи.

Таблиця 5.1

## Програма дослідно-експериментальної роботи

Етапи експериментальної роботи	Зміст експериментальної роботи	Методи дослідження
<p><b>I етап:</b> <i>концептуально-теоретичний</i> (2008-2009 рр.). Завдання: розробка теоретичних засад і програми дослідження</p>	<p>Обґрунтування проблеми. Визначення основних теоретичних положень дослідження, формулювання концепції. Розроблення програми експериментально-дослідної роботи та інструментарію дослідження.</p>	<p>Вивчення наукових і довідникових джерел; теоретичний аналіз і синтез.</p>
<p><b>II етап:</b> <i>діагностично-аналітичний</i> (2009-2010 рр.). Завдання: виявлення та аналіз рівня реалізації інновацій у ЗНЗ</p>	<p>Вивчення та узагальнення сучасного стану інноваційної діяльності ЗНЗ, системи науково-методичного супроводу нововведень, готовності ЗНЗ і педагогів до сприйняття і реалізації інновацій. Виявлення факторів успішності – неуспішності реалізації педагогами освітніх інновацій. Визначення критеріїв та показників діагностики рівня реалізації інновацій у ЗНЗ. Діагностика та аналіз наявного рівня реалізації інновацій у ЗНЗ. Проведення констатувального етапу експерименту.</p>	<p>Пошуковий та констатувальний експеримент; вивчення й узагальнення інноваційного педагогічного досвіду; анкетування, бесіда, самооцінка, експертна оцінка, кількісний і якісний аналіз.</p>
<p><b>III етап:</b> <i>організаційно-формульальний</i> (2010-2013 рр.). Завдання: апробація авторської моделі й технології реалізації інновацій.</p>	<p>Уточнення програми формульального етапу дослідження. Узгодження змісту експерименту з планами роботи ЗНЗ, ОППО й управлінь освіти. Вибір ЗНЗ, які будуть брати участь в експерименті та формування експериментальних і контрольних груп педагогів. Обґрунтування, розробка та експериментальна перевірка авторської моделі й технології реалізації інновацій у ЗНЗ.</p>	<p>Педагогічний формульальний експеримент, моделювання, конструювання, самооцінка, експертна оцінка, спостереження, бесіда, анкетування, аналіз й оцінка продуктів діяльності, статистичний аналіз отриманих даних</p>



Етапи експериментальної роботи	Зміст експериментальної роботи	Методи дослідження
	Проведення комплексу організаційно-методичних заходів для освоєння педагогами технологій експертизи, проектування, реалізації, моніторингу нововведень. Науково-методичний супровід педагогів в процесі реалізації інновацій. Підсумковий моніторинг результатів і рівня реалізації інновацій.	
<b>IV етап:</b> <b>результативно-узагальнюючий</b> (2013-2014 рр.). Завдання: аналіз ефективності технології реалізації інновацій у ЗНЗ	Статистично-кількісний описовий аналіз результатів експерименту, якісна характеристика ефективності авторської технології реалізації інновацій у ЗНЗ. Систематизація та узагальнення результатів експериментально-дослідної роботи. Підготовка комплексу навчально-методичних та інформаційних матеріалів. Прогнозування перспектив упровадження в практику результатів дослідження.	Методи вимірювання і математичної обробки, якісний і кількісний аналіз, графічна інтерпретація отриманих даних, прогностичний аналіз.

Для забезпечення системного аналізу та об'єктивної оцінки першочерговим завданням було визначення критеріїв і показників діагностики успішності реалізації інновацій у ЗНЗ.

Критерії (від грецьк. *kriterion* – засіб судження) – це типові ознаки, за якими здійснюється загальна оцінка певного об'єкта чи явища. Такі ознаки виступають певною ідеальною нормою, рівнем, а реальні їх прояви дозволяють визначити й зафіксувати наявний стан досліджуваного об'єкта. Показники – це складові критеріїв, що деталізують їх зміст і вказують, що конкретно піддається вимірюванню. На основі оцінки комплексу типових показників критерію можна визначити наявність та ступінь сформованості певної ознаки досліджуваного явища.

Критерії реалізації інновацій – це загальні прояви тих типових ознак, що дозволяють комплексно оцінити характер і рівень змін, що вносить інновація у педагогічну систему й сам процес нововведень. Основне призначення критеріїв та їх показників полягає у забезпеченні об'єктивності й повноти оцінки відповідності отриманих результатів реалізації інновацій прогнозованим цілям.

У науковій і методичній літературі представлені різні критерії оцінки інноваційної діяльності ЗНЗ. При цьому простежується тенденція до суб'єктивного відбору критеріїв, що обумовлено різним розумінням науковцями, керівниками шкіл, педагогами сутності інновацій та їх впливу на результати діяльності навчального закладу. Суттєвим недоліком наявних систем критеріїв і показників моніторингу ефективності реалізації інновацій є те, що вони не репрезентують всю багатоаспектність впливу нововведень на різні сторони діяльності навчального закладу, що потребує всебічної оцінки змін і в структурі, і в процесах, і в результатах, а також змін як в об'єктах так і в суб'єктах нововведень.

Певні труднощі виникають при узагальненні показників успішності реалізації інновацій із-за різноманітності їх цільової спрямованості й відповідно неоднакових за змістом очікуваних результатів у навчальній, виховній, методичній чи управлінській діяльності. Так досить часто успішність нововведень оцінюють тільки за кількістю перемог учнів в олімпіадах, конкурсах МАН тощо, не враховуючи, чи є вони наслідком використання певних інноваційних технологій чи методів навчання. Вважаємо, що необхідно шукати такий підхід, який дозволив би обрати й систематизувати ті критерії й показники, які є індикаторами загальної результативності нововведень.

Сенс розв'язання проблеми вимірювання успішності реалізації нововведень, на думку В. В. Докучаєвої, зводиться "до визначення підстав щодо відбору й формулювання критеріїв (показників) ефективності реалізації проекту інноваційної педагогічної системи" [113, с. 326].

Перш за все критеріальною базою оцінки реалізації інновації вважаємо її сутнісні характеристики, що визначені нами на попередніх етапах дослідження – як системи, процесу, діяльності й результату (р. 2.1). Також за основу відбору

критеріїв успішності реалізації нововведень нами взяті принципи управління інноваційними освітніми процесами: організованої інноваційної зміни станів системи освіти; переходу від стихійних механізмів інноваційних процесів до свідомо керованих; інформаційної, матеріально-технічної, кадрової забезпеченості основних етапів нововведень; прогнозування зворотних або незворотних структурних змін в інноваційному соціально-педагогічному середовищі; посилення стійкості інноваційних освітніх процесів; прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Зазначені принципи охоплюють всі етапи реалізації інновацій та постають як норми, орієнтири їх успішності й ефективності [112, с. 39-41].

У процедурі контролю процесу нововведень рекомендується проводити оцінювання як їх результатів так і силового поля, беручи до уваги як одержані результати так і внутрішні й зовнішні фактори організації інноваційної діяльності [112, с. 275]. Згідно з цією рекомендацією, критерії реалізації інновацій мають комплексно охоплювати як безпосередні зміни у результатах діяльності ЗНЗ (нові компетентності, здатності, знання, уміння, особистісні якості учнів, їх досягнення у різних видах діяльності) так і зміни у педагогічній системі ЗНЗ (зростання інноваційних ресурсів, наповнення інформаційної бази інновацій, освоєння нових методик, технологій, способів комунікації, форм управління, методичної роботи тощо). Таким чином забезпечується комплексність критеріїв оцінки, оскільки, як зазначає Т. С. Перецьостова, інноваційна педагогічна діяльність виступає основою оновлення школи і її результатом є як структурні зміни в інституційній сфері, так і зміни в концептуальних, змістових і процесуальних характеристиках навчального закладу як освітньої системи [373, с. 12].

Ураховуючи різноманітність проявів результатів нововведень вважаємо доцільним здійснювати їх оцінювання крізь призму інтегративних критеріїв, які комплексно характеризують наявний стан та рівень прояву показників реалізації інновацій. Узагальнюючи різні варіанти, що представлені в дослідженнях з педагогічної інноватики [87; 133; 314; 319; 354; 464], ми виділили такі інтегративні критерії реалізації інновацій: системність, результативність, ефективність, оптимальність, інтенсивність, актуальність, соціальна й суб'єктна значимість змін.

Системність характеризує ступінь спрямованості нововведень на реалізацію стратегії інноваційного розвитку навчального закладу згідно з визначеною концепцією й прийнятою всіма членами колективу школи її інноваційною місією. Системність, як інтегральна властивість інновації, передбачає комплексний моніторинг всіх складових процесу нововведення в їх цілісності, що виникає як результат взаємодії всіх суб'єктів та об'єктів інновації. При системному підході до моніторингу нововведень можна встановити та проаналізувати причинно-наслідкові зв'язки між умовами процесу та результатами реалізації інновацій, виявити динаміку змін, що відбуваються у педагогічній системі, спрогнозувати тенденції подальшого інноваційного розвитку навчального закладу.

Результативність як основний інтегративний критерій інноваційної діяльності ЗНЗ визначає рівень реалізації прогнозованих цілей інновацій у досягненнях учнів, педагогів, батьків у різних видах діяльності (навчальній, науково-дослідницькій, організаційній та ін.). Отримані результати характеризуються за параметрами новизни, якості, стійкості, стабільності, тривалістю дії, суспільною й особистісною значимістю, продуктивністю застосування у вирішенні практичних задач. У продуктивному сенсі результативність інновацій визначається якістю навчальних досягнень учнів, розширенням сфери освітніх послуг, у технологічному – підвищенням продуктивності методів і засобів діяльності, у функціональному – дієвості нових форм управління, у соціальному – поліпшенням умов праці, збереження здоров'я, комфортності всіх суб'єктів освітнього середовища.

Тісно пов'язаний з результативністю реалізації інновацій критерій ефективності, який визначається співвідношенням між досягнутим ефектом і затраченими ресурсами. Ефективність визначається коефіцієнтом корисної дії нововведення. Засвідчують ефективність реалізації інновацій не лише затрати ресурсів, але й здатність нововведень до їх збереження, наприклад, економія часу, фінансів, зменшення психічного й фізичного перевантаження учнів і вчителів тощо. Ефективність також проявляється як міра реалізації інноваційного потенціалу нововведення – повноти використання можливостей інновації у вирішенні проблем навчального закладу, інтенсивності змін у структурі й функціях педагогічної системи.

Критерій оптимальності враховує дію закону незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища, а також його цілісність та адаптаційні можливості до нововведень. Перевищення таких можливостей при стихійному, непідготовленому введенні інновацій може зруйнувати цілісність педагогічної системи навчального закладу, призвести до загострення конфлікту між новим і традиційним, посилити опір нововведенням, значно знизити їх ефект. Тому необхідно оцінювати й встановлювати оптимальний баланс між інноваціями та готовністю навчального закладу до їх сприйняття та реалізації.

Також погоджуємося з трактуванням оптимальності як наскрізного критерію ефективної реалізації проекту інноваційної педагогічної системи в тому розумінні, що неоптимальний шлях реалізації проекту є первісно неприйнятним [113, с. 329]. Тут ми виходимо з принципу оптимальності співвідношення затрат і результатів, оскільки навіть найкращі результати не можуть бути досягнуті будь-якою ціною. Очевидно, що для отримання більш значимих, суттєвих результатів потрібно задіяти зазвичай більше ресурсів, але перевищення затрат на впровадження інновацій нівелює їх потенціал в отриманні нових результатів діяльності ЗНЗ, які можуть досягатися за рахунок перевантаження учителів та учнів, що призводить до погіршення їх здоров'я.

Критерій інтенсивності відображає дію принципу прискорення розвитку інноваційних процесів у системі освіти. Він характеризує здатність педагогічного колективу працювати в режимі постійного розвитку, визначає динамічність змін за певний проміжок часу, ефективність підходів до управління та організації інноваційної діяльності, розкриває раціональність обраної технології реалізації інновацій. Інтенсивність характеризує інноваційний лаг інновації, що визначається періодом з часу її вибору педагогами до стадії продуктивної реалізації. Параметр інтенсивності визначає, яким шляхом іде розвиток навчального закладу – інтенсивним чи екстенсивним.

Критерій соціальної й суб'єктної значимості відображає ступінь прогресивності розв'язання актуальних проблем у діяльності навчального закладу й створення інноваційного середовища, в якому всі суб'єкти освітнього процесу можуть

знаходити можливості для самореалізації. Значущість інновацій також виражається рівнями новизни, масштабом застосування й змін.

Таким чином інтегративні критерії, будучи наскрізними, загальними ознаками для оцінювання змін, забезпечують цілісність, комплексність, об'єктивність і динамізм оцінювання процесу, умов і результатів реалізації інновацій у ЗНЗ.

Подальша логічна схема виділення й групування критеріїв реалізації інновацій обумовлена необхідністю: 1) представити ключові позиції, що комплексно характеризують інноваційні зміни в педагогічній системі, в процесі й технології реалізації інновацій, в суб'єктах нововведень та в результатах діяльності ЗНЗ; 2) виділити показники оцінки системності, результативності, ефективності, оптимальності, інтенсивності, соціальної й суб'єктної значимості цих змін.

Для вирішення цих завдань ми виділили наступні критерії реалізації інновацій у ЗНЗ: 1) *соціально-аксіологічний критерій*, 2) *критерій концептуальності*, 3) *ресурсний критерій*, 4) *структурно-функціональний критерій*, 5) *критерій технологічності*, 6) *критерій результативності* та конкретизували їх показники (табл. 5.2).

*Соціально-аксіологічний критерій* відображає зміни в аксіологічних засадах діяльності ЗНЗ як ціннісно-зорієнтованого соціального інституту, соціальну значимість інноваційних змін, їх особистісну значущість для суб'єктів нововведень, актуальність нововведень щодо підготовки учнів згідно до вимог сучасних і майбутніх соціально-економічних умов.

Значимість соціально-аксіологічного критерію визначається залежністю між ефективністю реалізації інновацій та їх ціннісним сприйняття вчителями, учнями й батьками. За концепцією Н. О. Ткачової визначеність цінностей дає можливість зробити об'єктивний аналіз провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства й у світлі цього переосмислити першочергові для сьогоднішньої школи педагогічні завдання, визначити головні для неї ціннісні пріоритети [476, с. 5].

Вибір інновацій має узгоджуватися з домінуючими в сучасному суспільстві гуманістичними цінностями й реалізовуватися в цілях, змісті, методах і формах навчально-виховного процесу та особливостях взаємовідносин його суб'єктів.

Таблиця 5.2

**Критерії та показники процесу й результатів  
реалізації інновацій**

<b>Інтегративні критерії:</b> системність, результативність, ефективність, оптимальність, інтенсивність, соціальна й суб'єктна значимість змін	
<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
<b>I. Соціально-аксіологічний критерій</b>	1) визначеність інноваційної місії школи, її сприйняття та усвідомленість педагогами, учнями, батьками; 2) реалізація гуманістичних цінностей у цілях та змісті інновацій, що реалізуються у ЗНЗ; 3) соціальна значущість результатів нововведення; 4) результативність нововведень у вирішенні актуальних проблем у діяльності навчального закладу; 5) ефективність нововведень у зростанні іміджу та конкурентоспроможності навчального закладу.
<b>II. Критерій концептуальності</b>	1) наявність та чіткість концепції та стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ; 2) теоретико-методологічна обґрунтованість інновацій; 3) відповідність нововведень визначеним у державних доктринах, концепціях, програмах стратегічним напрямкам розвитку сучасної освіти; 4) цілісність реалізації концептуальних, змістовно-цільових і процесуально-діяльнісних складових інновацій; 5) концептуалізація й адаптація обраної моделі інновації відповідно до умов і потреб навчального закладу.
<b>III. Ресурсний критерій</b>	1) кадрові ресурси, зміна рівня інноваційної компетентності педагогів; 2) інформаційні-комунікативні ресурси; 3) організаційно-управлінські ресурси; 4) технологічні ресурси; 5) матеріальні й фінансові ресурси.

Продовження табл. 5.2

Критерії	Показники
<b>IV. Структурно-функціональний критерій</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) стратегічна спрямованість реалізації інновацій на розвиток педагогічної системи ЗНЗ;</li> <li>2) результативність впливу нововведень на зміни в структурі й функціях педагогічної системи;</li> <li>3) створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки ініціатив педагогів, розвитку їх інноваційної компетентності;</li> <li>4) інтенсивність та результативність форм взаємодії педагогів і ЗНЗ в обміні знаннями, ідеями, досвідом нововведень;</li> <li>5) ефективність застосування нових моделей управління, координації й синхронізації дій всіх учасників нововведення.</li> </ol>
<b>V. Критерій технологічності</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) якість діагностики та аналізу наявного стану педагогічної системи, виявлення проблем та обґрунтований відбір інновацій;</li> <li>2) системність та чіткість прогнозування таксономії цілей нововведень;</li> <li>3) експертиза інновацій на предмет їх доцільності, значимості та можливості реалізації в конкретних умовах;</li> <li>4) проектування технології реалізації нововведення як послідовності й змісту інноваційних змін;</li> <li>5) результативність використання результатів моніторингу реалізації інновацій для управління процесом та ініціювання наступних нововведень.</li> </ol>
<b>VI. Критерій результативності</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) зміни в результатах навчальної діяльності;</li> <li>2) зміни в результатах виховної діяльності;</li> <li>3) зміни в результатах науково-дослідницької діяльності учнів;</li> <li>4) зміни в результатах науково-методичної роботи;</li> <li>5) зміни в результатах науково-експериментальної діяльності педагогів.</li> </ol>



Основними показниками соціально-аксіологічного критерію реалізації інновацій є:

- 1) визначеність інноваційної місії школи, її сприйняття та усвідомленість педагогами, учнями, батьками як бачення нових гуманістичних цінностей освіти;
- 2) реалізація гуманістичних цінностей у цілях та змісті інновацій, що реалізуються у ЗНЗ;
- 3) соціальна значущість результатів нововведення;
- 4) результативність нововведень у вирішенні актуальних проблем у діяльності навчального закладу;
- 5) ефективність нововведень у зростанні іміджу та конкурентоспроможності навчального закладу.

*Критерій концептуальності* визначає теоретичну обґрунтованість інноваційних проєктів, що реалізуються в ЗНЗ, їх відповідність сучасним науковим засадам філософії освіти, соціології, психології, педагогіки, теорії та практики навчання і виховання.

Щодо важливості цього критерію В. В. Докучаєва пояснює, "що в процесі реалізації проєкту інноваційної педагогічної системи принципово важливим є момент збереження автентичної сутності останньої. Інакше кажучи, проблема збитків (помилки, перекоєчєнь, компромісних рішень тощо) втрачає сенс – за умови, якщо в процесі впровадження проєкту концептуальна (тобто первісно закладена в ньому) модель інноваційної педагогічної системи позбулася провідних класоутворюючих рис" [113, с. 325]. Ми також відстоюємо цю позицію, оскільки досить поширена практика реалізації інновацій, коли нівелюються їх вихідні принципові засади, а беруться для використання тільки окремі елементи, показує, що в таких випадках інноваційний потенціал нововведень значно, а той зовсім втрачається. Натомість, реалізація концептуальних засад нововведення уможлиблює системні зміни, забезпечує цілісність інноваційного розвитку ЗНЗ.

Показниками критерію концептуальності визначено:

- 1) наявність та чіткість концепції та стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ;
- 2) теоретико-методологічна обґрунтованість інновацій;
- 3) відповідність нововведень визначеним у державних доктринах, концепціях, програмах стратегічним напрямкам розвитку сучасної освіти;

4) цілісність реалізації концептуальних, змістовно-цільових і процесуально-діяльнісних складових інновацій;

5) концептуалізація й адаптація обраної моделі інновації відповідно до умов і потреб навчального закладу.

*Ресурсний критерій* показує зміни в інноваційному потенціалі навчального закладу, що виражається в показниках зростання, оптимізації та інтенсивності використання інноваційних ресурсів, необхідних для реалізації нововведень, основним з яких є інноваційна компетентність педагогів.

Для правильної інтерпретації функціонування навчального закладу як інноваційної педагогічної системи О. В. Попова вводить поняття "інноваційний потенціал школи", який означає її здатність створювати, сприймати, реалізовувати нововведення. Ця характеристика зумовлює швидкість, результативність, особливості впровадження інновації в практику школи [391, с. 20].

Інтегративними характеристиками оцінки інноваційного потенціалу виступають: системність змін у ресурсах (цілісність, ієрархічність компонентів та взаємозв'язки між ними), оптимізація структури (необхідний й достатній рівень розвитку всіх складових, оптимальне співвідношення інноваційних і традиційних ресурсів), забезпечення організаційних механізмів ефективності використання ресурсів, результативність впливу ресурсів на успішність реалізації інновацій.

Показниками ресурсного критерію реалізації інновацій є структурні компоненти інноваційного потенціалу ЗНЗ:

1) кадрові ресурси, зміна рівня інноваційної компетентності педагогів;

2) інформаційні-комунікативні ресурси;

3) організаційно-управлінські ресурси;

4) технологічні ресурси;

5) матеріальні й фінансові ресурси.

Кадрові ресурси визначаються сукупністю індивідуальних інноваційних потенціалів педагогічних працівників школи. Основною характеристикою індивідуального потенціалу педагогів і керівників є їх інноваційна компетентність. Важливими показниками, що суттєво впливають на ефективність інноваційної діяльності, вважаємо сприятливі виробничі умови для збереження здоров'я працівників, їх праці та відпочинку, можливості професійного зростання й самореалізації.

Інформаційні-комунікативні ресурси визначаються створенням у навчальному закладі створення банку інновацій з описом їх основних характеристик, його змістовим наповненням, вільним доступом до нього учителів, ефективністю використання й поповнення ними його бази даних. Вагомим показником оцінки банку інновацій є наявність у ньому результатів науково-експериментальної діяльності педагогів школи: інноваційних авторських методичних і наукових розробок, програм, посібників, їх змістовність і якість. Матеріали мають зберігатися не тільки у друкованій формі, але й на електронних носіях, бути забезпечені програмами доступу до них. При оцінюванні результативності інформаційно-комунікативних ресурсів враховується продуктивність їх використання при розробці проектів реалізації інновацій, вибору та впровадження у навчально-виховний процес ЗНЗ нових підходів, технологій, засобів.

Показники організаційно-управлінських ресурсів проявляються в ефективності інноваційних моделей, форм і способів збору, аналізу й систематизації даних, які є підґрунтям для прийняття управлінських рішень в організації інноваційної діяльності ЗНЗ, результативністю інформаційно-методичного супроводу процесу реалізації інновацій. До показників організаційно-управлінських ресурсів також відносимо інноваційні форми методичної роботи та повноту нормативно-правового забезпечення інноваційної діяльності. Оцінюванню підлягає оптимальність планування реалізації інновації в цілому та послідовності певних етапів.

Технологічні ресурси вимірюються показниками наявності й результативності використання технологій діагностики стану педагогічної системи, прогнозування цілей, експертизи, моделювання, проектування, реалізації і моніторингу інновацій. Позитивно, якщо процесуально-діяльнісний компонент процесу реалізації інновацій представлено у вигляді моделей, схем, графіків; алгоритмів конструювання послідовності й змісту етапів, дій, операцій.

Матеріальні й фінансові ресурси в структурі інноваційного потенціалу вимірюються поповненням ЗНЗ сучасним обладнанням, будівлями, оснащенням навчальних кабінетів, навчальних технічних засобів та матеріалів. Суттєве місце в оновленні матеріальної бази навчального закладу займають

мультимедійні, комп'ютерні засоби навчання, їх програмне забезпечення. Немаловажним є уміння керівників та педагогічного колективу використовувати інноваційні способи залучення додаткових джерел фінансування, зокрема, участь у конкурсах різноманітних проєктів, грантів, програм тощо.

*Структурно-функціональний критерій* відображає зміни в структурі та функціях педагогічної системи ЗНЗ, її готовність до прийняття нового.

Інтегративними параметрами оцінки структурно-функціонального критерію є цілісність та оптимальність змін у цілях, структурі та функціях педагогічної системи, розширення меж та інтенсивність дії інноваційного середовища ЗНЗ, організація нових форм навчально-виховної, методичної, управлінської діяльності суб'єктів нововведень, підтримки ініціатив педагогів, свободи творчості.

Основними показниками структурно-функціонального критерію визначено:

- 1) стратегічна спрямованість реалізації інновацій на розвиток педагогічної системи ЗНЗ;
- 2) результативність впливу нововведень на зміни в структурі й функціях педагогічної системи;
- 3) створення відповідних нормативно-організаційних та науково-методичних умов для підтримки ініціатив педагогів, розвитку їх інноваційної компетентності;
- 4) інтенсивність та результативність форм взаємодії педагогів і ЗНЗ в обміні знаннями, ідеями, досвідом нововведень;
- 5) ефективність застосування нових моделей управління, координації й синхронізації дій всіх учасників нововведення.

*Критерій технологічності* відображає рівень дотримання педагогами оптимального обсягу й послідовності етапів, дій та операцій, необхідних для системної реалізації інновацій, що є гарантією отримання запланованих результатів.

Показники технологічності встановлюють системність, ефективність, діагностичність, оптимальність, керованість, раціональність, результативність, рефлексивність, відтворюваність процесу реалізації інновацій при виконанні необхідних дій.

Для показників оцінювання рівня застосування педагогами технології реалізації інновацій згруповано та обрано такі основні процедури:

1) якість діагностики та аналізу наявного стану педагогічної системи, виявлення проблем та обґрунтований відбір інновацій;

2) системність та чіткість прогнозування таксономії цілей нововведень;

3) експертиза інновацій на предмет їх доцільності, значимості та можливості реалізації в конкретних умовах;

4) проектування технології реалізації нововведення як послідовності й змісту інноваційних змін;

5) результативність використання результатів моніторингу реалізації інновацій для управління процесом та ініціювання наступних нововведень.

*Критерій результативності* відображає рівень досягнення прогнозованих результатів у тих видах діяльності навчального закладу, на покращення яких було спрямоване нововведення.

У визначенні критеріїв ступеня успішності інноваційної діяльності школи О. В. Попова виходить з пріоритетів сучасних освітніх цінностей таких, як: самореалізація і самовизначення зростаючої особистості на основі забезпечення необхідної теоретико-практичної підготовки учнів; різнобічний, гармонійний розвиток учня; соціальна зрілість та особистісна готовність випускника школи до життя в сучасному суспільстві (соціально-психологічна адаптованість); збереження здоров'я учнів [391, с. 20].

Такі результати мають оцінюватися за їх якісною новизною, стійкістю, тривалістю, продуктивністю. Згідно до цільової спрямованості та змісту нововведень результати навчальної діяльності можуть проявлятися в рівні сформованості в учнів комплексу або певного виду ключових компетентностей (уміння вчитися, громадянська, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна), загальнопредметних (формуються на рівні різних освітніх галузей) і предметних (досвід специфічної для певного предмета діяльності). Результати виховної діяльності виявляються у змінах особистісних та виконавчих структур особистості учнів (потреб, мотивів, цілей, цінностей, нових форм, засобів, методів, способів).

При реалізації інноваційних форм науково-методичної роботи якісно новими результатами можуть бути створення і реалізації авторських інноваційних проектів і програм, підго-

товка й публікація статей, методичних матеріалів, здобутки у конкурсах "Учитель року" тощо.

Показники результативності реалізації інновацій спрямовані на оцінку якісних і кількісних змін в:

- 1) результатах навчальної діяльності;
- 2) результатах виховної діяльності;
- 3) результатах науково-дослідницької діяльності учнів;
- 4) результатах науково-методичної роботи;
- 5) результатах науково-експериментальної діяльності педагогів.

Для забезпечення можливості групування експериментальних даних та проведення їх якісного аналізу наступним кроком нашого наукового пошуку було виділення та характеристика рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ.

При обґрунтуванні рівнів інноваційної діяльності ми виходили з характеру новизни, масштабності, системності змін, що вносить інновація у педагогічну систему, та характеру й рівня цілісності відтворення й застосування інновації педагогами.

Діапазон рівня реалізації педагогами інновацій за інтегративними критеріями досить широкий – від репродуктивного відтворення до творчої, системної зміни педагогічної системи. На основі визначених критеріїв ми виділили репродуктивно-емпіричний, адаптивний, локально-перетворювальний, стратегічно-системний рівні реалізації інновацій педагогами ЗНЗ.

*Репродуктивно-емпіричний рівень* реалізації інновацій характерний для педагогів тих шкіл, в яких відсутня стратегія й не визначені цілі інноваційного розвитку. Інноваційна діяльність учителів не системна, її інтенсивність має епізодичний характер і періодично "спалахує" за ініціативи адміністрації. Педагоги слабо розуміють значення інновацій в освіті, не мають детальної інформації про існуючі інноваційні розробки, які потенційно корисні для використання, знають тільки окремі, найбільш відомі й популярні інноваційні технології, при цьому не вникають у їх концептуальну сутність.

Про ефективність нововведень судити складно, оскільки для їх упровадження не передбачено залучення необхідних ресурсів. Результативність репродуктивного рівня реалізації інновацій низька, що пов'язано з відсутністю при їх виборі чітких цільових орієнтирів. Вибір нововведень в основному

відбувається спонтанно й не пов'язаний з аналізом незадовільного стану педагогічної системи та виділенням тих педагогічних проблем, які не вирішуються традиційними способами. При виборі нововведень педагоги більше орієнтуються на їх популярність, "модність", а не реальні потреби змін у навчально-виховному процесі. Коли ж інновації впроваджуються за наказом чи вимогою органів управління освіти то часто їх виконання є формальним, "для звітності". Переважає прагнення учителів до збереження свого традиційного стилю роботи, що й приводить до використання інновації у незмінному вигляді. В таких випадках спостерігається ефект імітації інновацій.

Експертиза інновацій щодо їх відповідності до потреб розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу (дітей, педагогів, батьків) і ресурсних можливостей навчального закладу щодо їх реалізації не проводиться.

При реалізації інновацій алгоритми навчально-виховної діяльності вчителів та учнів буквально копіюються і застосовуються без врахування конкретних завдань, умов та ситуацій.

Потреби оновлення своєї діяльності у вчителів не актуалізовані, ініціатива окремих педагогів до змін не завжди підтримується керівництвом навчального закладу.

*Адаптивний рівень* реалізації інновацій характеризується недостатньо обґрунтованим вибором нововведень. Це пов'язано з тим, що педагоги не проводять якісного аналізу стану своєї педагогічної системи, що не дозволяє виділити головні проблеми в результативності своєї діяльності та визначити причини їх виникнення. При оцінці та виборі інновацій не дотримуються вимог проведення повноцінної експертизи, що не дає обґрунтування щодо її доцільності й можливості реалізації. Часто висновок про необхідність нововведення приймається тільки адміністрацією школи.

У ЗНЗ не визначена інноваційна місія, відсутні концепція і стратегія інноваційного розвитку, тому інновації, що впроваджуються слабо орієнтовані на розвиток й адаптуються до умов традиційної системи. Зазвичай педагоги, ігноруючи концептуальні основи й цільові орієнтири, використовують тільки окремі елементи системних інновацій, пристосовуючи їх до типового, виробленого роками стилю діяльності. Внаслідок цього нововведення не привносять суттєвих змін у діяльність

навчального закладу, оскільки "розчиняються" у традиційній системі. У результаті зміни в педагогічній системі не відбуваються, оскільки інновація пристосовується до наявної традиційної системи роботи не порушуючи ustaleni normi, форми, способи діяльності.

*Локально-перетворювальний рівень* реалізації інновацій вносить часткові зміни в педагогічну систему навчального закладу або окремого педагога. Ці зміни можуть стосуватися як методики вивчення окремих предметів так і новизни в цілях, змісті, технологіях навчання і виховання, способах оцінювання навчальних досягнень учнів. Автономні нововведення вводяться окремими учителями, чи групою учителів за їх власною ініціативою. Зазвичай вибір інновацій узгоджується з необхідністю вирішення актуальних проблем, виявлених в ході аналізу наявного стану педагогічної системи. Разом з тим стратегічна спрямованість інновацій недостатньо виражена, що пов'язано з відсутністю чіткої концепції розвитку школи.

Цілісність реалізації концептуальних, змістовно-цільових та процесуально-діяльнісних складових інновації спостерігається на рівні педагогічної системи окремих педагогів. Учителі цього рівня прагнуть до підвищення своєї компетентності в реалізації інновацій, активно ведуть пошук інформації про нові педагогічні технології, постійно обмінюються знаннями й досвідом з колегами. Розроблені вчителями інноваційні проекти проходять як внутрішню так і зовнішню кваліфіковану експертизу. Вважаємо, що за достатньої інтенсивності реалізації учителями кластеру локальних інновацій та їх систематизації й керованості, створюються передумови виходу інноваційної діяльності у навчальному закладі на стратегічно-системний рівень.

*Стратегічно-системний рівень* реалізації інновацій характерний для педагогів тих навчальних закладів, в яких визначена місія, концепція і стратегія інноваційного розвитку. Педагогічний колектив усвідомлює значущість інновацій для реалізації гуманістичних цінностей в освіті. Теоретико-методологічне обґрунтування інновацій узгоджується з концепцією діяльності школи, сучасними досягненнями психолого-педагогічних наук. Інноваційна діяльність кожного з учителів чи їх творчих груп спрямована на досягнення визначених педагогічним колективом стратегічних цілей розвитку навчального закладу. Відбір та



експертиза інновацій здійснюється комплексно з урахуванням як потреб так і можливостей їх реалізації. Ведеться постійна робота щодо підвищення інноваційного потенціалу навчального закладу, застосовуються ефективні форми науково-методичної діяльності та цільового управління на основі моніторингу. Педагоги дотримуються технологічного алгоритму, тому їх інноваційні проекти системні, продумані, реалістичні. Зміни відбуваються не тільки в діяльності окремих педагогів, а й на загальношкільному рівні. Ці зміни приводять до нової якості навчальних досягнень учнів, здобутків їх та педагогів у різних видах діяльності.

Визначений критеріальний комплекс у подальшому використовувався нами на констатувальному етапі експерименту для оцінки та аналізу наявного рівня інноваційної діяльності ЗНЗ та формувального – для комплексної оцінки ефективності впровадження авторської технології реалізації інновацій.

## **5.2. Результати констатувального етапу експерименту**

Мета констатувального етапу експерименту полягала у виявленні та аналізі наявного рівня реалізації інновацій у ЗНЗ для подальшого формування на цій основі експериментальних і контрольних груп педагогів, які будуть брати участь в формувальному експерименті.

На цьому етапі було використано такі методи дослідження: вивчення документації, самооцінка, експертна оцінка, бесіда, анкетування, кількісний і якісний аналіз, методи математичної статистики (методика В. С. Черепанова [503]; методика відносних частот О. В. Смірнова [456]).

Констатувальний етап експерименту проводився у ЗНЗ Житомирської, Рівненської, Сумської та Черкаської областей, в яких реалізуються інновації різного рівня. На цьому етапі в дослідженні брали участь 786 учителів, та 42 експерти.

Виходячи із складності досліджуваного явища, необхідності моніторингу як процесу так і результатів інновацій, багатомірністю й динамічністю змін, що відбуваються внаслідок нововведення, різноплановими проявами їх критеріїв, основними методами дослідження було визначено самооцінку та експертну оцінку. Доцільність використання самооцінки як

методу дослідження пояснюється суб'єктивним характером інноваційної діяльності, що передбачає здатність учителя до активної дослідницької позиції, до постійної свідомої саморефлексії й критичного аналізу своїх досягнень.

Також є підстави передбачити, що на початкових стадіях входження педагогів у процес реалізації нововведень із-за недостатньої теоретико-методологічної компетентності інноваційна діяльність ними не завжди чітко осмислюється й потребує зовнішньої експертної оцінки фахівцями, компетентними в проблематиці дослідження.

Чисельність групи експертів визначалася нами за допомогою методики В. С. Черепанова [503, с. 45-56]:

$$N = \frac{jd^2}{\Delta Q^2}(1-g), \quad (1)$$

де  $j$  – коефіцієнт, який для  $0,8 < g < 0,99$  у нашому випадку становить  $0,95$ ;  $d$  – розмах індивідуальних оцінок;

$g$  – довірлива ймовірність; (педагогічних досліджень  $g$  лежить у межах  $0,8 < g < 0,99$ );

$\Delta Q$  – задане значення похибки колективної експертної оцінки.

Результати обчислення (див. формулу (1)) показали, що для надійності експертної оцінки на рівні довірливої ймовірності  $g=0,95$ , необхідна оцінка досліджуваного явища не менше, ніж 40-ма експертами.

У якості експертів були задіяні керівники ЗНЗ та їх заступники, методисти районних і міських методичних кабінетів і центрів управлін освіти та методисти ОППО: Житомирської області – 24 особи, Рівненської – 10 осіб, Сумської – 4 особи, Черкаської – 4 особи. Обиралися спеціалісти, які мають значний досвід управлінської, науково-методичної роботи, проектування й реалізації інноваційних проектів, високий рівень знань з теорії та нормативно-правової бази інноваційних освітніх процесів. Кваліфікованість експертів визначалася за їх здатністю об'єктивно оцінювати рівень реалізації інновацій, компетентністю у проведенні моніторингу, їх авторитетністю, відповідальністю.

3 експертами була проведена попередня робота для розуміння ними сутності запропонованої технології реалізації

інновацій. На інструктивно-методичних семінарах з експертами обговорено завдання, критерії та показники реалізації інновацій, апробовано алгоритм їх оцінювання.

Надійність та об'єктивність експертного оцінювання досягалася проведенням порівняння й узагальнення балів, які виставлені за всіма показниками реалізації інновацій різними незалежними експертами.

Наступним завданням констатувального етапу експерименту було проведення якісно-кількісного порівняльного аналізу рівня реалізації інновацій у ЗНЗ, результати якого зможуть підтвердити чи спростувати гіпотезу про наявний рівень сформованості досліджуваного явища.

Опрацювання статистичного матеріалу, отриманого в результаті застосування анкет з бальними шкалами, проводилося методом відносних частот за методикою О. В. Смірнова [456, 117-119]. Сутність указаної методики полягає в тому, що для аналізу рівня реалізації інновацій у ЗНЗ проводиться опитування учителів та експертів. Кількісна оцінка кожного параметра, включеного в анкету, здійснюється за спеціально розробленими шкалами, що складаються з ряду дискретних чисел (у нашому випадку від 1 до 5). Кожне з них відповідає певному якісному стану тієї чи іншої характеристики реалізації інновацій: "1" – властивість, ознака відсутня, "2" – слабо виражена, "3" – середній рівень, "4" – достатній, "5" – високий рівень прояву ознаки.

Використання названої системи шкал, адаптованої до цілей нашого дослідження, забезпечило досягнення достатньої диференціації оцінок типових показників реалізації інновацій.

Для порівняльного аналізу за кожним з параметрів опитувальника підраховується відносна частота або (частка вияву параметра) за наступним правилом (див. (2)):

$$BЧ = \frac{ОСМБ}{ММКБ}, \quad (2)$$

де відповідно: *BЧ* – відносна частота, *ОСМБ* – оптимальна сумарна кількість балів, *ММКБ* – максимально можлива кількість балів. Отримані таким чином дані зводяться до таблиці, відповідно до зростання відносних частот досліджуваних ознак для самооцінки вчителями й експертної оцінки та для наочності представляються у вигляді графіка.

Якісний результат отримують на основі аналізу табличних даних та графічного зображення, де особлива увага звертається на значення різниці відносних частот та ступінь вияву того чи іншого параметра (про це в даному випадку свідчать величини відносних частот).

На основі визначених критеріїв (р. 5.2) ми гіпотетично виділили репродуктивно-емпіричний, адаптивний, локально-перетворювальний, стратегічно-системний рівні реалізації інновацій педагогами ЗНЗ.

Слід зазначити, що значна кількість показників реалізації інновацій у ЗНЗ не дозволяє однозначно зробити висновки, які б підтвердили або спростували гіпотезу, що була висунута у ході педагогічного експерименту. З цією метою для перевірки достовірності отриманих кількісних показників використовують перевірку статистичної гіпотези – певного припущення щодо властивостей генеральної сукупності, яке можна перевірити, спираючись на результати вибіркового спостереження. Суть перевірки гіпотез полягає в тому, щоб визначити, узгоджуються чи ні результати вибірки з гіпотезою, випадковими чи не випадковими є розбіжності між гіпотезою і даними вибірки [503, с. 67].

Вірогідність розбіжностей рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ була доведена за допомогою  $\hat{H}$ -критерію Краскелла-Валліса. Використання названого критерію зумовлене тим, що він не потребує передбачення характеру розподілу шкальних оцінок (наприклад, нормального) і тому рекомендується для аналізу результатів рангових шкал, які застосовуються у нашому дослідженні. Результати розрахунків здійснювалися за програмою (див. Дод. Ж) та занесені до відповідних таблиць.

Логіка застосування вищевказаного критерію полягає у послідовності проведення таких процедур.

Етап № 1. Формулюємо нульову та альтернативну гіпотези.

$H_0$ : Відмінності між 1, 2, 3 і 4 рівнями є незначними і не дозволяють однозначно характеризувати рівні реалізації інновацій у ЗНЗ.

$H_1$ : Відмінності між 1, 2, 3 і 4 рівнями є значними і дозволяють однозначно характеризувати рівні реалізації інновацій у ЗНЗ.

Етап № 2. Обчислюємо для кожного критерію емпіричне значення  $\hat{H}$ -критерію Краскелла-Валліса.

Обчислення проводилися за допомогою табличного процесора MS EXCEL 2007 із використанням наступної формули:

$$\hat{H} = \left[ \frac{12}{N(N+1)} \cdot \sum_{i=1}^k \frac{R_i^2}{n_i} \right] - 3 \cdot (N-1), \hat{H} - \text{дисперсія рангових сум}$$

$R_i$ ;  $R_i$  – сума рангів  $i$ -ої вибірки;  $n = \sum_{i=1}^k n_i$ , де  $n_1, \dots, n_k$  – упоряд-

ковані або неупорядковані за рангами вибірки – у нашому випадку досліджувані групи.

Оскільки таблиці критичних значень критерію  $\hat{H}$  передбачені тільки для кількості груп рівним 3, а оскільки ми виділили 4 рівні, то в даному випадку співставлятимемо емпіричне значення  $\hat{H}$  з критичними значеннями  $\chi^2$ . Для цього визначаємо кількість степенів свободи  $\nu = 4 - 1 = 3$ .

За таблицями  $\chi^2$  визначаємо, що  $\hat{H} = \begin{cases} 7,815 & (p \leq 0,05) \\ 11,345 & (p \leq 0,05) \end{cases}$ .

Етап № 3. Порівнюючи отриманий коефіцієнт із табличними значеннями ми приймаємо ту чи іншу гіпотезу [449, с. 56-61]. У нашому випадку за умови, що значення  $\hat{H} > 5,99$ , застосування критерію дає можливість зробити висновок, що різниця між досліджуваними рівнями є суттєвою.

Рівень системності, результативності, ефективності, оптимальності, інтенсивності, актуальності, соціальної й суб'єктної значимості змін в процесі реалізації інновацій визнався за критеріями: 1) соціально-аксіологічний, 2) концептуальності, 3) ресурсний, 4) структурно-функціональний, 5) технологічності, 6) результативності.

Представимо результати кількісного та якісного аналізу діагностики реалізації інновацій у ЗНЗ за кожним з критеріїв.

Обчислені емпіричні значення  $\hat{H}$ -критерію дисперсії рангових сум рівнів за результатами самооцінки вчителів  $\hat{H} = 14,83 > 5,99$  (табл. 5.3) та оцінки експертів  $\hat{H} = 16,37 > 5,99$  (табл. 5.4) уможливають прийняти гіпотезу, що відмінності *за соціально-аксіологічним критерієм* між репродуктивно-емпіричним, адаптивним, локально-перетворювальним, стратегічно-системним рівнями реалізації інновацій у ЗНЗ є значними й дозволяють однозначно їх характеризувати.

Таблиця 5.3

**Узагальнені результати самооцінки педагогами рівня  
реалізації інновацій за соціально-аксіологічним критерієм  
(констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				Ñ
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Визначеність інноваційної місії школи, її сприйняття та усвідомленість педагогами, учнями, батьками	0,81	0,77	0,75	0,63	<b>14,83</b>
Реалізація гуманістичних цінностей у цілях та змісті інновацій, що реалізуються у ЗНЗ	0,88	0,81	0,80	0,68	
Соціальна значущість результатів нововведення	0,93	0,89	0,79	0,71	
Результативність нововведень у вирішенні актуальних проблем у діяльності навчального закладу	0,92	0,85	0,79	0,68	
Ефективність нововведень для зростання іміджу та конкурентоспроможності навчального закладу	0,92	0,87	0,79	0,72	

Разом з тим, якісний аналіз результатів самооцінки вчителів та оцінки експертів показують певні особливості реалізації інновацій за соціально-аксіологічним критерієм як за показниками так і рівнями.

Так для педагогів тих шкіл, в яких не визначена інноваційна місія і стратегія розвитку, характерним є репродуктивно-емпіричний та адаптивний рівні реалізації інновацій. Соціальна та суб'єктна значущість нововведень низька, оскільки при їх виборі не враховуються актуальні потреби суспільства, навчального закладу, учнів, їх батьків. Необхідність реалізації інновацій педагогами визначається не стільки мотивами створення умов для повноцінного розвитку учнів, а вимогами адміністрації. Тому більшість учителів цих рівнів здійснюють інноваційну діяльність формально, для звітності. Педагоги, що здійснюють інноваційну діяльність на локальному рівні, більш

орієнтовані на гуманістичні цінності освіти й потреби дітей. Хоча не всі педагоги усвідомлюють роль інноваційної місії для зростання іміджу та конкурентоспроможності навчального закладу. Стратегічно-системний рівень реалізації інновацій характеризується чіткою визначеністю інноваційної місії школи, її сприйняттям та усвідомленістю педагогами, учнями, батьками. У цілях та змісті нововведень відображенні гуманістичні цінності сучасної освіти. Соціальна значущість результатів нововведення спрямована на вирішення актуальних проблем у діяльності навчального закладу, формування його іміджу та конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Таблиця 5.4

**Узагальнені результати експертної оцінки рівня реалізації інновацій за соціально-аксіологічним критерієм (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				Н
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Визначеність інноваційної місії школи, її сприйняття та усвідомленість педагогами, учнями, батьками	0,83	0,79	0,72	0,61	<b>16,37</b>
Реалізація гуманістичних цінностей у цілях та змісті інновацій, що реалізуються у ЗНЗ	0,87	0,82	0,76	0,65	
Соціальна значущість результатів нововведення	0,89	0,86	0,78	0,69	
Результативність нововведень у вирішенні актуальних проблем у діяльності навчального закладу	0,89	0,84	0,78	0,64	
Ефективність нововведень для зростання іміджу та конкурентоспроможності навчального закладу	0,90	0,84	0,78	0,68	

Порівняльний аналіз результатів оцінювання концептуальності реалізації інновацій свідчить про ваговиті розбіжності між репродуктивно-емпіричним, адаптивним, локально-перетворювальним та стратегічно-системним рівнями і водночас рівне

ступневе зростанням значень їх відносних частот. Обчислені емпіричні значення  $\hat{H}$ -критерію дисперсії рангових сум рівнів за результатами самооцінки вчителів  $\hat{H} = 17,10 > 5,99$  (табл. 5.5) та оцінки експертів  $\hat{H} = 17,27 > 5,99$  (табл. 5.6) дозволяють прийняти гіпотезу, що відмінності за критерієм концептуальності між виділеними репродуктивно-емпіричним, адаптивним, локально-перетворювальним, стратегічно-системним рівнями реалізації інновацій у ЗНЗ є значними й дозволяють однозначно їх характеризувати.

Таблиця 5.5

**Узагальнені результати самооцінки педагогами рівня реалізації інновацій за критерієм концептуальності (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				$\hat{H}$
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Наявність та чіткість концепції та стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ	0,90	0,78	0,73	0,62	<b>17,10</b>
Теоретико-методологічна обґрунтованість інновацій	0,91	0,86	0,79	0,67	
Відповідність нововведень державним програмам розвитку освіти	0,91	0,88	0,79	0,72	
Цілісність реалізації концептуальних, змістово-цільових і процесуально-діяльнісних складових інновацій	0,94	0,86	0,75	0,64	
Концептуалізація й адаптація обраної моделі інновації відповідно до умов і потреб навчального закладу	0,93	0,88	0,82	0,65	

У якісному плані репродуктивно-емпіричний та адаптивний рівень реалізації педагогами інновацій обумовлений відсутністю концепції та стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ, необґрунтованістю теоретико-методологічних основ ІД. Системно інновації не реалізуються, оскільки вириваються із загального контексту окремі елементи, які зручно вписуються у традиційну систему навчання чи виховання не змінюючи її



сутності. Локальний рівень ІД притаманний для учителів, які створюють власну авторську педагогічну систему. Вони прагнуть будувати її на основі сучасних наукових підходів, актуальних завдань державних програм розвитку освіти та аналізу й узагальнення власного педагогічного досвіду й досвіду своїх колег. У їх інноваційних проектах зазвичай цілісно представлені концептуальні, змістовно-цільові та процесуально-діяльнісні складові.

Таблиця 5.6

**Узагальнені результати експертної оцінки рівня реалізації інновацій за критерієм концептуальності (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				Н
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Наявність та чіткість концепції та стратегії інноваційного розвитку ЗНЗ	0,89	0,76	0,67	0,57	17,27
Теоретико-методологічна обґрунтованість інновацій	0,91	0,83	0,74	0,61	
Відповідність нововведень державним програмам розвитку освіти	0,92	0,86	0,75	0,67	
Цілісність реалізації концептуальних, змістово-цільових і процесуально-діяльнісних складових інновацій	0,91	0,85	0,73	0,58	
Концептуалізація й адаптація обраної моделі інновації відповідно до умов і потреб навчального закладу	0,91	0,86	0,78	0,59	

Стратегічно-системний рівень характеризується чіткою та стратегією інноваційного розвитку ЗНЗ згідно з визначеними у державних доктринах, концепціях, програмах цілям модернізації сучасної освіти. Вибір інновацій та їх адаптація здійснюється системно, й спрямована на комплексне вирішення актуальних потреб школи. ІД всіх членів педагогічного колективу поєднана на основі спільно виробленої концепції діяльності навчального закладу.

Порівняльний аналіз результатів оцінювання ресурсного забезпечення нововведень свідчить про їх різний потенціал та однаковий розподіл з поступовим збільшенням кількісних значень відносних частот від репродуктивно-емпіричного до стратегічно-системного рівнів.

Обчислені емпіричні значення  $\hat{H}$ -критерію дисперсії рангових сум рівнів за результатами самооцінки вчителів  $\hat{H} = 17,72 > 5,99$  (табл. 5.7) та оцінки експертів  $\hat{H} = 16,05 > 5,99$  (табл. 5.8) підтверджують гіпотезу, що відмінності за ресурсним критерієм між репродуктивно-емпіричним, адаптивним, локальним та стратегічно-системним рівнями реалізації інновацій у ЗНЗ є значними й дозволяють однозначно їх характеризувати.

Таблиця 5.7

**Узагальнені результати самооцінки педагогами рівня реалізації інновацій за ресурсним критерієм (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				$\hat{H}$
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Кадрові ресурси, зміна рівня інноваційної компетентності педагогів	0,92	0,85	0,76	0,65	<b>17,72</b>
Інформаційні-комунікативні ресурси	0,96	0,84	0,77	0,62	
Організаційно-управлінські ресурси	0,94	0,86	0,78	0,67	
Технологічні ресурси	0,92	0,83	0,73	0,62	
Матеріальні й фінансові ресурси	0,88	0,78	0,72	0,66	

Якість репродуктивно-емпіричного та адаптивного рівнів реалізації інновацій пов'язана з низьким рівнем інноваційної компетентності педагогів, відсутністю стимулів для творчої діяльності. Педагоги мають недостатньо інформації про освітні інновації та способи їх використання у своїй діяльності. У планах методичної роботи не приділяється достатня увага проблемам інноваційного розвитку освіти, обміну досвідом ІД. Матеріально-технічна база школи не завжди дозволяє використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології у навчальній та управлінській діяльності.

Таблиця 5.8

**Узагальнені результати експертної оцінки рівня  
реалізації інновацій за ресурсним критерієм  
(констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				№
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Кадрові ресурси, зміна рівня інноваційної компетентності педагогів	0,89	0,82	0,72	0,62	<b>16,05</b>
Інформаційні-комунікативні ресурси	0,92	0,81	0,73	0,59	
Організаційно-управлінські ресурси	0,88	0,82	0,75	0,63	
Технологічні ресурси	0,84	0,78	0,67	0,58	
Матеріальні й фінансові ресурси	0,87	0,75	0,67	0,62	

Педагоги, що здійснюють ІД на локальному рівні, проявляють пізнавальну самостійність у пошуку інформації про потенційно корисні інновації, постійно працюють над підвищенням своєї компетентності в експертизі, проектуванні, моніторингу нововведень. Активно беруть участь у науково-практичних конференціях, семінарах, виставках, де представляють свої авторські розробки й знайомляться з напрацюваннями колег. Зазвичай такі педагоги мають вагоме методичне забезпечення своїх інноваційних проєктів, зокрема й мультимедійних та інших засобів, хоча матеріальної підтримки для їх створення від адміністрації школи практично не отримують.

Вихід на стратегічно-системний рівень реалізації інновацій можливий у ЗНЗ де постійно працюють над зростанням свого інноваційного потенціалу, підвищенням інноваційної компетентності педагогів, створення комфортних умов для збереження здоров'я працівників, їх праці та відпочинку.

У таких школах активно створюються бази потенційно можливих для використання інновацій, у яких значна частка належить авторським методичним і науково-методичним розробкам учителів цього навчального закладу. Вчителі інтенсивно й продуктивно працюють у різних творчих групах як на рівні навчального закладу так і району, області. Здійснюється науково-методичний та консультативний супровід ІД.

Педагогічні колективи для залучення додаткових джерел фінансування нововведень активно беруть участь і виграють у конкурсах різноманітних проектів, грандів, програм тощо.

Обчислені емпіричні значення  $\hat{H}$ -критерію дисперсії рангових сум рівнів за результатами самооцінки вчителів  $\hat{H} = 15,84 > 5,99$  (табл. 5.9) оцінки експертів  $\hat{H} = 17,86 > 5,99$  (табл. 5.10) підтверджують гіпотезу, що відмінності за *структурно-функціональним критерієм* між репродуктивно-емпіричним, адаптивним, локальним та стратегічно-системним рівнями реалізації інновацій у ЗНЗ є значними й дозволяють однозначно їх характеризувати.

Таблиця 5.9

**Узагальнені результати самооцінки педагогами рівня реалізації інновацій за структурно-функціональним критерієм (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				$\hat{H}$
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Стратегічна спрямованість інновацій на розвиток педагогічної системи ЗНЗ	0,95	0,88	0,78	0,67	<b>15,84</b>
Результативність впливу нововведень на зміни в структурі й функціях педагогічної системи	0,93	0,83	0,72	0,63	
Створення умов для підтримки ініціатив педагогів і розвитку їх інноваційної компетентності	0,89	0,82	0,73	0,56	
Інтенсивність та результативність форм взаємодії педагогів в обміні досвідом нововведень	0,87	0,81	0,74	0,64	
Ефективність застосування нових моделей управління, координації дій всіх учасників нововведення	0,95	0,86	0,75	0,65	

Порівняльний аналіз результатів оцінювання за структурно-функціональним критерієм реалізації інновацій свідчить про їх різний потенціал у зміні педагогічної системи та однаковий розподіл з поступовим збільшенням кількісних значень віднос-

них частот від репродуктивно-емпіричного до стратегічно-системного рівнів.

Таблиця 5.10

**Узагальнені результати експертної оцінки рівня реалізації інновацій за структурно-функціональним критерієм (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				Н
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Стратегічна спрямованість реалізації інновацій на розвиток педагогічної системи ЗНЗ	0,93	0,84	0,77	0,63	<b>17,86</b>
Результативність впливу нововведень на зміни в структурі й функціях педагогічної системи	0,91	0,82	0,68	0,59	
Створення умов для підтримки ініціатив педагогів і розвитку їх інноваційної компетентності	0,95	0,83	0,71	0,61	
Інтенсивність та результативність форм взаємодії педагогів в обміні досвідом нововведень	0,92	0,81	0,72	0,58	
Ефективність застосування нових моделей управління, координації дій всіх учасників нововведення	0,93	0,82	0,71	0,58	

Якісний аналіз репродуктивно-емпіричного та адаптивного рівнів реалізації інновацій свідчить про низьку результативність їх впливу на зміни в структурі й функціях педагогічної системи як окремого вчителя так і навчального закладу в цілому. На локальному рівні зміни відбуваються в цілях, змісті, методах і формах навчально-виховної діяльності окремих учителів.

Стратегічно-системний рівень характеризується спрямованістю ІД кожного учителя на цілісний розвиток педагогічної системи ЗНЗ. У таких навчальних закладах створені належні нормативно-організаційні та науково-методичні умови для підтримки ініціатив педагогів і розвитку їх інноваційної компетентності. Про інтенсивність та результативність форм взаємодії педагогів і ЗНЗ в обміні знаннями, ідеями, досвідом

нововведень свідчать їх активна участь в різних асоціаціях, форумах, школі новаторства, конкурсі "Учитель року", конференціях, семінарах тощо.

Для забезпечення продуктивного функціонування інноваційних освітніх мереж проводяться круглі столи, вебінари, веберенції, тренінги, виставки та ярмарки інноваційного досвіду, фестивалі інноваційних навчальних закладів, педагогічні мости, десанти, діють творчі педагогічні лабораторії, методичні сесії, тимчасові науково-дослідницькі колективи.

Обчислені емпіричні значення  $\hat{H}$ -критерію дисперсії рангових сум рівнів за результатами самооцінки вчителів  $\hat{H} = 16,87 > 5,99$  (табл. 5.11) та оцінки експертів  $\hat{H} = 15,92 > 5,99$  (табл. 5.12) дозволяють прийняти гіпотезу, що відмінності за критерієм технологічності між репродуктивно-емпіричним, адаптивним, локально-перетворювальним, стратегічно-системним рівнями реалізації інновацій у ЗНЗ є значними й дозволяють однозначно їх характеризувати.

Таблиця 5.11

**Узагальнені результати самооцінки педагогами рівня реалізації інновацій за критерієм технологічності (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				$\hat{H}$
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Якість діагностики та аналізу педагогічної системи, виявлення проблем та обґрунтований відбір інновацій	0,93	0,84	0,78	0,65	<b>16,87</b>
Системність та чіткість прогнозування таксономії цілей нововведень	0,95	0,87	0,75	0,66	
Експертиза інновацій на предмет їх доцільності та можливості реалізації	0,92	0,85	0,77	0,62	
Проектування технології реалізації нововведення як послідовності й змісту інноваційних змін	0,96	0,87	0,76	0,63	
Результативність використання результатів моніторингу реалізації інновацій	0,94	0,84	0,72	0,65	

Таблиця 5.12

**Узагальнені результати експертної оцінки рівня  
реалізації інновацій за критерієм технологічності  
(констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				Н
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно- системний	локальний	адаптивний	репродук- тивно- емпіричний	
Якість діагностики та аналізу педагогічної системи, виявлення проблем та обґрунтований відбір інновацій	0,91	0,80	0,74	0,61	<b>15,92</b>
Системність та чіткість прогнозування таксономії цілей нововведень	0,92	0,84	0,71	0,59	
Експертиза інновацій на предмет їх доцільності та можливості реалізації	0,92	0,82	0,74	0,58	
Проектування технології реалізації нововведення як послідовності й змісту інноваційних змін	0,95	0,85	0,72	0,60	
Результативність використання результатів моніторингу реалізації інновацій	0,93	0,81	0,71	0,58	

Порівняльний аналіз результатів оцінювання технологічності реалізації інновацій свідчить про їх однаковий розподіл з поступовим збільшенням кількісних значень відповідних оцінок від репродуктивно-емпіричного до стратегічно-системного рівнів.

Якісні відмінності проявляються в тому, що при емпірично-репродуктивному рівні реалізації інновацій їх вибір відбувається без аналізу наявного стану й проблем у діяльності школи й окремих учителів. Тому цільова спрямованість нововведень не визначена. Експертиза інновацій на предмет їх доцільності, значимості та можливості реалізації в конкретних умовах не проводиться.

На локальному рівні педагоги обирають інновації, виходячи з аналізу своєї діяльності, їх доцільності у вирішенні проблем у навчанні чи вихованні учнів. Експертиза інноваційних проєктів учителів свідчить про їх достатню теоретичну

обґрунтованість і технологічну розробку. В проектах розроблені всі основні необхідні складові.

Для стратегічно-системного рівня характерним є дотримання логічної послідовності всіх етапів та процедур технології реалізації інновацій: діагностики та аналізу, виявлення проблем та обґрунтованого вибору інновацій, системного прогнозування таксономії цілей нововведень, кваліфікованої експертизи інновацій, проектування змісту інноваційних змін, моніторингу результатів реалізації інновацій для управління процесу та ініціювання наступних нововведень.

Обчислені емпіричні значення  $\hat{H}$ -критерію дисперсії рангових сум рівнів за результатами самооцінки вчителів  $\hat{H} = 16,87 > 5,99$  (табл. 5.13) та оцінки експертів  $\hat{H} = 15,92 > 5,99$  (табл. 5.14) дозволяють прийняти гіпотезу, що відмінності за критерієм результативності між репродуктивно-емпіричним, адаптивним, локально-перетворювальним, стратегічно-системним рівнями реалізації інновацій у ЗНЗ є значними й дозволяють однозначно їх характеризувати.

Таблиця 5.13

**Узагальнені результати самооцінки педагогами рівня реалізації інновацій за критерієм результативності (констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				$\hat{H}$
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно-системний	локальний	адаптивний	репродуктивно-емпіричний	
Зміни в результатах навчальної діяльності	0,95	0,86	0,77	0,66	<b>16,12</b>
Зміни в результатах виховної діяльності	0,94	0,82	0,74	0,65	
Зміни в результатах науково-дослідницької діяльності учнів	0,93	0,84	0,74	0,64	
Зміни в результатах науково-методичної роботи	0,95	0,87	0,75	0,65	
Зміни в результатах науково-експериментальної діяльності педагогів	0,96	0,86	0,76	0,64	



Таблиця 5.14

**Узагальнені результати експертної оцінки рівня  
реалізації інновацій за критерієм результативності  
(констатувальний етап експерименту)**

Показники	Відносні частоти				Ñ
	Рівні реалізації інновацій				
	стратегічно- системний	локальний	адаптивний	репродук- тивно- емпіричний	
Якість діагностики та аналізу педагогічної системи, виявлення проблем та обґрунтований відбір інновацій	0,93	0,85	0,74	0,59	<b>15,92</b>
Системність та чіткість прогнозування таксономії цілей нововведень	0,92	0,81	0,71	0,62	
Експертиза інновацій на предмет їх доцільності та можливості реалізації	0,92	0,83	0,71	0,61	
Проектування технології реалізації нововведення як послідовності й змісту інноваційних змін	0,93	0,86	0,72	0,60	
Результативність використання результатів моніторингу реалізації інновацій	0,96	0,84	0,73	0,58	

Порівняльний аналіз результатів оцінювання результативності реалізації інновацій свідчить про їх однаковий розподіл з поступовим збільшенням кількісних значень відповідних оцінок від репродуктивно-емпіричного до стратегічно-системного рівнів.

На репродуктивно-емпіричному та адаптивному рівнях нововведення суттєво не впливають на зміни в результатах навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності учнів. У процесуальному аспекті учні освоюють певні нові форми, методи та засоби навчання: інтерактивні, комп'ютерні технології. Результати науково-методичної роботи вчителів низькі, їх розробки не мають новизни та системності. У більшості випадків це переписування відомих методик навіть без авторської інтерпретації.

Учителі, що реалізують інновації на локальному рівні (окремі навчальні предмети чи напрямки виховної роботи),

досягають нових результатів у навчанні і вихованні учнів. Такі результати характеризуються достатнім рівнем стійкості, тривалості, продуктивності навчальних досягнень учнів, перемог у конкурсах МАН, олімпіадах з тих предметів, де окремі учителі застосовують інноваційні технології навчання.

Результати науково-методичної роботи та науково-експериментальної діяльності педагогів представлені в авторських публікаціях, методичних матеріалах, конкурсах "Учитель року".

На стратегічно-системному рівні реалізації інновацій результати навчально-виховної діяльності мають системний характер і відображають успіхи всього колективу. Це високі рейтинги результатів ЗНО зі всіх навчальних предметів, перемоги в конкурсах МАН та учнівських олімпіадах з різних навчальних дисциплін. В учнів наявний високий рівень сформованості ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей. На загальношкільному рівні учні спільно з педагогами постійно проводять різноманітні конференції, тематичні тижні. Ведеться цілеспрямована робота з обдарованими дітьми.

Про високий рівень науково-методичної роботи та науково-експериментальної діяльності таких навчальних закладів свідчать їх постійна участь та перемоги в різних номінаціях у Міжнародних виставках "Сучасні заклади освіти", форумах інноваційних шкіл. Педагоги мають високий рівень кваліфікації й значну, як для школи, кількість публікацій.

Таким чином, результати констатувального етапу експерименту свідчать, що інновації в ЗНЗ реалізуються на репродуктивно-емпіричному, адаптивному, локальному, стратегічно-системному рівнях. Якісно-кількісний порівняльний аналіз підтвердив статистичну відмінність між цими рівнями, що дозволяє в процесі подальшої експериментальної роботи формувати на цій основі експериментальні та контрольні групи.

Наявний стан інноваційної діяльності ЗНЗ, який характеризується недостатнім коефіцієнтом її результативності та ефективності, системності, оптимальності, інтенсивністю, актуальністю, соціальною й суб'єктною значимістю змін, що підтверджує необхідність розробки та апробації цілісної технології реалізації інновацій, науково-методичного й консультативного супроводу ІД та підвищення інноваційної компетентності педагогів.

### **5.3. Організація та результати формувального етапу експерименту**

Мета формувального експерименту полягала в перевірці результативності та ефективності розробленої технології реалізації інновацій у ЗНЗ.

У цілому організаційно-формувальний експеримент проводився за такою логічною схемою: 1) провести основні визначених критеріїв попередню діагностику рівня реалізації інновацій в ЕГ та КГ (діагностувальний етап формувального експерименту); 2) констатувати наявний рівень реалізації інновацій педагогами ЕГ та КГ ЗНЗ, на основі оцінки експертів розподілити їх за рівнями: стратегічно-системним, локальним, адаптивним, емпірично-репродуктивним; 3) упровадити в експериментальній групі ЗНЗ авторську технологію реалізації інновацій (формувальний етап експерименту); 4) у процесі науково-методичного й консультативного супроводу здійснити експериментальний вплив на контингент педагогів експериментальної групи ЗНЗ для розвитку в них компетентності в реалізації інновацій на технологічному рівні; 5) виявити динаміку рівня реалізації інновацій у контрольній та експериментальній групах педагогів шляхом порівняння сумарних показників на початку та в кінці експерименту; 6) узагальнити та систематизувати отримані результати, визначити перспективи подальшої експериментальної роботи (узагальнюючий етап формувального експерименту).

До участі в формувальному експерименті було залучено 12 експериментальних і 12 контрольних ЗНЗ Житомирської, Рівненської, Сумської та Черкаської областей. Перелік ЗНЗ задіяних у формувальному експерименті й тематика інноваційних проєктів, у процесі виконання яких здійснювався науково-методичний супровід педагогів й апробувалася авторська технологія реалізації інновацій подано в додатку

Для участі в експериментальній роботі обрано постійну групу педагогів: 239 осіб – експериментальна група (ЕГ), 263 особи – контрольна група (КГ). Для об'єктивності й достовірності дослідження вибір навчальних закладів обумовлювався по-перше, однаковим рівнем реалізації інновацій на початковому етапі експерименту як в експериментальних так і в

контрольних ЗНЗ, по-друге, необхідністю представлення різних регіонів України, по-третє, обов'язковим включенням навчальних закладів різного типу за статусом (загальноосвітні, гімназії, ліцеї та ін.) і різного типу населених пунктів (навчальні заклади обласних, районних центрів, сільські школи), по-четверте, рівними ресурсами інноваційного потенціалу закладів, по-п'яте, можливістю неперервного включення педагогічного колективу в експериментальну роботу та постійного науково-методичного та інформаційно-організаційного супроводу інноваційної діяльності педагогів обраних ЗНЗ.

До експериментальної групи ЗНЗ увійшли: Житомирська область: ліцей № 25 ім. М. О. Щорса м. Житомира, Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23 ім. М. Й. Очерета, загальноосвітня школа I-III ступенів № 22 м. Житомира, Новоград-Волинський міський колегіум, Радомишльський міський колегіум, Рейська загальноосвітня школа Бердичівського району, Рижанська загальноосвітня школа Володар-Волинського району, Рівненська область: Кузнецовська гімназія, Костопільська ЗОШ № 5; Сумська область: Приватна гімназія "Просперіте" м. Суми, Боровлянський НВК: "Дитячий садок – ЗОШ I-III ступенів" Тростянецького району; Черкаська область: Перша міська гімназія м. Черкаси.

У навчально-методичній, науковій, організаційно-управлінській діяльності цих закладів реалізовувався комплекс заходів щодо освоєння й застосування експериментальної технології реалізації інновацій.

До контрольної групи були включені ЗНЗ, в яких реалізація інноваційних проектів здійснювалася у звичному режимі. Зміст експерименту було узгоджено з планами роботи ЗНЗ, методичних кабінетів (центрів) районних, міських управлінь освіти та ОІППО.

На основі аналізу наукових праць і результатів вивчення стану інноваційної діяльності ЗНЗ зроблено висновок про доцільність організації цілеспрямованої роботи з підготовки вчителів до реалізації інновацій за такими основними напрямками: формування в них позитивного ставлення до нововведень у шкільній практиці, ознайомлення педагогів з основами педагогічної інноватики, сучасними інноваційними технологіями, провідними моделями інноваційного процесу,

закономірностями та принципами його функціонування. У практичному аспекті визнано необхідним організації системної роботи з розвитку інноваційної компетентності педагогів, освоєння ними технологій експертизи, проектування, моніторингу нововведень, набуття досвіду рефлексивного ставлення до своєї інноваційної діяльності.

При організації діяльності педагогів експериментальної групи ми виходили з необхідності постійного науково-методичного й консультативного супроводу педагогів, підтримки їх творчих ініціатив, створення умов для обміну знаннями й досвідом інноваційної діяльності.

Упровадження експериментальної технології реалізації інновацій проводилося згідно з визначеними в авторській концептуально-змістовій моделі її основними етапами (р. 3.1): 1) стратегічно-проектувальним: концептуалізація й адаптація нововведення до умов і потреб конкретного навчального закладу; 2) безпосередньої реалізації інновацій: комплекс змін у структурі, функціях, ресурсах, стилі мислення, способах діяльності й результатах, які вносить нововведення у практику роботи навчального закладу; 3) етапу активного й продуктивного використання та розвитку інновації і педагогічної системи: інституалізація інновації як джерела розвитку педагогічної системи й одночасного подальшого розвитку (ірадіації) самої інновації.

На першому – стратегічно-проектувальному етапі реалізації інновацій діяльність в експериментальних групах була спрямована на усвідомлення педагогами соціальної значимості інноваційних змін в освіті, готовності до відповідальності за можливі ризики при впровадженні нового, актуалізацію у педагогічному колективі потреб і мотивів ІД. Проводилася робота з освоєння педагогами методів діагностики та аналізу проблем у своїй діяльності й протиріч у функціонуванні школи як соціально-педагогічної системи. Обговорювалися питання формування інноваційної місії школи, її ролі в гуманізації суспільних відносин та стратегії розвитку ЗНЗ. Спільно з педагогічними колективами шкіл та активної участі учнів і батьків розроблялася, а за наявності, уточнювалася, доповнювалася концепція і стратегія інноваційного розвитку навчального закладу. При цьому колективи шкіл прагнули до створення

унікального, привабливого на ринку освітніх послуг іміджу свого навчального закладу.

Для розширення діапазону вибору потенційно актуальних для навчального закладу інновацій створювалися їх інформаційні банки. Змістове наповнення банку інновацій постійно розглядалося на методичних радах шкіл, що спонукало учителів до їх аналізу щодо можливості використання в своїй діяльності. Особлива увага приділялася підготовці учителями авторських розробок та їх включення в базу інновацій навчального закладу. З учителями опрацьовані алгоритми пошуку та використання інформації у системі Інтернет, зокрема, в банках інновацій методичних кабінетів і центрів районних, міських управлінь освіти та ОППО.

З керівниками, педагогами ЗНЗ, методистами управлінь освіти були проведені семінари-практикуми, майстер-класи для освоєння теоретичних засад і технології проведення експертизи інновацій, нормативно-правового та організаційно-управлінського забезпечення ІД. Керівники експериментальної групи ЗНЗ були залучені до роботи в районних та обласних школах управлінського активу, творчих управлінських лабораторіях, майстернях, студіях.

Організація роботи з педагогічними працівниками нами проводилася у формі проведення науково-практичних семінарів, конференцій, методичних нарад, консультацій керівників, заступників директорів, методистів, педагогів при розробці й реалізації різноманітних інноваційних проектів, підготовці науково-методичних матеріалів, організації роботи творчих груп, лабораторій, проведення майстер-класів, групових та індивідуальних консультацій у самоосвітньої роботи педагогів та ін. Науково-консультаційна й методична робота здійснювалася на базі ЗНЗ, а також міських та районних управлінь освіти, ОППО. Інформаційно-методичний супровід процесу реалізації інновацій проводився спільно з методистами управлінь освіти й ОППО, оскільки саме вони здійснювали керівництво плануванням ІД та науково-методичної роботи, забезпечували постійний зв'язок з навчальними закладами, оперативно реагували на їх запити щодо надання необхідної допомоги, проводили моніторинг результатів нововведень. Слід відзначити, що саме керівники й методисти методичних відділів і кабінетів у більшості

випадків виступали ініціаторами й організаторами науково-практичних семінарів, круглих столів, виставок інноваційного педагогічного досвіду, конкурсів інноваційних проєктів.

Значний обсяг роботи з розвитку інноваційної компетентності педагогів проводився в рамках діяльності інноваційного освітнього проєкту Житомирського державного університету імені Івана Франка – навчально-наукового виробничого комплексу "Полісся", діяльність якого є прикладом успішної реалізації інтегративної моделі інноваційного освітнього процесу, що утворює інноваційну мережу. У нашому дослідженні ННВК "Полісся" розглядається як відкрита інноваційна система, оскільки всі навчальні заклади комплексу створюють інноваційну інфраструктуру, результатом функціонування якої є творча робота суб'єктів інноваційного процесу, розробка та реалізація новітніх ідей і технологій.

ННВК "Полісся" діє як науково-методичний і консалтинговий освітній центр Поліського регіону. У рамках виїзних засідань було проведено на регіональному та місцевому рівнях семінари, круглі столи для вчителів: "Акмеологічні засади особистісного розвитку суб'єктів освітнього процесу" (Радомишль); "Інноваційна діяльність як провідний чинник професійного розвитку педагога загальноосвітньої школи" (Коростень); "Акмеологічна технологія успішного виховання, навчання і розвитку суб'єктів освітнього процесу" (Новоград-Волинський), "Інноваційний досвід педагогів Житомирщини", "Впровадження інновацій у навчально-виховний процес ЗНЗ" (Житомир), "Компетентнісно-орієнтований підхід у процесі навчання і виховання" (Житомир), "Технологія реалізації інновацій у ЗНЗ" та ін.

Результатом проведеної роботи на стратегічно-проєктувальному етапі був обґрунтований вибір інновацій та розробка проєктів їх реалізації.

Проєкти реалізації інновацій розроблялися у відповідності з стратегією інноваційного розвитку навчального закладу. Робота педагогів над проєктами проводилась у творчих групах, проєктних командах. Для активізації творчого потенціалу педагогів використовувалися інтерактивні форми: ділові та рольові ігри, мозкові штурми, діаграма ідей, матриця ідей, синектика, гірлянда асоціацій, інверсія, аналіз конкретних ситуацій (case-study).

На другому етапі – безпосередньої реалізації інновацій мета науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів полягала в забезпеченні системності, результативності, ефективності, оптимальності, інтенсивності змін у структурі, функціях, ресурсах педагогічної системи, стилі мислення, способах і результатах діяльності суб'єктів нововведень.

Проведені з педагогами та учнями експериментальних ЗНЗ дискусії, тренінги, круглі столи сприяли розвитку в них позитивного ставлення до нововведень, актуалізації потреб та мотивів ІД. Процес цілепокладання полягав у суб'єктному сприйнятті та усвідомленні визначених цілей і смислів нововведень, як засобу досягнення життєвого успіху, професійного самовдосконалення та самореалізації.

Продовжувалася робота з оптимізації інноваційного потенціалу навчального закладу – інтелектуальних, технологічних, матеріально-фінансових, управлінських та інших ресурсів, необхідних для реалізації інновацій. Для зростання продуктивності ІД небідним було розширення меж та інтенсивності інноваційного середовища навчального закладу та вихід на сучасні моделі інноваційних процесів – інтеграції, інноваційних мереж, швидкого навчання та обміну знаннями й досвідом. З цією метою налагоджувалась співпраця наших експериментальних закладів з колективами чи окремими групами педагогів тих шкіл, що також реалізують інноваційні проекти, науковими установами та вищими навчальними закладами освіти. Особливо продуктивною в плані обміну досвідом реалізації інновацій стала участь педагогів і керівників ЕГ в обласних та всеукраїнських школах новаторства, різноманітних асоціаціях та об'єднаннях інноваційних закладів освіти.

Включення навчального закладу, його керівників і педагогів у різноманітні інноваційні освітні мережі дозволило оперативну й ефективно обмінюватися інформацією завдяки розвинутим базам даних й ефективним зовнішнім каналам зв'язку та засобів спілкування. Комунікація в інноваційних мережах сприяла налагодженню неформальних особистісних ділових зв'язків між керівниками, педагогами, науковцями різних навчальних закладів. Ефективними виявилось проведення виїзних засідань творчих лабораторій, майстер-класи керівників базових закладів освітніх округів, вебінари, веберенції.



У процесі реалізації інновацій відбувалось освоєння учителями та учнями нових форм, засобів, методів, способів діяльності. Реалізація інновацій привела до змін в структурі й функціях педагогічної системи. Динамічність змін потребувала адаптації нововведень до нових конкретних умов. Тому процес і результати нововведень періодично обговорювалися на засіданнях педагогічних, методичних, батьківських рад навчальних закладів. Такі спільні обговорення виявились досить ефективним каналом зворотного зв'язку для отримання інформації про хід, результати й проблеми реалізації інновацій.

Важливим завданням було налагодження моніторингу процесу реалізації інновацій для оперативного коригування при відхиленні від встановлених параметрів нововведення та застосування нових моделей управління, координації й синхронізації дій всіх учасників нововведень.

Таким чином комплекс змін у педагогічній системі, в особистих структурах і способах діяльності суб'єктів інновацій забезпечує результативність та ефективність ІД.

На третьому етапі – активного й продуктивного використання та розвитку інновації і педагогічної системи діяльність педагогічних колективів спрямовувалась на закріплення нових цілей, змісту, способів діяльності в системі роботи вчителя чи навчального закладу, забезпечення стійкості, надійності, якості результатів навчально-виховного процесу на засадах інноваційних технологій.

Основою успішності цього етапу стала рефлексія педагогами досвіду ІД, аналіз причин успіхів і проблем, які виникали в процесі реалізації інновацій. Свідома аналітична діяльність перетворює набутий досвід у суб'єктно значимі продуктивні способи діяльності. Здійснюючи оцінку випробуваних способів, схем, прийомів технології реалізації, педагог проводить відбір найбільш ефективних й включає їх у власний арсенал ІД. Такі апробовані способи ІД всіх педагогів у комплексі поповнюють ресурси інноваційного потенціалу навчального закладу й визначають його можливість до реалізації наступних, більш складних і масштабних нововведень. Через рефлексію, екзистенційне осмислення досвіду нововведень педагогічний колектив прогнозує перспективи та вибудовує стратегію виходу на якісно нові рівні діяльності.

Комплексній саморефлексії ІД сприяла робота педагогів над власними портфоліо, в яких як у друкованій так і в електронній формі представлені матеріали роботи над інноваційним проектом (методичні розробки, авторські програми, статті, конспекти та відеозаписи уроків, презентації тощо). Акцент при створенні портфоліо робився не на кількісних показниках інформації, а на аналізі результативності інноваційної діяльності, якісних змін у методиці викладання та результатах навчально-виховної роботи.

Для об'єктивної оцінки результативності інновацій проводилися та обговорювалися відкриті уроки, які комплексно показують реальне втілення в навчальній діяльності та результатах учнів концептуальних, змістово-цільових та процесуальних складових нововведень.

Продовжувалась робота творчих груп, лабораторій, які працювали над модифікацією моделі інновації відповідно до нових цілей, умов, ресурсів і потреб розвитку навчального закладу. Також удосконалювалася сама технологія реалізації нововведення за рахунок набутого досвіду, оптимізації та раціоналізації дій, скорочення термінів їх виконання, одночасного паралельного виконання операцій, ліквідації непотрібних ланок.

Результати науково-методичної роботи, що були отримані в процесі реалізації інновацій, були представлені на науково-практичних конференціях, семінарах, круглих столах, форумах інноваційних навчальних закладів, виставках та конкурсах інноваційного педагогічного досвіду, що інтенсифікувало обмін досвідом і поширення інновацій.

Моніторинг навчально-виховної діяльності учнів засвідчив зростання якості навчальних досягнень, рівня ключових, загальнопредметних та предметних компетентностей, підвищення результатів річних іспитів та ЗНО, збільшення учасників, переможців та призерів олімпіад, конкурсів МАН.

Таким чином, результатом третього етапу реалізації інновацій стали: розвиток педагогічної системи ЗНЗ чи системи навчально-виховної діяльності окремих учителів, зростання інноваційного потенціалу навчальних закладів, створення умов для іррадіації та більш продуктивного застосування інновацій, їх удосконалення відповідно до нових потреб і можливостей. Це

уможливило прогнозування подальшого розвитку навчального закладу та ініціювання наступних нововведень.

Цілісним результатом упровадження експериментальної технології реалізації інновацій став якісно новий рівень інноваційної діяльності педагогів ЕГ. Це проявляється у зростанні системності, результативності, оптимальності, інтенсивності, соціальної та суб'єктної значимості інноваційних змін.

Після завершення формувального експерименту була проведена підсумкова діагностика процесу та результатів реалізації інновацій у ЗНЗ експериментальних та контрольних груп.

Отримані кінцеві дані порівнювались з вихідними у контрольних та експериментальних групах, що дозволило виявити динаміку рівня реалізації інновацій у контрольній та експериментальній групах на початку та в кінці експерименту та визначити ефективність запропонованої авторської технології реалізації інновацій.

Діагностика проводилася на основі визначених критеріїв та показників реалізації інновацій. Основними методами було обрано самооцінку та експертну оцінку. Спеціалісти, які були експертами (керівники ЗНЗ та їх заступники, методисти районних і міських методичних кабінетів і центрів управлінь освіти та ОІППО), здійснювали експертизу інноваційних проектів, вивчали документацію, результати навчально-виховної діяльності шкіл, наукові та методичні матеріали педагогів, спостерігали та аналізували проведення учителями уроків. Допоміжними методами здобуття діагностичної інформації були: вивчення документації, спостереження, бесіда.

Надійність та об'єктивність експертного оцінювання досягалася проведенням порівняння й узагальнення балів, які виставлені за всіма показниками реалізації інновацій різними незалежними експертами.

Опис й узагальнення фактичного матеріалу проаналізовано на основі розроблених рівнів реалізації інновацій: репродуктивно-емпіричного, адаптивного, локально-перетворювального, стратегічно-системного. Оскільки значна кількість показників реалізації інновацій у ЗНЗ не дозволяє однозначно зробити висновки, які б підтвердили або спростували гіпотезу, що була висунута в ході формувального експерименту, то нами були використані методи математичної статистики.

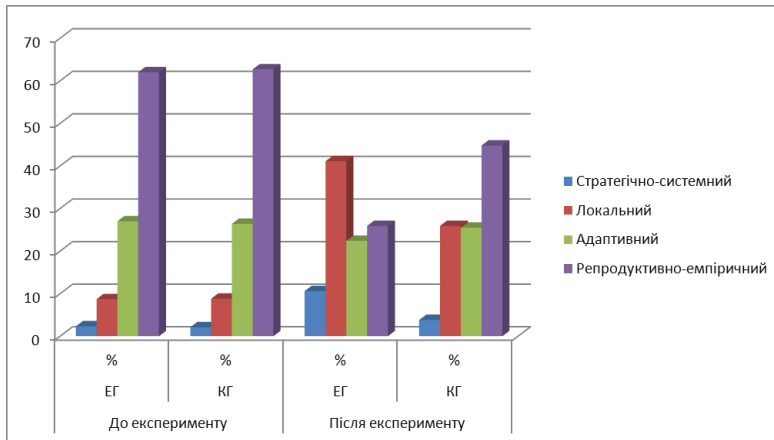
Представимо результати формувального експерименту.

Результати підсумкового діагностичного зрізу рівня реалізації інновацій за соціально-аксіологічним критерієм педагогами ЗНЗ у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту свідчать про суттєве зростання в ЕГ відсотка нововведень стратегічно-системного й локального рівнів (табл. 5.15). У контрольних групах динаміка позитивних змін порівняно з ЕГ не значна (рис. 5.1).

Таблиця 5.15

**Рівень реалізації інновацій педагогами ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
(за соціально-аксіологічним критерієм)**

Рівні реалізації	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Стратегічно-системний	6	2,3	5	2,1	28	10,6	9	3,8
Локальний	23	8,7	21	8,8	108	41,1	62	25,9
Адаптивний	71	27,0	63	26,4	59	22,4	61	25,5
Репродуктивно-емпіричний	163	62,0	150	62,7	68	25,9	107	44,8



*Рис. 5.1. Динаміка рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
за соціально-аксіологічним критерієм (%)*

Для перевірки достовірності одержаних результатів експериментального дослідження використаємо  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера.

Сформулюємо статистичні гіпотези.  $H_0$ : Рівень реалізації інновацій за соціально-аксіологічним критерієм педагогами ЕГ не вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.  $H_1$ : Рівень реалізації інновацій за соціально-аксіологічним критерієм педагогами ЕГ вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.

Розрахунок  $\varphi^*$ -критерію представлено в таблиці 5.16.

Таблиця 5.16

**Розподіл прогнозів реалізації інновацій у КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту (за соціально-аксіологічним критерієм)**

Рівні реалізації	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Стратегічно-системний та локальний	136	71	207
Адаптивний та репродуктивно-емпіричний	127	168	295
Суми	263	239	502

Перейдемо до робочої таблиці для обрахунку  $\varphi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера (табл. 5.17).

Таблиця 5.17

**Чотирьохклітинна таблиця для обчислення  $\varphi$ -критерію реалізації інновацій (за соціально-аксіологічним критерієм)**

Група	«Є ефект»		«Ефекту немає»		Всього
	Кількість досліджених	%	Кількість досліджених	%	
ЕГ	136	51,7	127	48,3	269
КГ	71	29,7	168	70,3	239
Всього	207		295		

Визначимо  $\varphi_e$  і  $\varphi_k$ . За таблицею:  $\varphi_e$  (51,7 %) = 1,605;  $\varphi_k$  (29,7 %) = 1,153. Обчислимо емпіричне значення  $\varphi^*_{емп.}$ -критерію кутового перетворення Фішера.

$$\varphi^*_{емп.} = (1,605 - 1,153) \cdot \sqrt{\frac{263 \cdot 239}{263 + 239}} = 5,06$$

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп.} > \varphi_{кр} (5,06 > 2,31) \text{ для } p \leq 0,01$$

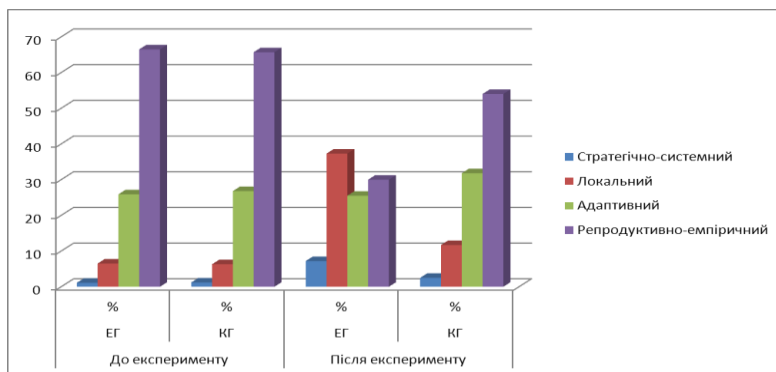
Отже,  $H_0$  відхиляється, приймається  $H_1$ : кількість педагогів, у яких рівень реалізації інновацій за соціально-аксіологічним критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для  $p \leq 0,01$ .

Застосування запропонованої технології реалізації інновацій забезпечило зростання в ЕГ концептуальних нововведень на стратегічно-системному й локальному рівнях (табл. 5.18). Різниця щодо покращення критерію концептуальності реалізації нововведень у показниках КГ порівняно з ЕГ на прикінцевому етапі експерименту не суттєва (рис. 5.2). Проведена діагностика за критерієм концептуальності свідчить, що в ЕГ нововведення характеризуються більш ґрунтовною теоретико-методологічною обґрунтованістю, відповідають концепції та стратегії інноваційного розвитку навчального закладу та визначеним у державних доктринах, концепціях, програмах стратегічним напрямкам розвитку сучасної освіти.

Таблиця 5.18

**Рівень реалізації інновацій педагогами ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
(за концептуальним критерієм)**

Рівні реалізації	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Стратегічно-системний	3	1,1	3	1,2	19	7,2	6	2,5
Локальний	17	6,5	15	6,3	98	37,3	28	11,7
Адаптивний	68	25,9	64	26,8	67	25,5	76	31,8
Репродуктивно-емпіричний	175	66,5	157	65,7	79	30,0	129	54,0



*Рис. 5.2. Динаміка рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
за концептуальним критерієм (%)*

Для перевірки достовірності одержаних результатів експериментального дослідження використаємо  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера. Розрахунок  $\phi^*$ -критерію представлено в таблиці 5.19.

Сформулюємо статистичні гіпотези.  $H_0$ : Рівень реалізації інновацій за концептуальним критерієм педагогами ЕГ не вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.  $H_1$ : Рівень реалізації інновацій за концептуальним критерієм педагогами ЕГ вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.

Таблиця 5.19

**Розподіл прогнозів реалізації інновацій  
у КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту  
(за концептуальним критерієм)**

Рівні реалізації	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Стратегічно-системний та локальний	117	34	151
Адаптивний та репродуктивно-емпіричний	146	205	351
Суми	26	239	502

Перейдемо до робочої таблиці для обрахунку  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера (табл. 5.20).

Таблиця 5.20

**Чотирьохклітинна таблиця для обчислення  $\phi^*$ -критерію  
рівня реалізації інновацій (за концептуальним критерієм)**

Група	«Є ефект»		«Ефекту нема»		Всього
	Кількість досліджень	%	Кількість досліджень	%	
ЕГ	117	44,5	146	55,5	263
КГ	34	14,2	205	85,8	239
Всього	151		351		502

Визначимо  $\phi_e$  і  $\phi_k$ . За таблицею:  $\phi_e$  (44,5 %) = 1,461;  $\phi_k$  (14,2 %) = 0,773. Обчислимо емпіричне значення  $\phi^*_{емп.}$ -критерію кутового перетворення Фішера.

$$\varphi^*_{емт.} = (1,461 - 0,773) \cdot \sqrt{\frac{263 \cdot 239}{263 + 239}} = 7,7$$

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емт.} > \varphi_{кр} (7,7 > 2,31) \text{ для } p \leq 0,01$$

Отже,  $H_0$  відхиляється, приймається  $H_1$ : кількість педагогів, у яких рівень реалізації інновацій за концептуальним критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для  $p \leq 0,01$ .

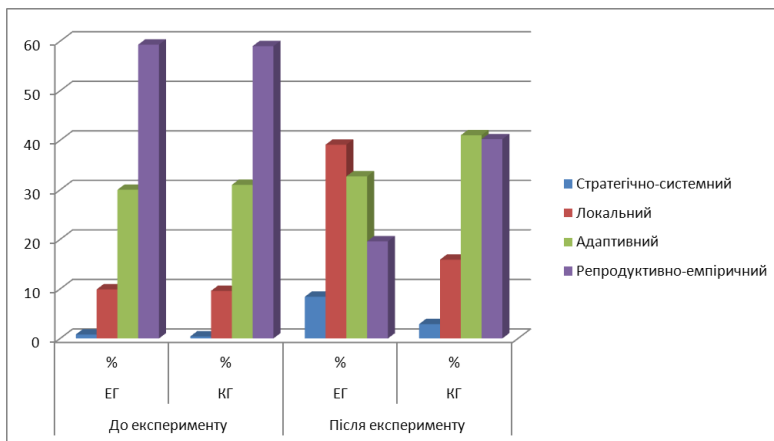
Результати підсумкової діагностики за структурно-функціональним критерієм свідчать про більш високий відсоток нововведень стратегічно-системного й локального рівня в ЕГ порівняно з КГ наприкінці формувального етапу експерименту (табл. 5.21). Якісний аналіз показує результативність впливу нововведень, що реалізуються в експериментальній групі ЗНЗ, на зміни в структурі й функціях педагогічної системи. Це досягається завдяки створення відповідних умов для розвитку інноваційної компетентності педагогів, інтенсивністю та результативністю форм досвідом нововведень, застосуванню нових моделей управління, координації й синхронізації дій всіх учасників нововведення. Динаміка змін ефективності реалізації інновацій за структурно-функціональним критерієм відображена на діаграмі (рис. 5.3).

Таблиця 5.21

**Рівень реалізації інновацій педагогами ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
(за структурно-функціональним критерієм)**

Рівні реалізації	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Стратегічно-системний	2	0,8	1	0,4	22	8,4	7	2,9
Локальний	26	9,9	23	9,6	103	39,1	38	15,9
Адаптивний	79	30,0	74	31,0	86	32,7	98	41,0
Репродуктивно-емпіричний	156	59,3	141	59,0	52	19,6	96	40,2





*Рис. 5.3. Динаміка рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту за структурно-функціональним критерієм (%)*

Для перевірки достовірності одержаних результатів експериментального дослідження використаємо  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера. Розрахунок  $\phi^*$ -критерію представлено в таблиці 5.22.

Сформулюємо статистичні гіпотези.  $H_0$ : Рівень реалізації інновацій за структурно-функціональним критерієм педагогами ЕГ не вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.  $H_1$ : Рівень реалізації інновацій за структурно-функціональним критерієм педагогами ЕГ вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.

*Таблиця 5.22*

**Розподіл прогнозів реалізації інновацій у КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту (за структурно-функціональним критерієм)**

Рівні реалізації	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Стратегічно-системний та локальний	125	45	170
Адаптивний та репродуктивно-емпіричний	138	194	332
Суми	263	239	502

Перейдемо до робочої таблиці для обрахунку  $\varphi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера (табл. 5.23).

Таблиця 5.23

**Чотириохлітинна таблиця для обчислення  $\varphi^*$ -критерію у КГ та ЕГ (за структурно-функціональним критерієм)**

Група	«С ефект»		«Ефекту нема»		Всього
	Кількість досліджень	%	Кількість досліджень	%	
ЕГ	125	47,5	138	52,5	263
КГ	45	18,8	194	81,2	239
Всього	170		332		502

Визначимо  $\varphi_e$  і  $\varphi_k$ . За таблицею:  $\varphi_e$  (47,5 %) = 1,521;  $\varphi_k$  (18,8 %) = 0,897. Обчислимо емпіричне значення  $\varphi^*_{емп.}$ -критерію кутового перетворення Фішера.

$$\varphi^*_{емп.} = (1,521 - 0,897) \cdot \sqrt{\frac{263 \cdot 239}{263 + 239}} = 6,98$$

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп} > \varphi_{кр} (6,98 > 2,31) \text{ для } p \leq 0,01$$

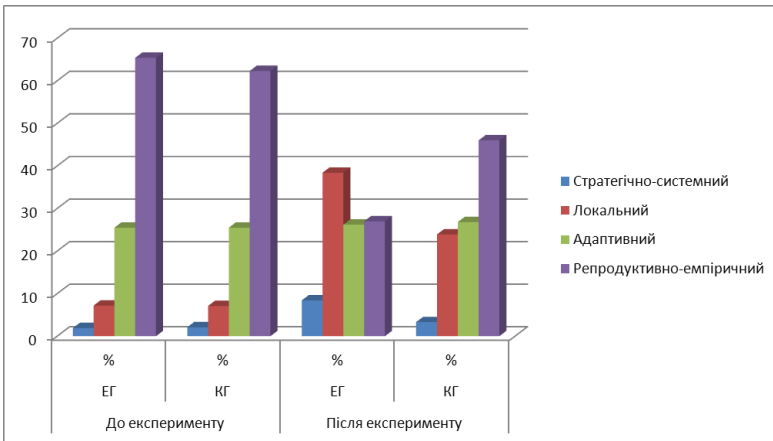
Отже,  $H_0$  відхиляється, приймається  $H_1$ : кількість педагогів, у яких рівень реалізації інновацій за структурно-функціональним критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для  $p \leq 0,01$ .

Результати підсумкової діагностики рівня реалізації інновацій за ресурсним критерієм педагогами ЗНЗ у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту свідчать про суттєве зростання в ЕГ відсотка нововведень стратегічно-системного й локального рівнів (табл. 5.24). У контрольних групах динаміка позитивних змін рівня нововведень порівняно з ЕГ не значна (рис. 5.4). Виявлено, що у ЗНЗ ЕГ у процесі реалізації інновацій більш оптимальне використання кадрових, технологічних, матеріальних та інших ресурсів, що впливає на ефективність нововведень.

Таблиця 5.24

**Рівень реалізації інновацій педагогами ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формульованого етапу експерименту  
(за ресурсним критерієм)**

Рівні реалізації	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Стратегічно-системний	5	1,9	5	2,1	22	8,4	8	3,3
Локальний	19	7,2	17	7,1	101	38,4	57	23,9
Адаптивний	67	25,5	61	25,5	69	26,2	64	26,8
Репродуктивно-емпіричний	172	65,4	156	62,3	71	27,0	110	46,0



*Рис. 5.4. Динаміка рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формульованого етапу експерименту  
за ресурсним критерієм (%)*

Для перевірки достовірності одержаних результатів експериментального дослідження використаємо  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера. Розрахунок  $\phi^*$ -критерію представлено в таблиці 5.25.

Сформулюємо статистичні гіпотези.  $H_0$ : Рівень реалізації інновацій за ресурсним критерієм педагогами ЕГ не вищий ніж педагогами КГ після формульованого етапу експерименту.  $H_1$ : Рівень реалізації інновацій за ресурсним критерієм педагогами ЕГ вищий ніж педагогами КГ після формульованого етапу експерименту.

Таблиця 5.25

**Розподіл прогнозів реалізації інновацій  
у КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту  
(за ресурсним критерієм)**

Рівні реалізації	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Стратегічно-системний та локальний	123	65	188
Адаптивний та репродуктивно-емпіричний	140	174	314
Суми	263	239	502

Перейдемо до робочої таблиці для обрахунку  $\varphi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера (табл. 5.26).

Таблиця 5.26

**Чотириъоклітинна таблиця для обчислення  $\varphi^*$ -критерію  
рівня реалізації інновацій у КГ та ЕГ (за ресурсним критерієм)**

Група	«С ефект»		«Ефекту нема»		Всього
	Кількість досліджень	%	Кількість досліджень	%	
ЕГ	123	46,8	140	53,2	263
КГ	65	27,2	174	72,8	239
Всього	188		314		502

Визначимо  $\varphi_e$  і  $\varphi_k$ . За таблицею:  $\varphi_e$  (46,8 %) = 1,507;  $\varphi_k$  (27,2 %) = 1,097. Обчислимо емпіричне значення  $\varphi^*_{емп.}$ -критерію кутового перетворення Фішера.

$$\varphi^*_{емп.} = (1,507 - 1,097) \cdot \sqrt{\frac{263 \cdot 239}{263 + 239}} = 4,59$$

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп.} > \varphi_{кр} (4,59 > 2,31) \text{ для } p \leq 0,01$$

Отже,  $H_0$  відхиляється, приймається  $H_1$ : кількість педагогів, у яких рівень реалізації інновацій за ресурсним критерієм в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для  $p \leq 0,01$ .

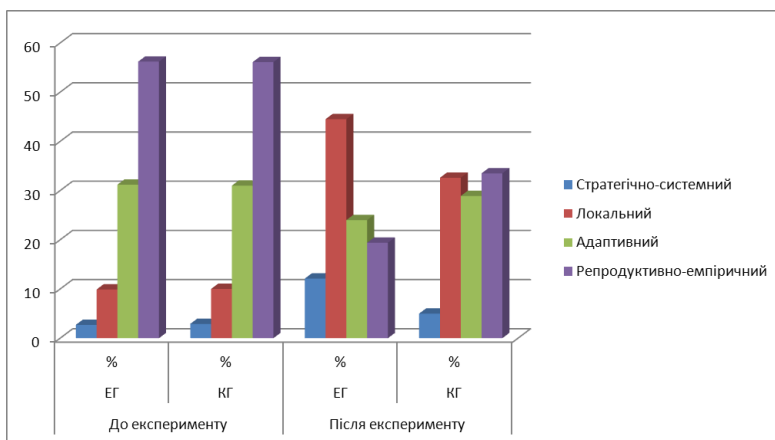
За критерієм технологічності результати діагностики показали зростання стратегічно-системного та локального рівнів реалізації інновацій у КГ порівняно з ЕГ (табл. 5.27).

У ЗНЗ експериментальної групи більш якісно проводиться експертиза, проектування та моніторинг інноваційних проектів, педагоги дотримуються послідовності етапів технології їх реалізації. Динаміка змін у КГ значно нижча порівняно з експериментальними (рис. 5.5).

Таблиця 5.27

**Рівень реалізації інновацій педагогами ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
(за критерієм технологічності)**

Рівні реалізації	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Стратегічно-системний	7	2,7	7	2,9	32	12,1	12	5,0
Локальний	26	9,9	24	10,0	117	44,5	78	32,6
Адаптивний	82	31,2	74	31,0	63	24,0	69	28,9
Репродуктивно-емпіричний	148	56,2	134	56,1	51	19,4	80	33,5



*Рис. 5.5. Динаміка рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
за критерієм технологічності (%)*

Для перевірки достовірності одержаних результатів експериментального дослідження використаємо  $F^*$ -критерій кутового перетворення Фішера. Розрахунок  $F^*$ -критерію представлено в таблиці 5.28

Сформулюємо статистичні гіпотези.  $H_0$ : Рівень реалізації інновацій за критерієм технологічності педагогами ЕГ не вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.  $H_1$ : Рівень реалізації інновацій за критерієм технологічності педагогами ЕГ вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.

Таблиця 5.28

**Розподіл прогнозів реалізації інновацій  
у КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту  
(за критерієм технологічності)**

Рівні реалізації	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Стратегічно-системний та локальний	149	90	239
Адаптивний та репродуктивно-емпіричний	114	149	263
Суми	263	239	502

Перейдемо до робочої таблиці для обрахунку  $\varphi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера (табл. 5.29).

Таблиця 5.29

**Чотириохклітинна таблиця для обчислення  $\varphi^*$ -критерію  
рівня реалізації інновацій (за критерієм технологічності)**

Група	«С ефект»		«Ефекту нема»		Всього
	Кількість досліджень	%	Кількість досліджень	%	
ЕГ	149	56,7	114	43,3	263
КГ	90	37,7	149	62,3	239
Всього	239		263		502

Визначимо  $\varphi_e$  і  $\varphi_k$ . За таблицею:  $\varphi_e$  (56,7 %) = 1,705;  $\varphi_k$  (37,7 %) = 1,322. Обчислимо емпіричне значення  $\varphi^*_{емп.}$ -критерію кутового перетворення Фішера.

$$\varphi^*_{емп.} = (1,705 - 1,322) \cdot \sqrt{\frac{263 \cdot 239}{263 + 239}} = 4,29$$

$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64 (p \leq 0,05) \\ 2,31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi_{емп.} > \varphi_{кр} (4,29 > 2,31) \text{ для } p \leq 0,01$$

Отже,  $H_0$  відхиляється, приймається  $H_1$ : кількість педагогів, у яких рівень реалізації інновацій за критерієм технологічності в

експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для  $p \leq 0,01$ .

Діагностика за критерієм результативності наприкінці експерименту свідчить про зростання стратегічно-системного й локального рівнів реалізації інновацій педагогами ЕГ навчальних закладів (табл. 5.30). Це проявляється в результатах навчально-виховної, науково-дослідницької, методичної роботи ЗНЗ. Динаміка позитивних змін у контрольних групах порівняно з експериментальними практично не спостерігається (рис. 5.6).

Таблиця 5.30

**Рівень реалізації інновацій педагогами ЗНЗ  
у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту  
(за критерієм результативності)**

Рівні реалізації	До експерименту				Після експерименту			
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%	АЗ	%
Стратегічно-системний	3	1,1	2	0,8	19	7,2	6	2,5
Локальний	29	11,0	27	11,3	91	34,6	44	18,4
Адаптивний	94	35,8	87	36,4	92	35,0	97	40,6
Репродуктивно-емпіричний	137	52,1	123	51,5	61	23,2	92	38,5

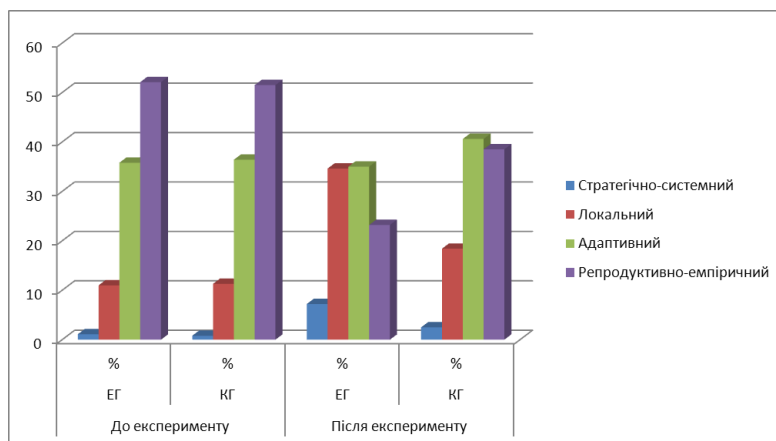


Рис. 5.6. Динаміка рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ у КГ та ЕГ до та після формувального етапу експерименту за критерієм результативності (%)

Для перевірки достовірності одержаних результатів експериментального дослідження використаємо  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера. Розрахунок  $\phi^*$ -критерію представлено в таблиці 5.31.

Сформулюємо статистичні гіпотези.  $H_0$ : Рівень реалізації інновацій за критерієм результативності педагогами ЕГ не вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.  $H_1$ : Рівень реалізації інновацій за критерієм результативності педагогами ЕГ вищий ніж педагогами КГ після формувального етапу експерименту.

Таблиця 5.31

**Розподіл прогнозів реалізації інновацій  
у КГ та ЕГ після формувального етапу експерименту  
(за критерієм результативності)**

Рівні реалізації	Емпіричні частоти вибору		Суми
	ЕГ	КГ	
Стратегічно-системний та локальний	110	50	160
Адаптивний та репродуктивно-емпіричний	153	189	342
Суми	263	239	502

Перейдемо до робочої таблиці для обрахунку  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера (табл. 5.32).

Таблиця 5.32

**Чотирьохклітинна таблиця для обчислення  $\phi^*$ -критерію  
рівня реалізації інновацій (за критерієм результативності)**

Група	«С ефект»		«Ефекту нема»		Всього
	Кількість досліджень	%	Кількість досліджень	%	
ЕГ	110	41,8	153	58,2	263
КГ	50	20,9	189	79,1	239
Всього	160		342		502

Визначимо  $\phi_e$  і  $\phi_k$ . За таблицею:  $\phi_e$  (41,8%) = 1,406;  $\phi_k$  (20,9%) = 0,950. Обчислимо емпіричне значення  $\phi^*_{емп.}$ -критерію кутового перетворення Фішера.

$$\phi^*_{емп.} = (1,406 - 0,950) \cdot \sqrt{\frac{263 \cdot 239}{263 + 239}} = 5,1$$



$$\varphi^*_{кр} = \begin{cases} 1,64(p \leq 0,05) \\ 2,31(p \leq 0,01) \end{cases}$$

$\varphi_{емп} > \varphi_{кр}$  ( $5,1 > 2,31$ ) для  $p \leq 0,01$

Отже,  $H_0$  відхиляється, приймається  $H_1$ : кількість педагогів, у яких рівень реалізації інновацій за критерієм результативності в експериментальній групі вищий, ніж у контрольній після формувального етапу експерименту для  $p \leq 0,01$ .

Комплексний аналіз і зіставлення результатів свідчить, що в ЕГ, де застосовувалася розроблена авторська технологія відбулися суттєві зміни в рівнях реалізації інновацій порівняно з показниками КГ. При порівнянні результатів враховано, що в обох групах на початку експерименту показники рівнів реалізації інновацій були практично ідентичні. Статистична значущість відмінностей між контрольними та експериментальними групами має позитивний результат для  $p \leq 0,01$  (Додаток М). Узагальнені результати експериментального дослідження ефективності технології реалізації інновацій подані в додатках Н, П.

Застосування запропонованої технології дало позитивну динаміку змін за всіма виділеними критеріями. Розподіл рівнів реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах на прикінцевому етапі формувального експерименту представлено на діаграмі (рис. 5.7).

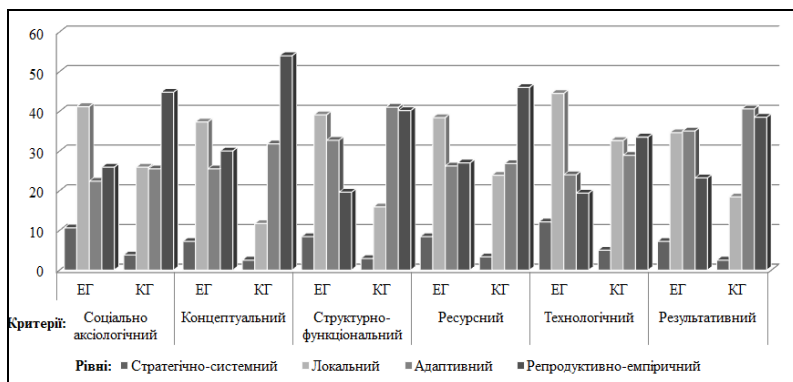


Рис. 5.7. Розподіл рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ на прикінцевому етапі формувального експерименту (%)

На завершальному етапі експерименту простежується чітка тенденція до зростання відсотка інновацій, що реалізуються педагогами ЕГ на стратегічно-системному та локальному рівнях. Такі інноваційні проекти характеризуються соціальною значимістю, чіткою стратегічною спрямованістю на вирішення актуальних задач розвитку навчального закладу, цілісністю концептуальних, змістовно-цільових і процесуально-діяльнісних складових.

Простежено зростання інноваційного потенціалу навчальних закладів та інноваційної компетентності педагогів, залучення додаткових ресурсів на реалізацію інноваційних проєктів. Наслідком нововведень є якісно нові, стабільні результати навчально-виховної діяльності шкіл.

Спостерігається перехід педагогів від репродуктивно-емпіричного та адаптивного рівнів до локального рівня реалізації інновацій, більш усвідомленого їх вибору, цілеспрямованістю. Значна позитивна динаміка, що відбулася на локальному рівні, характеризує системність реалізації інновацій окремими педагогами. Прогнозуємо, що зростання в навчальному закладі кількості педагогів-новаторів локального рівня більше 24 % (що за даними А. І. Прихожина [397] є критичною масою новаторів для розвитку організації) є умовою переходу його ІД на системно-стратегічному рівні.

Отримані в процесі педагогічного експерименту результати підтверджують припущення про наявність зв'язку між системністю, результативністю, ефективністю реалізації інновацій та комплексом умов: цілісністю концептуальної основи, цілей, змісту нововведень й технології їх практичного використання, готовністю навчального закладу до інноваційних змін: сформованості місії, стратегії інноваційного розвитку, достатності ресурсів інноваційного потенціалу, широтою та інтенсивністю інноваційного середовища, рівнем інноваційної компетентності педагогів.

Результати формувального етапу експерименту, вірогідність яких перевірена методами математичної статистики, свідчать про зростання системності, результативності, оптимальності, інтенсивності нововведень при застосуванні запропонованої авторської технології, що підтверджує її ефективність й доцільність подальшого впровадження.

#### **5.4. Перспективи впровадження результатів дослідження**

Проведене дослідження теоретичних і технологічних засад реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах дає підстави для визначення перспектив упровадження його теоретико-методологічних положень і практичних результатів у педагогічну практику.

Г. П. Васянович наголошує, що теоретико-методологічні дослідження набувають справжньої вартісності за умов не лише подальшого розвитку науки, але й упровадження його результатів у педагогічну практику. На його погляд, "у процесі педагогічного прогнозування важливі не стільки жорсткі алгоритми послідовних операцій віддзеркалення майбутнього, скільки стиль мислення, характер підходу, загальна структура прогнозування, яка модифікується природою об'єкта, цілями, завданнями, засобами, можливостями прогнозування і т. ін." [54, с. 306].

На основі аналізу тенденцій і наявних протиріч у розвитку інноваційних освітніх процесів, їх системної й динамічної природи можемо виокремити три основні напрями прикладного застосування розроблених у дисертації теоретичних положень, моделей і технологій: науково-методичне й технологічне забезпечення нововведень у ЗНЗ з метою підвищення їх системності, ефективності та результативності; організація системи постійного й неперервного розвитку інноваційної компетентності учителів в процесі професійної діяльності, методичної роботи, післядипломної освіти та самоосвіти; формування готовності до інноваційної діяльності в студентів педагогічних спеціальностей під час навчання у ВНЗ.

Результати обґрунтування методологічного концепту проблеми дослідження дозволяють спрогнозувати доцільність та ефективність більш широкого використання в розбудові інноваційних освітніх процесів здобутків міждисциплінарних досліджень, зокрема, сучасних теорій інноваційного менеджменту, управління знаннями, проектами, а також апробованих в економічній, соціальній та інших сферах підходів до проектування, проведення експертизи та моніторингу інновацій. Необхідність звернення до таких напрацювань обумовлено тим, що на сьогодні вітчизняна педагогічна наука а з нею й шкільна

практика багато в чому відстають від магістральних напрямів соціально-економічного й технологічного прогресу, де на перші місця виходять інформаційно-комунікаційні технології, економіка знань, розвиток інтелектуального й творчого потенціалу людини. Стрімкий розвиток наукової інформації і технологій вимагає синтезу науки, освіти й виробництва, що потребує організації інноваційних освітніх процесів на основі моделей інтеграції, мережевої взаємодії, швидкого навчання, обміну знаннями й досвідом. Обґрунтовані в дослідженні організаційні форми діяльності ЗНЗ у зазначених моделях інноваційних процесів апробовані й активно втілюються в роботі навчально-науково-виробничого комплексу "Полісся", міжвідомчих науково-дослідних лабораторій, Поліського інноваційного центру освіти і розвитку, які діють на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка. Комплекс "Полісся", що об'єднав понад 20 навчальних закладів області, забезпечує координацію наукових досліджень проблем інноваційного розвитку освіти та сприяє реалізації теоретичних наукових напрацювань у практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Перспективним убачаємо подальше спільне виконання педагогами ЗНЗ і викладачами університету науково-дослідницьких проєктів, проведення конференцій, семінарів, організацію на базі ЗНЗ науково-методичних лабораторій, завданням яких має бути розробка та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Здійснений аналіз можливостей загальнонаукової методології у вирішенні проблем інноваційного розвитку освіти свідчить про їх значний дослідницько-евристичний та конструктивно-практичний потенціал у побудові та реалізації моделей сучасної школи на засадах синергетичного, акмеологічного, компетентнісного, культурологічного, середовищного та інших підходів. У планах подальшої співпраці з педагогічними колективами ЗНЗ передбачено низку проєктів, що спрямовані на вироблення стратегії розвитку школи як унікальної, відкритою до змін інноваційної соціально-педагогічної системи, яка презентує її альтернативність, привабливість, неповторність на ринку освітніх послуг, принаймні в своєму населеному пункті чи регіоні. Вважаємо, що чіткість вихідних методологічних засад, обраних навчальним закладом для розроблення стратегії

свого інноваційного розвитку, надає їй цілеспрямованості у визначеності напрямів діяльності та образу майбутнього.

Надзвичайно багатий інноваційний досвід як окремих учителів так і кращих шкіл потребує серйозного вивчення, всебічної експертизи, узагальнення й поширення. Запропонований критеріальний комплекс експертизи й моніторингу дозволяє здійснювати керівникам ЗНЗ та методичним службам органів управління освіти об'єктивну оцінку інноваційної діяльності педагогічних колективів, відбирати кращі проекти для поповнення інформаційної бази банків інновацій, їх пропагування, поширення й упровадження.

У процесі дослідження виявлено, що недостатній інноваційний потенціал багатьох навчальних закладів не дозволяє їм повноцінно реалізовувати обрані інновації. Обґрунтовані в дисертації положення щодо оптимізації існуючих ресурсів, активізації внутрішніх резервів, визначені способи їх розвитку можуть бути використанні керівниками ЗНЗ при плануванні роботи з підвищення кваліфікації учителів, поповнення матеріально-технічної бази, інтенсифікації використання наявних можливостей. Однак потрібно пам'ятати, що основою інноваційного потенціалу є інноваційні ресурси – нові методики, технології, засоби, якими володіють і які застосовують (або за потреби можуть використати) педагоги та учні. Особливу цінність у структурі інноваційного потенціалу школи становлять авторські розробки її учителів, які потребують науково-методичного супроводу й допомоги в підготовці таких інноваційних проектів.

Проектування загальноновизнано основним способом здійснення інноваційної діяльності. У процесі експериментальної роботи підтверджено продуктивність роботи проектних команд, творчих груп, тимчасових лабораторій, що можуть формуватися для створення й реалізації конкретних проектів як з числа педагогів окремого навчального закладу, так і з представників різних шкіл та методистів управлінь освіти, науковців, які зазвичай здійснюють науково-методичний супровід проектів. Значно підвищується ефективність роботи над створенням й апробацією проектів, якщо дотримуватися обґрунтованих у дослідженні етапів та алгоритмів проектування, критеріїв їх оцінювання.

Вирішальну роль у підвищенні ефективності ІІ й залученню учителів, учнів, їх батьків до ІД надаємо інноваційному середовищу, основою якого є взаємодія його суб'єктів. Для розширення меж, інтенсифікації, підвищення когерентності середовища пропонуємо більш широке впровадження системи форм і способів організації взаємодії його суб'єктів: шкіл новаторства, інноваційних центрів, лабораторій, творчих груп, конференцій, форумів, майстер-класів, різноманітних тренінгів тощо.

Динамічність змін в освіті вимагає постійного підвищення інноваційної компетентності педагогів та керівників ЗНЗ, що потребує впровадження сучасних форм неперервної післядипломної професійно-педагогічної освіти.

Значну роль у системі підготовки педагогів до інноваційної діяльності відіграють школи новаторства педагогічних кадрів. У 2011 році за нашої безпосередньої участі й науково-консультаційного супроводу започатковано діяльність такої регіональної школи на базі Житомирського ІІПО. Перспективними напрямками її роботи визначено: виявлення, аналіз, оцінка, популяризація інноваційних педагогічних технологій та сприяння їх упровадженню в масову практику; удосконалення компетентності педагогічних працівників у проведенні експертизи, моніторингу, створенні інноваційних проектів та їх реалізації; обмін досвідом інноваційної діяльності; проведення науково-практичних конференцій, семінарів, виставок і конкурсів; допомога педагогам у підготовці й публікації результатів їх роботи в авторських лабораторіях, творчих групах тощо. Підсумовуючи результати роботи школи, відзначимо її вагомий внесок у вирішенні завдань модернізації освіти регіону. Разом з тим на сьогодні залишається актуальною проблемою те, що до інноваційного пошуку не залучена відносно значна кількість загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема у віддалених районах області. Перспективи вирішення такої ситуації вбачаємо в подальшій розбудові форм мережевої взаємодії з активним використанням інформаційно-комунікаційних технологій, що уможливило б доступ всіх освітян до створеної бази банку інновацій, ділового спілкування, обміну знаннями й досвідом інноваційної діяльності. Обґрунтована та активно реалізується ідея щодо координації інноваційної

діяльності на місцях опорними навчальними закладами, на базі яких проводяться виїзні заняття школи новаторства із залученням науковців, кращих педагогів та методистів області. Перспективними тут є такі інноваційні форми роботи як педагогічні десанти, методичні сесії, педагогічні студії, творчі лабораторії, педагогічні скайп-мости, вебінари, веберенції та ін.

У системі післядипломної педагогічної освіти коригування навчальних планів і програм підвищення кваліфікації педагогів необхідно здійснювати в контексті їх інноваційного змісту, який має проходити наскрізною лінією через усі навчальні дисципліни, інтегруючи методологічні, теоретичні й технологічні знання з педагогічної інноватики. У зв'язку з тим, що в змісті навчальних дисциплін часто переважають знання суто теоретичного характеру, наголошуємо, що акцент має робитися саме на оволодінні вчителями інноваційними технологіями навчально-виховного процесу, а керівниками й методистами – на освоєнні технологій організації інноваційної діяльності та управління інноваційним процесом розвитку школи.

Основи готовності вчителів до інноваційної діяльності закладаються ще під час навчання у ВНЗ. Уважаємо, що системна підготовка майбутніх педагогів до ІД не може обмежитися введенням окремого спецкурсу чи семінару. Аналогічно як і в системі післядипломної освіти, інноваційний зміст та форми його освоєння мають інтегративно наповнювати всі дисципліни як професійно-педагогічного так і соціально-гуманітарного циклів. Також інноваційна спрямованість має стати провідним принципом організації педагогічної практики студентів та їх науково-дослідницької діяльності.

Таким чином, прогностичне бачення впровадження результатів дослідження обумовлено можливістю їх використання для комплексного вирішення наявних суперечностей у системі середньої освіти та інноваційної діяльності ЗНЗ.

## **Висновки до п'ятого розділу**

1. Експериментальне дослідження було спрямоване на впровадження основних теоретичних положень та апробацію ефективності розроблених концептуально-змістової моделі й технології реалізації інновацій у ЗНЗ.

У програмі дослідження обґрунтовано послідовність етапів (концептуально-теоретичний, діагностично-аналітичний, організаційно-формульальний, результативно-узагальнюючий), терміни (2008-2014 рр.), зміст та методи дослідно-експериментальної роботи. Методологічною основою педагогічного експерименту визначено компетентнісний і технологічний підходи, згідно з якими компетентність як інтегративна якість особистості забезпечує успішність продуктивної інноваційної діяльності, а застосування науково обґрунтованої технології гарантує її результативність. Проведене на діагностично-аналітичному етапі дослідження виявило недостатній стан готовності ЗНЗ до системної реалізації інновацій. Зроблено висновок про необхідність упровадження науково обґрунтованої технології реалізації інновацій та постійного науково-методичного й консультативного супроводу інноваційних освітніх проєктів, їх кваліфікованої експертизи та систематичного моніторингу.

2. Критеріальну базу оцінки реалізації інновацій побудовано на основі їх сутнісних характеристик, принципів управління інноваційними освітніми процесами а також необхідності оцінювання як результатів, так і силового поля нововведень. Визнано доцільність здійснення оцінювання результатів нововведень крізь призму інтегративних критеріїв: системності, результативності, ефективності, оптимальності, інтенсивності, актуальності, соціальної й суб'єктної значимості змін. Для комплексної оцінки змін у педагогічній системі, в процесі й технології реалізації інновацій, в суб'єктах нововведень та в результатах діяльності ЗНЗ визначено критерії: соціально-аксіологічний, концептуальності, ресурсний, структурно-функціональний, технологічності, результативності, конкретизовано їх показники, на основі чого виокремлено репродуктивно-емпіричний, адаптивний, локальний та стратегічно-системний рівні реалізації інновацій. Якісно-кількісний порівняльний аналіз результатів констатувального експерименту, зокрема за допомогою  $\hat{H}$ -критерію Краскелла-Валліса, підтвердив статистичну відмінність між визначеними рівнями.

3. Формульальний етап експерименту проведено за такою логічною схемою: 1) діагностовано наявний рівень реалізації інновацій в експериментальній та контрольній групах (діагностувальний етап формульального експерименту); 2) на



основі оцінки експертів розподілено педагогів за виділеними рівнями; 3) упроваджено в експериментальній групі авторську технологію реалізації інновацій (формувальний етап експерименту); 4) у процесі науково-методичного й консультативного супроводу здійснено цілеспрямований вплив на контингент педагогів експериментальної групи для розвитку в них інноваційної компетентності; 5) виявлено динаміку рівнів реалізації інновацій у контрольній та експериментальній групах педагогів шляхом порівняння сумарних показників на початку та в кінці експерименту; 6) узагальнено та систематизовано отримані результати, визначено перспективи подальших досліджень (узагальнюючий етап формувального експерименту).

4. Упровадження експериментальної технології реалізації інновацій проводилося згідно з визначеними в авторській концептуально-змістовій моделі основними етапами: стратегічно-проектувальним, безпосередньої реалізації інновацій, активного й продуктивного використання та розвитку інновації і педагогічної системи. У процесі науково-методичного та консультаційного супроводу спільно з педагогами ЕГ проведено аналіз та виявлення проблем у діяльності школи, пошук та ознайомлення з потенційно корисними інноваціями, їх вибір, експертиза, розроблення проектів реалізації, моніторинг результатів, оперативне коригування дій усіх учасників нововведень. Організація діяльності з педагогічними працівниками здійснювалася у формі науково-практичних семінарів, конференцій, методичних нарад, консультацій, роботи творчих груп, лабораторій, майстер-класів, допомоги в підготовці науково-методичних матеріалів та ін. Продуктивною в сенсі обміну досвідом реалізації інновацій стала участь педагогів і керівників в обласних та всеукраїнських школах новаторства, різноманітних асоціаціях та об'єднаннях інноваційних закладів освіти.

5. Комплексний аналіз і зіставлення результатів, зокрема з використанням  $\phi^*$ -критерію кутового перетворення Фішера, засвідчили, що в експериментальних групах, де застосовувалася розроблена авторська технологія, відбулися суттєві зміни в рівнях реалізації інновацій порівняно з показниками контрольних груп на початку й в кінці експерименту. Статистична значущість відмінностей між контрольними та експериментальними групами має позитивний результат для  $p \leq$

0,01 за всіма значимими критеріями. Виявлена в процесі формувального експерименту динаміка рівнів та зростання системності, результативності, оптимальності, інтенсивності нововведень доводять ефективність застосування авторської технології реалізації інновацій.

Зміст розділу відображено в публікаціях автора [196; 202; 205].

## ПІСЛЯМОВА

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та практичне розв'язання актуальної наукової проблеми реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах, що дозволило зробити такі висновки:

1. Вивчення стану досліджуваної проблеми в педагогічній науці та практиці переконує в актуальності системних нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах, що пов'язано з необхідністю модернізації загальної середньої освіти.

У результаті ретроспективного аналізу виділено *емпірично-теоретичний* (80-ті роки ХХ ст.), *теоретико-методологічний* (90-ті роки ХХ ст.) і *теоретико-технологічний* (з початку 2000-х рр.) етапи розвитку інноваційних освітніх процесів у системі середньої освіти. З'ясовано, що наукові дослідження сучасної інноватики спрямовані на обґрунтування, розробку та апробацію ефективних способів практичної реалізації інновацій з метою забезпечення якісних змін у діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Обґрунтовано думку, що питання технологічного забезпечення інноваційних освітніх процесів стали визначальними в тематиці сучасних наукових досліджень. Водночас виявлено, що наявний стан розробки досліджуваної проблеми характеризується різноманітністю підходів до її розв'язання, неоднозначністю тлумачення основних категорій і ключових положень, відсутністю цілісної концепції побудови системної технології реалізації нововведень. У практиці вибір і реалізація більшості інновацій здійснюється безсистемно, без належної оцінки й науково-методичного супроводу, що призводить до втрати інноваційного потенціалу навчальних закладів.

2. Обґрунтовано методологічний базис дослідження. У межах *загальнонаукової методології* використано евристичні ресурси та інструментарій низки підходів. Міждисциплінарний підхід уможливив вирішення комплексних задач при побудові теоретико-методологічних засад, розробці моделі й технології реалізації освітніх нововведень завдяки синтезу знань про інноваційні процеси з різних наукових галузей. Застосовування системного підходу дозволило встановити цілісний, взаємозалежний характер нововведень та структурних і функціональних змін у педагогічній системі, в якій вони реалізуються, й

характер взаємовідносин між ними в процесі спільного розвитку. Використання синергетичного підходу стало важливою умовою концептуалізації категорії інновації як способу розвитку педагогічних систем на засадах принципів системного синергізму: відкритості, саморегуляції, самодетермінованості, самоорганізації, біфуркаційності, дисипативності, нелінійності, ймовірності, реалізації зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем. Тріада концепту інтеграції поєднала фундаментальні дослідження, прикладні наукові розробки й практичний досвід реалізації інновацій, що сприяло створенню цілісної інтегративної системи знань про всі складові інноваційного освітнього процесу. З позицій культурологічного підходу розглянуто взаємозалежність змін у соціокультурному середовищі та інновацій в освіті, які ініціюють формування інноваційної культури суспільства. Обґрунтовано використання принципів і методів акмеології у вирішенні проблем розвитку особистісної та соціальної зрілості й професійно важливих якостей педагогів, актуалізації мотивів самореалізації в процесі інноваційної діяльності. Середовищний підхід розглянуто як теорію і технологію опосередкованого управління процесом розвитку інноваційного потенціалу школи через організацію взаємодії педагогів та їх творчих ініціативних груп, під час якої відбувається обмін знаннями, ідеями, зіткнення та об'єднання інтересів, цінностей, оцінка, переосмислення й збагачення індивідуального й колективного досвіду нововведень. Проектний підхід визнано методологічною основою, універсальним способом організації інноваційної діяльності в навчальному закладі, методом аналітичної, дослідницької, технологічно-конструкторської розробки моделей і технологій реалізації інновацій. Основним призначенням технологічного підходу визначено побудову науково обґрунтованих алгоритмів реалізації нововведень шляхом раціонального розподілу діяльності на процедури й операції з їх подальшою координацією й синхронізацією.

У межах конкретно-наукової методології встановлено, що закономірності інноваційних освітніх процесів проявляються як сукупність інституційних, соціокультурних, організаційно-управлінських, психолого-педагогічних умов, що діють комплексно, доповнюють одна одну, знаходяться в певній ієрархічній залежності.

3. Уточнено принципи й вимоги до формулювання терміносистеми педагогічної інноватики, яка визначається цілісністю понять "інновація – система", "інновація – процес", "інновація – діяльність", "інновація – результат" та слугує основою для побудови теорій, розробки моделей і технологій інноваційного процесу. Базовою, системоутворювальною категорією визнано поняття "інновація", що тлумачиться як цілеспрямований, спеціально організований, керований технологічний процес практичної реалізації суб'єктами інноваційної діяльності нових ідей, теорій, технологій з метою зміни педагогічної системи та переведення її на якісно новий рівень функціонування і результатів.

Нововведення розглянуто як складний, багатоплановий процес інтеграції інновації і педагогічної системи та їх спільного розвитку. Встановлено, що специфічний зміст інноваційного процесу полягає у внесенні змін в існуючі педагогічні системи, процеси, технології, що дозволяє отримувати нові, більш ефективні практично значущі результати. Інноваційну діяльність визначено як особливу мета діяльність, спрямовану на зміну комплексу особистісних структур педагога як суб'єкта інновацій, що є умовою для освоєння ним нових технологічних засобів професійної діяльності.

4. Виокремлено сутнісні характеристики інноваційності загальноосвітніх навчальних закладів – стратегії розвитку, місії, інноваційного середовища, інноваційного потенціалу, які в сукупності забезпечують створення унікальної соціально-педагогічної моделі, що презентує імідж й обумовлює конкурентні переваги навчального закладу на ринку освітніх послуг.

Стратегія визначає довгострокові перспективи, цілеспрямованість розвитку навчального закладу, його інноваційну модель як освітньої організації та соціального інституту. Місія слугує центральним елементом в ієрархії стратегічних цілей і відображає цінності, колегіальні погляди колективу школи на її унікальну соціальну функцію, філософію, сенс і спрямованість діяльності.

Інноваційне середовище визначено як цілісну сукупність соціально-психологічних, організаційно-педагогічних, інформаційно-комунікативних, матеріальних умов та різних видів взаємопов'язаних ресурсів, що в єдності виступають засобом

стимулювання, підтримки, управління, рефлексії інноваційної діяльності педагогів та їх професійного розвитку. Підтверджено, що в цільовому контексті середовище виступає умовою розвитку ЗНЗ, формування ціннісних орієнтацій та інноваційної культури педагогів. Встановлено, що за змістом інноваційне середовище – це новий тип відносин між суб'єктами інноваційного процесу, в яких викристалізуються перспективи, осмислюється місія навчального закладу. Технологічна складова середовища представляє систему форм і методів розвитку інноваційної компетентності педагогів: школи новаторства, інноваційні центри, лабораторії, конференції, форуми, творчі групи, майстер-класи, різноманітні тренінги тощо.

Здійснений аналіз наукових досліджень і практичного досвіду свідчить, що успішність інноваційної діяльності навчального закладу залежить від його інноваційного потенціалу – здатності педагогічного колективу створювати, сприймати й реалізувати нововведення. Сутність інноваційного потенціалу навчального закладу визначено як сукупність кадрових, інформаційно-комунікаційних, організаційно-управлінських, технологічних, матеріальних й фінансових ресурсів, необхідних для реалізації інновацій.

З'ясовано, що інноваційність загальноосвітніх закладів є результатом оновлення їх педагогічних систем. Визначено, що інноваційна педагогічна система – це якісно новий рівень функціонування й розвитку традиційної педагогічної системи в результаті зміни її внутрішньої структури, функцій, процесів, що підвищує її відкритість, сприйнятливість до нововведень, здатність до самоорганізації, активність у дослідженні не тільки наявних, але й можливих змін в оточуючому соціальному середовищі, цілеспрямованість постійного пошуку потенційно корисних інновацій та їх реалізацію.

5. Обґрунтовано вихідні засади технологізації процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Представлено авторське тлумачення поняття "технологія реалізації інновацій" – це система, яка включає інформацію про інновацію, чітке уявлення про вихідний стан об'єкта нововведення й передбачувані зміни в ньому, які мають відбутися після реалізації інновації, а також сукупність методів і

засобів, що забезпечують оптимальний шлях досягнення цих змін. Предмет технології реалізації інновацій – виявлення логічної послідовності та розроблення системи форм, способів, методів, засобів упровадження нововведень у педагогічну систему навчального закладу та механізмів їх продуктивного й загальнодоступного використання.

Теоретично обґрунтовано та розроблено концептуально-змістову модель технології реалізації інновацій у ЗНЗ, яка у процесуально-змістовому плані відображає послідовність етапів: 1) стратегічно-проектувального – концептуалізації нововведення до умов і потреб конкретного навчального закладу; 2) безпосередньої реалізації інновації – комплексу змін у структурі, функціях, ресурсах педагогічної системи, стилях мислення, способах діяльності суб'єктів інновацій й результатах, які вносить нововведення в практику роботи навчального закладу; 3) активного й продуктивного використання інновації – її інституалізації як джерела розвитку педагогічної системи й одночасно подальшого розвитку самої інновації.

Визначено теоретичні засади, функції, критерії й технологію проведення експертизи освітніх інновацій. Комплексним об'єктом експертизи є інновація, технологія її впровадження, а також готовність навчального закладу до реалізації обраного нововведення. Мета експертизи полягає в кваліфікованій оцінці інноваційних проектів й надання висновків щодо їх упровадження. Предметом експертизи є встановлення педагогічної цільовідповідності та потенціалу інновацій, представлених для оцінювання, визначення можливостей і умов їх упровадження в конкретному навчальному закладі, прогнозування результатів практичної реалізації нововведення. Практична спрямованість експертизи освітніх інновацій проявляється в її інформаційно-аналітичній; оцінювальній, прогностичній, нормативній, консультативній функціях.

Обґрунтовано основні положення щодо застосування проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів. Визначена логіка проектування відображає тріадність стадій розгортання інноваційного процесу: створення інновації як педагогічної системи; забезпечення її функціонування на рівні процесу; розроблення технології реалізації нововведення на рівні умов, організаційно-управлінських дій та операцій,

виконання яких гарантує досягнення запланованих результатів. Виділено етапи проектування процесу реалізації інновацій: інформаційно-аналітичний, прогностично-цілеутворювальний, процесуальний, ресурсний, конструктивно-організаційний, експерно-оцінювальний, результативний, рефлексивно-оцінювальний.

Доведено необхідність постійного системного моніторингу продуктивності реалізації інновацій, який передбачає комплексну оцінку й порівняння прогнозованих й отриманих результатів для забезпечення достовірності, обґрунтованості й своєчасності інформації при прийнятті управлінських рішень на всіх етапах інноваційного процесу. Сутність моніторингу інноваційної діяльності полягає у вимірюванні реального стану об'єкту чи процесу, співвіднесенні його з прогнозованою нормативною моделлю, виробленні системи впливу для підтримки розвитку об'єкта в оптимальному режимі, постійній корекції процесу нововведень відповідно до заданих параметрів функціонування. Процесуально технологія моніторингу інновацій представляє систему методів і засобів збору й переробки інформації від виду вхідних даних й представлення їх у формі інформаційних ресурсів, що використовуються для управління процесом реалізації інновацій.

6. Проаналізовано компетентнісні характеристики вчителів як суб'єктів інноваційної діяльності, визначено сутність і структуру інноваційної компетентності педагогів та розроблено систему її розвитку.

Суб'єктом, носієм інноваційного освітнього процесу визначено педагога-новатора. Тому на мікрорівні аналізу інноваційного процесу продуктивним визнано застосування суб'єктного підходу, який зміщує ракурс аналізу інноваційної діяльності з рівня колективного суб'єкта на рівень індивідуального, що дозволило виділити її механізм – саморозвиток, зміна особистісних і виконавчих, технологічних структур діяльності. Внутрішнім механізмом здійснення інноваційної педагогічної діяльності є процес мислення – створення теоретичних інноваційних моделей та конструктивно-технологічних схем їх реалізації.

Доведено, що проблема ефективності й результативності реалізації освітніх інновацій знаходиться в площині розвитку



інноваційної компетентності педагога – інтегративної властивості особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки та практичного професійного й соціально-психологічного досвіду інноваційної діяльності. Специфіка інноваційної компетентності визначається змістом тих теоретичних і практичних задач, які педагог вирішує в процесі реалізації інновацій, та особливими системоутворювальними, інтегративними зв'язками між компонентами її структури, до складу якої входять соціальна, мотиваційно-ціннісна, теоретико-методологічна, технологічна, інформаційно-комунікативна, рефлексивно-регулятивна компетентності.

У результаті теоретичного аналізу й вивчення досвіду нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах встановлено, що ключовим чинником ефективності реалізації інновацій є високий рівень інноваційної компетентності педагогів. Обґрунтовано систему розвитку інноваційної компетентності педагогів, в основі якої – інтеграція об'єктів і суб'єктів інноваційного процесу й цілісність організаційно-педагогічних моделей, умов, форм, методів, способів, що забезпечують включення вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності в творче розвивальне середовище, в якому актуалізується, зростає й реалізується його інноваційний потенціал завдяки взаємодії з іншими педагогами-новаторами, швидкому навчанні, обміну знаннями, набутті й рефлексії досвіду реалізації інновацій. При моделюванні системи розвитку інноваційної компетентності педагогів виділено чотири рівні: структурний, функціональний, технологічний, результативний.

7. Для перевірки ефективності авторської моделі й технології реалізації інновацій у практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів проведено педагогічний експеримент, результати якого свідчать про вірогідність вихідних положень теоретико-експериментальної роботи.

У процесі організаційно-формуального етапу експерименту реалізовано комплекс заходів науково-методичного й інформаційно-консультативного супроводу інноваційної діяльності вчителів для освоєння ними запропонованих моделі й технології реалізації інновацій, проведення їх експертизи, проектування, моніторингу та створення умов для зростання інноваційного потенціалу загальноосвітніх навчальних закладів.

Унаслідок упровадження розробленої технології реалізації інновацій на завершальному етапі експерименту простежено виражену тенденцію до зростання відсотка інновацій, що реалізуються педагогами експериментальної групи на стратегічно-системному та локальному рівнях. Наслідком таких нововведень виявлено якісно нові, стабільні результати навчально-виховної, методичної, організаційно-управлінської діяльності. У контрольних групах динаміка змін в ефективності реалізації інновацій незначна. На основі аналізу й статистичної обробки порівняльних результатів експериментальних і контрольних груп підтверджено зростання рівня реалізації інновацій в експериментальних загальноосвітніх навчальних закладах за всіма виділеними критеріями: соціально-аксіологічним, концептуальності, ресурсного забезпечення, структурно-функціональним, технологічності, результативності.

Таким чином, у результаті теоретичного й експериментального дослідження виявлено та підтверджено наявність об'єктивних, закономірних, істотних зв'язків між системністю, ефективністю, результативністю реалізації інновацій та комплексом умов: цілісністю концептуальної основи, цілей, змісту й технології практичного використання інновацій; готовністю загальноосвітнього навчального закладу до інноваційних змін (місії, стратегії розвитку, інноваційного середовища, відкритості педагогічної системи до сприйняття інновацій, достатності ресурсів інноваційного потенціалу); рівнем інноваційної компетентності педагогів при проведенні експертизи, вибору, проектуванні, моніторингу нововведень.

До основних перспектив подальшого впровадження результатів дослідження віднесено: більш активне використання сучасних моделей інноваційних освітніх процесів – інтеграції, інноваційних мереж, швидкого навчання, обміну досвідом і знаннями; формування інноваційних стратегій саморозвитку різних типів освітніх закладів як унікальних інноваційних соціально-педагогічних систем; розробка науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів; організація роботи шкіл новаторства, навчально-наукових виробничих комплексів; створення цілісної системи формування інноваційної компетентності педагогів під час

навчання у вищих навчальних закладах, післядипломної освіти, в процесі професійної, методичної роботи й самоосвіти.

Представлене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Запропоновані теоретичні конструкції, моделі, системи й технології не є універсальним і завершеним продуктом. В умовах зростання складності й розширення функцій інноваційних освітніх процесів необхідні постійний пошук та апробація нових гнучких моделей і технологій реалізації нововведень, що дозволяло б адаптувати їх до конкретних стратегій, планів, задач, обставин, суб'єктів та об'єктів інноваційних освітніх процесів. Подальшої розробки потребують питання, що пов'язані з реалізацією масштабних інноваційних проєктів на всеукраїнському та регіональному рівнях. Водночас існує потреба подальшого розвитку теоретичних і технологічних засад дифузії та праксеології як самостійних галузей наукового знання, що досліджують процеси впровадження, реалізації та розповсюдження освітніх нововведень. Нагальним завданням сьогодення є також введення до навчальних планів педагогічних вищих навчальних закладів та інститутів післядипломної педагогічної освіти блоку навчальних курсів, спрямованих на підготовку студентів й учителів до інноваційної освітньої діяльності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Абашкіна Н. В.* Інновації в освіті Німеччини у контексті розвитку європейської інтеграції / Н. В. Абашкіна // Неперервна професійна освіта : теорія і практика. – 2003. – Вип. 3–4. – С. 242–248.
2. *Абрамова Ю. Г.* Психология среды: источники и направления развития / Ю. Г. Абрамова // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130–136.
3. *Абульханова К. А.* О субъекте психической деятельности : методологические проблемы психологии / К. А. Абульханова. – М. : Наука, 1973. – 286 с.
4. *Адаменко О. В.* Розвиток педагогічної науки в Україні в другій половині ХХ століття (1950 – 2000 рр.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олена Вікторівна Адаменко ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 46 с.
5. *Адольф В. А.* Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография / В. А. Адольф, Н. Ф. Ильина. – Красноярск : Полином, 2007. – 204 с.
6. *Акофф Р.* О целеустремленных системах : пер. с англ. / Р. Акофф, Ф. Эмери. – М. : Советское радио, 1974. – 272 с.
7. *Акмеологія шкільної освіти : науково-методичний посібник / за ред. Г. С. Сазоненко.* – К. : Основи, 2010. – 560 с.
8. *Александрова М. В.* Теория и практика моделирования продуктивного взаимодействия педагогов в развивающейся школе : монография / М. В. Александрова. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2004. – 204 с.
9. *Аллак Ж.* Вклад в будущее: приоритет образования / Ж. Аллак. – М. : Прогресс, 1993. – 186 с.
10. *Альтшуллер Г. С.* Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск : Наука, 1986. – 209 с.

11. *Амонашвили Ш. А.* Психологические основы педагогики сотрудничества : кн. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – К. : Освіта, 1991. – 111 с.
12. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания : избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 327 с.
13. *Ангеловски К.* Учителя и инновации : кн. для учителя : пер. с макед. / К. Ангеловски. – М. : Просвещение, 1991. – 156 с.
14. *Андрущенко В.* Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2008. – 819 с.
15. *Анисимов Н. М.* Теоретические и экспериментальные основы технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Николай Михайлович Анисимов. – Липецк, 1998. – 468 с.
16. *Аніщенко О. В.* Smart education у підготовці педагога до професійної діяльності в умовах інформаційного суспільства / О. В. Аніщенко, В. О. Аніщенко // Управління інноваційним розвитком загальної середньої освіти в умовах соціально-економічних реформ : зб. тез Всеукр. наук.-практ. конф. – Чернівці : Наші книги, 2014. – С. 47–49.
17. *Аніщенко О. В.* Технології особистісного і професійного розвитку у контексті формування інноваційного потенціалу особистості / О. В. Аніщенко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць. – К. ; Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2014. – Вип. 2 (9). – С. 24–29.
18. *Аношкина В. Л.* Образование. Инновация. Будущее : методологические и социокультурные проблемы / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. – Ростов-на-Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
19. *Арешонков В. Ю.* Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Володимир Юрійович Арешонков ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2006. – 21 с.
20. *Артюшина М. В.* Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної

- діяльності : дис. ... д-а пед. наук : 13.00.04 / Марина Віталіївна Артюшина. – К. : КНЕУ, 2011. – 598 с.
21. *Афанасьев В. Г.* О структуре целостной системы / В. Г. Афанасьев // *Философские науки.* – 1980. – № 3. – С. 84–91.
  22. *Афанасьев В. Г.* Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
  23. *Бабанский Ю. К.* Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с.
  24. *Барановский А. И.* Инновационный вуз на рынке образовательных услуг : монография / А. И. Барановский, В. Г. Вольвач. – Омск : Изд-во Омского экономического института, 2005. – 171 с.
  25. *Басов М. Я.* Избранные психологические произведения / М. Я. Басов. – М. : Наука, 2006. – 568 с.
  26. *Бастрон А. А.* Профессиональное взаимодействие в школе инновационного типа как условие обеспечения преемственности образовательного процесса : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алевтина Алексеевна Бастрон. – Барнаул, 2000 – 20 с.
  27. *Безрукова В. С.* Педагогика. Проективная педагогіка : учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1996. – 344 с.
  28. *Белоусова Н. В.* Проектная технология как средство реализации новшеств в процессе инновационного развития образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Владимировна Белоусова ; Институт управления образованием РАО. – Москва, 2009. – 26 с.
  29. *Бердяев Н. А.* Смысл истории / Н. А. Бердяев. – М. : Мысль, 1990. – 176 с.
  30. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание : пер. с англ. / Р. Бернс ; под ред. В. Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.

31. *Берулава М. Н.* Интеграция содержания образования / М. Н. Берулава. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.
32. *Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем : проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.
33. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
34. *Бестужев-Лада И. В.* Прогнозное обоснование социальных нововведений / И. В. Бестужев-Лада. – М. : Наука, 1993. – 232 с.
35. *Бех І. Д.* Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
36. *Бехтерев В. М.* Проблемы развития и воспитания человека / В. М. Бехтерев. – М. : МОДЕК, 1997. – 416 с.
37. *Библер В. С.* На гранях логики культуры : кн. избранных очерков / В. С. Библер. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
38. *Библер В. С.* Школа диалога культур / В. С. Библер // Сов. педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29–34.
39. *Біла книга національної освіти України* / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
40. *Білик Н. І.* Моделювання процесу навчання в системі підвищення кваліфікації вчителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Іванівна Білик ; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти Академії педагогічних наук України. – К., 2005. – 23 с.
41. *Блауберг И. В.* Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
42. *Богданова І. М.* Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інна Михайлівна Богданова. – К., 2003. – 440 с.
43. *Боднар О. С.* Організаційно-педагогічні засади експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Степанівна Боднар. – К., 2008. – 20 с.

44. *Браун Л.* Имидж : путь к успеху / Л. Браун : пер. с англ. – СПб. : Питер-пресс, 1996. – 284 с.
45. *Буданов В. Г.* Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.08 / Владимир Григорьевич Буданов. – М., 2007. – 32 с.
46. *Будас Ю. О.* Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Олексіївна Будас. – Вінниця, 2010. – 238 с.
47. *Бургин М. С.* Инновации и новизна в педагогике / М. С. Бургин // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36–40.
48. *Буркова Л. В.* Класифікація педагогічних інновацій – перший етап науково-педагогічної експертизи / Л. В. Буркова // Директор школи. – 2000. – № 35. – С. 1–9.
49. *Бушуев С. Д.* Креативные технологии управления проектами и программами : монография / С. Д. Бушуев, Н. С. Бушуева, И. А. Бабаев. – К. : Саммит-Книга, 2010. – 768 с.
50. *Важнова О. Г.* Проектирование педагогической деятельности школы-комплекса : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Геннадьевна Важнова. – Ярославль, 1999. – 242 с.
51. *Василенко Н. В.* Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Володимирівна Василенко. – К., 2007. – 21 с.
52. *Василькова В. В.* Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории) / В. В. Василькова // Коммуникация и образование : сб. статей / под ред. С. И. Дудника. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 69–88.
53. *Васянович Г. П.* Вибрані твори : в 5 т. – Т. 1 : Філософія : навч. посібник. – Львів : Сполом, 2010. – 348 с.
54. *Васянович Г. П.* Вибрані твори : в 5 т. – Т. 2 : Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методоло-



- гічний аспект): монографія. – Львів: Сполом, 2010. – 356 с.
55. *Ващенко Л. М.* Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Людмила Миколаївна Ващенко. – К., 2006. – 45 с.
  56. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
  57. *Веснин В. Р.* Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М.: Юристь, 1998. – 298 с.
  58. *Ветров І.* Веб-портал «Освіта Рівненщини» як інформаційно-комунікативне освітнє середовище // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – 2013. – № 3 (75). – С. 17–19.
  59. *Ветрова І. М.* Розвиток альтернативної середньої освіти у США (друга половина ХХ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ірина Миколаївна Ветрова; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 24 с.
  60. *Вильданова Ф. З.* Инновационная среда как фактор обеспечения инновационной деятельности будущих педагогов: на примере среднего профессионально-педагогического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Фарида Загитовна Вильдановна. – Казань, 2000. – 189 с.
  61. *Винограй Э. Г.* О формировании подхода к созданию оптимальных систем / Э. Г. Винограй // Проблемы системных исследований: межвузовский сб. науч. статей / сост. А. Н. Кочергин; Новосибирский гос. ун-т им. Ленинского комсомола. – Новосибирск: Новосибирский гос. ун-т, 1985. – С. 63–72.
  62. *Власенко Ю. О.* Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Юлія Олександрівна Власенко; Одеський національний ун-т ім. І. І. Мечникова. – О., 2003. – 187 с.
  63. *Вознюк Л. В.* Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський

- аспект : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Лідія Володимирівна Вознюк ; Житомирський державний університет імені Івана Франка. – Житомир, 2007. – 20 с.
64. *Вознюк О. В.* Педагогічна синергетика : генеза, теорія і практика : монографія / О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 811 с.
65. *Вознюк О. В.* Розвиток вітчизняної педагогічної думки : синергетичний підхід : монографія / О. В. Вознюк ; за ред. проф. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 184 с.
66. *Вознюк О. В.* Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина ХХ століття) : атореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олександр Васильович Вознюк. – Житомир, 2009. – 20 с.
67. *Вознюк О. В.* Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
68. *Волкова В. Н.* Основы теории систем и системного анализа / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – СПб. : Изд-во СПб ГТУ, 2001. – 512 с.
69. *Воропаев В. И.* Методы и средства управления проектами XXI века / В. И. Воропаев. – М. : СОВНЕТ. – 1997. – 385 с.
70. *Вульфов Б. З.* Школа и социальная среда : взаимодействие / Б. З. Вульфов, В. Д. Семенов. – М. : Знание, 1981. – 95 с.
71. *Вульфсон Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
72. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
73. *Выготский Л. С.* Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл ; Эксмо, 2005. – 1136 с.
74. *Гавриш І. В.* Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Гавриш. – Харків, 2006. – 572 с.
75. *Галузяк В. М.* Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк //

- Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы международной научной конференции / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова ; проф. Н. И. Сметанского. – М. : Наука : информ ; Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26–36.
76. *Гарашук К. В.* Структурні реформи в системі загальної середньої освіти сучасної Великої Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кирило Володимирович Гарашук. – Суми, 2011. – 20 с.
77. *Герасимов Г. И.* Инновации в образовании : сущность и социальные механизмы / Г. И. Герасимов, Л. В. Илюхина. – Ростов н/Д : НМД «Логос», 1999. – 136 с.
78. *Гершунский Б. С.* Педагогическая прогностика : методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. – К. : Вища шк., 1986. – 200 с.
79. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI века : в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
80. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с.
81. *Гинецинский В. И.* Педагогическое знание как методологическая и теоретическая проблема : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Владислав Ильич Гинецинский. – Л., 1988. – 34 с.
82. *Гібсон Дж.* Экологический подход к зрительному восприятию : пер. с англ. / Дж. Гібсон ; общ. ред. и вступ. ст. А. Д. Логвиненко. – М. : Прогресс, 1988. – 464 с.
83. *Глухова С. Г.* Инновационный процесс в образовательном учреждении : аспект управления [электронный ресурс] / С. Г. Глухова. – Режим доступа: <http://www.wiki.iteach.ru/index.php>.
84. *Гончаренко С. У.* Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

85. *Гончаренко С. У.* Про критерії оцінювання педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 2–6.
86. *Гончаренко С. У.* Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
87. *Гопкінз Д.* Оцінювання для розвитку школи : пер. з англ. / Д. Гопкінз. – Львів : Літопис, 2003. – 256 с.
88. *Гордиенко А. А.* Наука и инновационное предпринимательство в современном обществе : социокультурный подход / А. А. Гордиенко, С. Н. Еремин, Е. А. Тюгашев. – Новосибирск : Изд-во института археологии и этнографии СО РАН, 2000. – 280 с.
89. *Горчакова О. А.* Средовый подход к управлению учебно-воспитательной деятельностью в учебном заведении [электронный ресурс] / О. А. Горчакова // Наука і освіта. – 2011. – № 7 – С. 31–35. – Режим доступа: [http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO\\_7\\_2011/ped/Gorch.htm](http://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/journals/2011/NiO_7_2011/ped/Gorch.htm).
90. *Горчакова-Сибирская М. П.* Успешность деятельности преподавателя как предмет педагогической праксеологии / М. П. Горчакова-Сибирская // Отечественные традиции гуманитарного знания : история и современность : VIII науч.-практ. конф., 25 мая 2012 г. / отв. ред. М. П. Горчакова-Сибирская. – СПб. : СПбГИЭУ, 2012. – С. 14–19.
91. *Горишунова Н. В.* Модернизация управляющей системы школы, реализующей новые педагогические идеи : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нина Владимировна Горшунова. – Челябинск, 1997. – 236 с.
92. *Гузій Н. В.* Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Наталія Василівна Гузій. – К., 2007. – 42 с.
93. *Гузик М.* Філософсько-світоглядні основи педагогічної системи М. П. Гузика та особливості його авторської дидактики у спектрі можливостей / М. Гузик // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 2. – С. 30–33.
94. *Гусинский Э. Н.* Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : ЛОГОС, 2000. – 223 с.

95. *Даниленко Л. І.* Наукові засади інноваційної діяльності в Україні / Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук // Постметодика. – 2004. – № 2–3. – С. 11–19.
96. *Даниленко Л. І.* Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лідія Іванівна Даниленко. – К., 2005. – 46 с.
97. *Даниленко Л. І.* Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 358 с.
98. *Дахин А. Н.* Образовательные технологии : сущность, классификация, эффективность / А. Н. Дахин // Школьные технологии. – 2007. – № 2. – С. 18–21.
99. *Дахин А. Н.* Моделирование компетентности участников открытого общего образования : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Александр Николаевич Дахин. – Новосибирск, 2010. – 45 с.
100. *Дегтяренко Р.* Самоэкспертиза образовательной деятельности в пространстве школы / Р. Дегтяренко // Підручник для директора : журнал управлінської компетентності. – 2002. – №№ 5–6. – С. 68–90.
101. *Дейк ван Т. А.* Язык. Познание. Коммуникация : пер. с англ. / сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова ; вступ. ст. Ю. Н. Караулова и В. В. Петрова. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
102. *Делия В. П.* Инновационное мышление в XXI веке / В. П. Делия. – М. : Де-По, 2011. – 232 с.
103. *Дем'янюк Т. Д.* Інноваційні технології методичної роботи з педагогічними кадрами району : навч.-метод. посібник / Т. Д. Дем'янюк, В. І. Лашта, Л. С. Мельничук [та ін.]. – Рівне : Волинські обереги, 2005. – 250 с.
104. *Демиденко Т. М.* Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Миколаївна Демиденко. – Черкаси, 2004. – 216 с.
105. *Деркач А.* Акмеология : учеб. пособ. / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

106. *Деркач А. А.* Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А. А. Деркач , Н. В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 32 с.
107. *Дерябо С. Д.* Диагностика эффективности образовательной среды / С. Д. Дерябо. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 222 с.
108. *Джанетто К.* Управление знаниями. Руководство по разработке и внедрению корпоративной стратегии управления знаниями : пер. с англ. / К. Джанетто, Э. Уиллер. – М. : Добрая книга, 2005. – 192 с.
109. *Джонс Д. К.* Методы проектирования : пер. с англ. / Д. К. Джонс. – 2-е изд., доп. – М. : Мир, 1986. – 326 с.
110. *Джуринский А. Н.* Педагогика : история педагогических идей / А. Н. Журинский. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 350 с.
111. *Дитрих Я.* Проектирование и конструирование : системный подход / Я. Дитрих. – М. : Мир, 1981. – 454 с.
112. *Дичківська І. М.* Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
113. *Докучаєва В. В.* Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
114. *Докучаєва В. В.* Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Вікторія Вікторівна Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 46 с.
115. *Дроботенко Ю. Б.* Возможности системного подхода в исследовании изменений в образовании / Ю. Б. Дроботенко // Вектор науки ТГУ. Серия : педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 142–145.
116. *Дружилов С. А.* Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. по материалам фестиваля педагогического творчества / под ред. С. А. Дружилова. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2001. – С. 32–33.
117. *Дружилов С. А.* Профессиональная компетентность и профессионализм педагога : психологический подход /

- С. А. Дружилов // Сибирь. Философия. Образование : научно-публицистический альманах. – 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.
118. *Друкер П.* Менеджмент. Вызовы XXI века / П. Друкер. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 256 с.
119. *Дубасенюк О. А.* Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки / О. А. Дубасенюк // Професійно-педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.
120. *Дубасенюк О. А.* Професійна педагогічна діяльність : сутність та сучасні підходи / О. А. Дубасенюк // Професійна підготовка педагогічних працівників : наук.-метод. зб. / за ред. О. А. Дубасенюк ; Л. П. Пуховської. – К. ; Житомир, 2000. – С. 3–9.
121. *Дубасенюк О. А.* Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька [та ін.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.
122. *Дубасенюк О. А.* Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога : монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 367 с.
123. *Дудченко В. С.* Абсолютный консультант или секреты успешного консультирования / В. С. Дудченко. – М. : Кватро-Принт, 2004. – 240 с.
124. *Дудченко В. С.* Основы инновационной методологии / В. С. Дудченко. – М. : Союз, 1996. – 68 с.
125. *Дука Н. А.* Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Александровна Дука. – Омск, 1999. – 258 с.
126. *Дюркгейм Э.* Метод социологии : пер. с фр. / Э. Дюркгейм // Западно-европейская социология XIX – начала XX веков : пер. с фр. / под ред. В. И. Добренькова. – М. : Издание Международного Университета Бизнеса и Управления, 1996. – С. 9–65.

127. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Мн. : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
128. *Євдокимов В.* Педагогічний експеримент : навч. посібник для студентів педагогічних ВНЗ / В. Євдокимов, Т. Агапова, І. Гавриш [та ін.]. – Харків : ОВС, 2001. – 148 с.
129. *Енциклопедія освіти* / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1004 с.
130. *Євтодюк А. В.* Синергетичні засади моделювання освітніх систем : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Антоніна Володимирівна Євтодюк ; Інститут вищої освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
131. *Єльнікова О. В.* Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій в навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Олена Вікторівна Єльнікова ; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 19 с.
132. *Жуковський В. М.* Ідеї Джона Дьюї про моральне виховання американських школярів / В. М. Жуковський // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. – К. : Вид. центр КДУ, НМАУ, 2002. – С. 168–172.
133. *Завлин П. Н.* Оценка эффективности инноваций / П. Н. Завлин, А. В. Васильев. – СПб. : Изд. дом «Бизнес-пресса», 1998. – 215 с.
134. *Загвязинський В. И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинський // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1990. – 256 с.
135. *Заир-Бек Е. С.* Основные подходы к построению образования в современной школе / Е. С. Заир-Бек, А. П. Тряпицына // Качество образования в современной школе. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. – 85 с.
136. *Заир-Бек Е. С.* Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Елена Сергеевна Заир-Бек. – СПб., 1995. – 410 с.



137. Закон України "Про інноваційну діяльність" від 04.07.2007 р. № 40-IV (зі змінами і доповненнями) [електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.rada.gov.ua](http://www.rada.gov.ua).
138. Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
139. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – М.: Дом педагогики, 1999. – 378 с.
140. Захаренко О. Школа над Россю / О. Захаренко, С. Мазурик. – К.: Рад. шк., 1979. – 152 с.
141. Захарьев В. В. Инновационные вызовы для системы образования в условиях экономики знаний / В. В. Захарьев // Инновации. – 2007. – № 4 (102). – С. 81–85.
142. Землянська В. Ф. Розвиток ідей гуманістичної педагогіки в початковій освіті України (друга половина ХХ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Валентина Федорівна Землянська; Харківський національний педагогічний університет. – Харків, 2005. – 238 с.
143. Зимняя И. А. Ключевые социальные компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
144. Зязюн І. Філософія педагогічної наукової методології / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: україно-польський журнал. – 2007. – № 9. – С. 49–69.
145. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид-во ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
146. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: ФОП Левковець, 2014. – 492 с.
147. Інновації в освітньому просторі гімназії: метод. посібник / за ред. Д. О. Закатнова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 256 с.
148. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху: інформаційно-метод. зб. / упоряд. Г. О. Сиротенко. – Полтава: ПОШПО, 2006. – 124 с.
149. Інноваційні підходи до формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників у системі неперервної освіти: тематична збірка праць. – Рівне: ПП Лапсюк, 2012. – 508 с.

150. *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.
151. *Іванцов Е. В.* Совершенствование организационных форм связи науки с производством на основе оценки инновационной деятельности : автореф. дис. ... канд. эконом. наук : 08.00.26 / Евгений Владимирович Иванцов. – Л., 1988. – 19 с.
152. *Ильин Г. П.* Образование после образования (от педагогической парадигмы к образовательной) [электронный ресурс] / Г. П. Ильин. – Режим доступа: [www.znanie.org/jornal/n1/st\\_obraz\\_posle\\_obraz.html](http://www.znanie.org/jornal/n1/st_obraz_posle_obraz.html).
153. *Каган М. С.* Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1991. – 384 с.
154. *Калініна Л. М.* Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Інформавтодор, 2008. – 472 с.
155. *Калувэ де Л.* Развитие школы : модели и изменения / Л. де Калувэ, Э. Маркс, М. Петри. – Калуга : Калужский институт социологии, 1993. – 240 с.
156. *Кан-Калик В. А.* Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, В. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 140 с.
157. *Кант І.* Прологомени до кожної майбутньої метафізики, яка може постати як наука / І. Кант – К. : ППС, 2005. – 178 с.
158. *Капська А. Й.* Соціальна педагогіка : навч. посіб. / А. Й. Капська. – К. ; Ніжин : Аспект, 2000. – 261 с.
159. *Капустин Н. П.* Педагогические технологии адаптивной школы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н. П. Капустин. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 216 с.
160. *Караковский В. А.* Директор – учитель – ученик / В. А. Караковский. – М. : Знание, 1982. – 96 с.
161. *Карамушка Л. М.* Психологічні засади організаційного розвитку : монографія / авт. кол. : Л. М. Карамушка, О. І. Бондарчук, О. А. Філь [та ін.]; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 206 с.

162. *Карпенчук С. Г.* Педагогічна технологія А. С. Макаренка в контексті сучасної педагогіки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Світлана Григорівна Карпенчук ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2003. – 47 с.
163. *Карпова Ю. А.* Введение в социологию инноватики : учеб. пособие / Ю. А. Карпова. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
164. *Карпова Ю. А.* Инновации, интеллект, образование : монографія / Ю. А. Карпова. – М. : Изд-во МГУА, 1998. – 305 с.
165. *Карстанье П.* Миссия школы : концепция, функции, разработка / П. Карстанье // Директор школы. – 1995. – № 2. – С. 35–41.
166. *Кассина Р. А.* Инновационная среда образовательного учреждения как интегральное средство профессионального развития учителя : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Раиса Алексеевна Кассина. – Нижний Новгород, 2006. – 24 с.
167. *Каташов А. І.* Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Анатолій Іванович Каташов. – Луганськ, 2001. – 22 с.
168. *Катлип Скотт М.* Паблик рилейшенз. Теория и практика : учеб. пособ. : пер. с англ. – 8-е изд. / Скотт М. Катлип, Аллен Х. Сентер, Глен М. Брум. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2005. – 624 с.
169. *Кашапов М. М.* Психология педагогического мышления : монографія / М. М. Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000 – 463 с.
170. *Килинская Н. В.* Творческое использование зарубежных педагогических инноваций в современных российских вузах (на материале изучения иностранных языков) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надежда Валентиновна Килинская. – Саратов, 1999. – 179 с.
171. *Кирда А. Г.* Тенденція розвитку цілей освіти в розвинених країнах світу і Україні (друга половина ХХ століття) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Алла Григорівна Кирда ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 26 с.

172. *Киричук В. О.* Психолого-педагогічне проектування в системі виховного процесу загальноосвітньої школи / В. О. Киричук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 4–12.
173. *Кічук Н.* Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця : особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / Н. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Вип. 12. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Т. 1. – 2006. – С. 80–87.
174. *Кларин М. В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии: анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига: НИЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
175. *Кларин М. В.* Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Михаил Владимирович Кларин. – М., 1994. – 365 с.
176. *Кларин М. В.* Педагогическая технология в учебном процессе : анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Знание, 1989. – 80 с.
177. *Клокар Н. І.* Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Іванівна Клокар. – К., 1997. – 227 с.
178. *Князева Е. Н.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Наука, 1994. – 236 с.
179. *Князева Е. Н.* Синергетика и новые подходы к процессу обучения [электронный ресурс] / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – Режим доступа: [http://www.xaos.ru/index.php?option=com\\_content&task=view&id=151&Itemid=1](http://www.xaos.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=151&Itemid=1).
180. *Коберник О. М.* Проектування навчально-виховного процесу в школі / О. М. Коберник // Рідна школа. – 1999. – № 3. – С. 64–66.
181. *Коберник О. М.* Управління виховним процесом у загальноосвітньому навчальному закладі : монографія / О. М. Коберник. – К. : Наук. світ, 2003. – 230 с.
182. *Ковалева Т. М.* Инновационная школа : аксиомы и гипотезы / Т. М. Ковалева. – М. : Изд-во Московского

- психолого-соціального інститута ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 256 с.
183. *Ковалева Т. М.* Теоретические основы становления инновационной школы : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Михайловна Ковалева. – М., 2000. – 41 с.
184. *Козлова О. Г.* Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олена Григорівна Козлова. – К., 1999. – 235 с.
185. *Козулин А. В.* Педагогические основы деятельности учебных заведений нового типа : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Александр Владиславович Козулин. – Мн., 1995. – 35 с.
186. *Козырев В. А.* Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Владимир Алексеевич Козырев. – СПб., 1999. – 387 с.
187. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 228 с.
188. *Комаха Л. Г.* Тадеуш Котарбінський як засновник праксеології / Л. Г. Комаха // Мультиверсум. Філософський альманах : зб. наук. праць / гол. ред. В. В. Лях. – К. : Український центр духовної культури, 2001. – Вип. 25. – С. 103–111.
189. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : КІС., 2004. – 112 с.*
190. *Кондратьев Н. Д.* Особое мнение : избр. произведения : в 2 кн. / Н. Д. Кондратьев. – М. : Наука, 1993. – Кн. 1. – 655 с.
191. *Кондратьев Н. Д.* Особое мнение : избр. произведения : в 2 кн. / Н. Д. Кондратьев. – М. : Наука, 1993. – Кн. 2. – 719 с.
192. *Кондрашова Л. В.* Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 55 с.
193. *Конвальчук І. І.* Акмеологічні детермінанти розвитку професіоналізму інноваційної діяльності педагога /

- І. І. Коновальчук // Професійна акмеологічна освіта : акмесенергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 91–111.
194. Коновальчук І. І. Акмеологічні засади освітньої інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : зб. матеріалів IV Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми: «Мрія» ТОВ, 2011. – Т. 1. – С. 269–272.
195. Коновальчук І. І. Головні завдання та можливості праксеології у розробці технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Українська полоністика. – 2013. – Вип. 10. – С. 170–177.
196. Коновальчук І. І. Експериментальна перевірка ефективності технології реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 6 (78). – С. 124–129.
197. Коновальчук І. І. Закономірності та умови реалізації інноваційних освітніх процесів // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття : зб. наук. праць. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. – С. 552–557.
198. Коновальчук І. І. Інноваційна компетентність педагога / І. І. Коновальчук // Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю / за ред. І. А. Зязюна, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 133–137.
199. Коновальчук І. І. Інноваційна компетентність педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Вісник Прикарпатського національного університету. Серія : Педагогіка. – 2011. – Вип. XL. – С. 85–88.
200. Коновальчук І. І. Інноваційне мислення педагога / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. ; Вінниця, 2012. – Вип. 71. – С. 104–110.
201. Коновальчук І. І. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Вісник

- Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2014. – Вип. 4 (76). – С. 62–66.
202. *Коновальчук І. І.* Інтегративні критерії моніторингу рівня реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Освітні інновації : філософія, психологія, педагогіка : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми : Мрія, 2014. – Ч. 4. – С. 168–172.
203. *Коновальчук І. І.* Інтерактивні методи в розвитку пізнавальної самостійності молодших школярів / І. І. Коновальчук, Л. І. Чулак, Л. І. Козак // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 43. – С. 184–190.
204. *Коновальчук І. І.* Інформаційне забезпечення інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Нова педагогічна думка : наук.-метод. зб. – Рівне : ОППО, 2013. – Вип. 31. – С. 114–119.
205. *Коновальчук І. І.* Креативна освіта : інструктивно-методичні матеріали для членів ННВК «Полісся» / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, О. В. Вознюк [та ін.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 40 с.
206. *Коновальчук І. І.* Креативний потенціал інноваційної педагогічної діяльності / І. І. Коновальчук // Інноваційна діяльність педагогів Житомирщини / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, О. В. Вознюк [та ін.]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 4–7.
207. *Коновальчук І. І.* Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / pod red. Z. Szaroty, F. Szioska.* – Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologi Eksploatacji. – PIB, 2013. – S. 261–269.
208. *Коновальчук І. І.* Навчально-наукові комплекси як система розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Інновації в освіті : інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 29–55.
209. *Коновальчук І. І.* Організаційно-технологічні аспекти інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Інноваційний досвід педагогів

- дошкільної та початкової освіти Житомирщини : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник. – Житомир : ФОП Левковець, 2012. – 314–322.
210. *Коновальчук І. І.* Особливості та механізми інноваційного мислення педагога / І. І. Коновальчук // Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 218–133.
211. *Коновальчук І. І.* Педагогічні технології : ідеї та проекти молодих дослідників : зб. наук.-метод. праць / за ред. І. І. Коновальчука. – Вип. 1. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 52 с.
212. *Коновальчук І. І.* Порівняльний аналіз проектування виховної діяльності / І. І. Коновальчук // Вісник Черкаського університету. Серія : педагогічні науки. – Черкаси, 2003. – Вип. 43. – С. 73–77.
213. *Коновальчук І. І.* Принципи системного підходу в дослідженні інноваційних освітніх процесів у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Підготовка педагогів до впровадження державних стандартів дошкільної та початкової освіти : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литньова, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 413–419.
214. *Коновальчук І. І.* Проблеми реалізації інновацій у педагогічній теорії та практиці діяльності загальноосвітніх навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2013. – Вип. 78. – С. 146–153.
215. *Коновальчук І. І.* Проблемні локуси синергетичного аналізу інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2013. – Вип. 14. – С. 246–251.
216. *Коновальчук І. І.* Проектний підхід у реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВЗ КГУ, 2013. – Вип. 38. – Ч. 2. – С. 119–125.



217. *Коновальчук І. І.* Проектування інноваційних педагогічних технологій / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету. – 2005. – Вип. 24. – С. 71–76.
218. *Коновальчук І. І.* Професійне та соціальне становлення майбутніх фахівців в інноваційному середовищі вищого навчального закладу / І. І. Коновальчук // Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. О. А. Дубасенюк, В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 271–277.
219. *Коновальчук І. І.* Професійно-технічна освіта Житомирщини / І. І. Коновальчук // Вища педагогічна освіта і наука України : історія, сьогодення та перспективи розвитку. Житомирська область / ред. рада вид. : В. Г. Кремень (гол.) [та ін.]. – К. : Знання України, 2009. – С. 229–246.
220. *Коновальчук І. І.* Процесуально-змістові аспекти технологізації процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 3 (69). – С. 102–107.
221. *Коновальчук І. І.* Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Вип. 4., ч. 1. – С. 155–161.
222. *Коновальчук І. І.* Психолого-педагогічне проектування становлення самооцінки дитини в умовах навчально-виховного комплексу / І. І. Коновальчук, М. І. Коновальчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 13. – С. 93–97.
223. *Коновальчук І. І.* Реалізація ідей А. С. Макаренка у розробці стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Інноваційність ідей А. С. Макаренка в педагогіці ХХІ століття : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – С. 130–140.
224. *Коновальчук І. І.* Розвиток інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів /

- І. І. Коновальчук // Формування професійної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. В. Є. Литнєва, Н. Є. Колесник, Т. В. Наумчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 69–75.
225. Коновальчук І. І. Роль наукових шкіл в інтеграції інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи : зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 61–64.
226. Коновальчук І. І. Стан реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітніх школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 38 (91). – С. 428–436.
227. Коновальчук І. І. Сутнісні ознаки інноваційного середовища загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : ДВНЗ "Криворізький національний університет", 2013. – Вип. 39. – С. 216–222.
228. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційного потенціалу навчального закладу / І. І. Коновальчук // Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій : зб. матеріалів V Міжнар. наук.-практ. конф. – Суми : Панасенко І. М., 2012. – С. 287–291.
229. Коновальчук І. І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу / І. І. Коновальчук // Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 110–130.
230. Коновальчук І. І. Сутність інновації як системоутворювальної категорії педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // Вища освіта в медсестринстві : проблеми і перспективи. – Житомир : Полісся, 2011. – С. 132–135.
231. Коновальчук І. І. Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи / І. І. Коновальчук // Нові технології

- навчання : наук.-метод. зб. – К. ; Вінниця, 2011. – Вип. 67, ч. 1. – С. 89–93.
232. *Коновальчук І. І.* Сутність та зміст проектувально-педагогічних умінь / І. І. Коновальчук // Вісник Житомирського педагогічного університету. — 2003. – Вип. 11. – С. 76–80.
233. *Коновальчук І. І.* Сутність, чинники та особливості інноваційного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. журн. – 2010. – № 5. – С. 26–28.
234. *Коновальчук І. І.* Теоретичні засади реалізації інноваційних процесів у вищих навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 124–134.
235. *Коновальчук І. І.* Теоретичні й практичні аспекти інтеграції інноваційних освітніх процесів / І. І. Коновальчук // Освіта впродовж життя : вимоги часу : зб. матеріалів IV Всеукраїнських читань пам'яті видатного вченого-педагога Олени Степанівни Дубинчук. – К. : Едельвейс, 2012. – С. 123–125.
236. *Коновальчук І. І.* Теоретичні й прикладні аспекти інформаційно-методичного забезпечення процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах упровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій : темат. зб. праць / за заг. ред. М. А. Віднічука. – Рівне, 2012. – С. 163–168.
237. *Коновальчук І. І.* Теоретичні й технологічні аспекти експертизи освітніх інновацій / І. І. Коновальчук // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. – 2012. – № 4 (22). – С. 24–31.
238. *Коновальчук І. І.* Стратегія як засіб інноваційного розвитку дошкільного навчального закладу / І. І. Коновальчук // Модернізація змісту дошкільної освіти в контексті сучасних вимірів : зб. матер. Всеукр. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХГПА, 2014. – С. 104–108.

239. *Коновальчук І. І.* Терміносистема базових понять педагогічної інноватики / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К. ; Вінниця, 2011. – Вип. 69, ч. 1. – С. 70–75.
240. *Коновальчук І. І.* Технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах / І. І. Коновальчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Вип. 570. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – С. 59–67.
241. *Коновальчук І. І.* Технологічні особливості інноваційної діяльності експериментальних навчальних закладів / І. І. Коновальчук // Магістр медсестринства : Український наук.-практ. журн. – 2014. – № 2 (12). – С. 22–28.
242. *Коновальчук І. І.* Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності / І. І. Коновальчук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К. – Вінниця, 2010. – Вип. 66, ч. 2. – С. 71–75.
243. *Коновальчук І. І.* Школа хореографічного мистецтва «Сонечко» як ціннісно-розвивальне середовище формування особистості / І. І. Коновальчук // Інновації у вищій школі : проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 431–434.
244. *Коновальчук І. І.* Базовые основы процессуально-содержательных этапов технологии реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях / И. И. Коновальчук // Образовательно-инновационные технологии: теория и практика : монография / Г. Ю. Волкова, А. Б. Измайлова, О. И. Кириков [и др.] ; под общ. ред. проф. В. Т. Прохорова. – Кн. 21. – М. : Наука : информ. ; Воронеж : ВГПУ, 2014. – С. 21–31.
245. *Коновальчук І. І.* Модели, структура и факторы продуктивности инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях / И. И. Коновальчук // Вектор науки. Тольяттинский государственный университет. Серия : педагогика, психология. – 2010. – № 3 (3). – С. 71–76.
246. *Коновальчук І. І.* Социально-культурные детерминанты инновационных образовательных процессов / И. И. Коно-

- вальчук // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы междунар. науч. конф. / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова ; проф. И. М. Сметанского. – М. : Наука : информ. ; Воронеж : Государственный педагогический университет, 2013. – С. 60–67.
247. *Коновальчук И. И.* Сущность и задачи технологии в организации процесса реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях / И. И. Коновальчук // Вектор науки. Тольяттинский государственный университет. Серия : педагогика, психология. – 2013. – № 1 (12). – С. 118–121.
248. *Коновальчук И. И.* Сущность и функции мониторинга инновационной деятельности общеобразовательных учебных заведений / И. И. Коновальчук // Подготовка учителя к инновационной деятельности как важнейшее условие качества образования : материалы Междунар. семинара-совещания, Семипалатинский государственный педагогический институт, 23–24 февраля 2012 г. – Семипалатинск, 2012. – С. 186–190.
249. *Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні : педагогічні концепції.* – К. : Школяр, 1997. – 150 с.
250. *Коротяев Б. И.* Педагогика как совокупность педагогических теорий / Б. И. Коротяев. – М. : Просвещение, 1986. – 207 с.
251. *Костюк Г. С.* Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 612 с.
252. *Котарбинский Т.* Трактат о хорошей работе : пер. с польск. / Т. Котарбинский ; под ред. проф. Г. Х. Попова. – М. : Экономика, 1975. – 271 с.
253. *Кочубей Н. В.* Синергетические концепты и нелинейные контексты : монографія / Н. В. Кочубей. – Сумы : Университетская книга, 2009. – 236 с.
254. *Кошелева Г. Д.* Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Галина Денисовна Кошелева. – Сургут, 2002. – 195 с.

255. *Кравченко Г. Ю.* Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ганна Юріївна Кравченко ; Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2003. – 22 с.
256. *Кравченко Т. И.* Инновация как средство развития педагогического мышления учителя современного образовательного учреждения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Ивановна Кравченко. – Ставрополь, 2004. – 170 с.
257. *Краевский В. В.* Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
258. *Кремень В. Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
259. *Кремень В.* Освіта і наука України : шляхи модернізації : факти, роздуми, перспективи / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
260. *Кремень В.* Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Шлях освіти. – 2003. – № 6. – С. 2–5.
261. *Кремень В.* Поступ до нової філософії освіти в Україні / В. Кремень // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 9–23.
262. *Кривонос О. Б.* Творчість і професійно-творчі уміння спеціаліста / О. Б. Кривонос // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми : СумДПУ, 2002. – С. 285–293.
263. *Кривых С. В.* Развивающее и развивающееся образование : синергетические аспекты образования / С. В. Кривых. – Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
264. *Кримський С. Б.* Проект і проектування в сучасній цивілізації / С. Б. Кримський // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований зб. / керівник авторського колективу – директор ліцею міжнародних відносин № 51 С. М. Шевцова ; наук.

- керівник і ред. – канд. істор. наук І. Г. Єрмаков. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.
265. *Кропотова Н. В.* Университет как пространство междисциплинарной коммуникации / Н. В. Кропотова // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / Мін-во освіти і науки України ; АПН України ; Нац. техн. ун-т «ХПІ». – Харків : НТУ ХПІ, 2008. – Вип. 18 (22). – С. 22–30.
266. *Крутенко О. В.* Виховання гуманістичних цінностей школяра у педагогічній спадщині О. А. Захаренка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Володимирівна Крутенко. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – 24 с.
267. *Крючкова С. Е.* Инновации: философско-методологический анализ : дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Светлана Евгеньевна Крючкова. – М., 2001. – 296 с.
268. *Кузнец С.* Экономическая система д-ра Шумпетера, излагаемая и критикуемая ; Перлман М. Две фазы заинтересованности Кузнеця Шумпетером / С. Кузнец, М. Перлман ; сост. В. М. Московкин, Д. Ю. Михайличенко ; под ред. В. С. Пономаренко. – Х. : ИД «ИНЖЕК», 2013. – 128 с.
269. *Кузьмина Н. В.* Понятие «Педагогическая система» и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л., 1980. – 172 с.
270. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
271. *Кузьмина Н. В.* Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб. : изд-во С.-Петерб. ун-та, 1993. – 238 с.
272. *Кузьмічова О. А.* Соціальна детермінація наукової інновації : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Ольга Анатоліївна Кузьмічова ; Південноукраїнський державний педагогічний університет (м. Одеса) ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2005. – 20 с.
273. *Кумбс Ф.* Кризис образования в современном мире / Ф. Кумбс. – М., 1970. – 245 с.

274. *Купрійчук Н. В.* Інноваційний досвід роботи Житомирської міської гуманітарної гімназії № 23 ім. М. Й. Очерета / Н. В. Купрійчук, В. А. Гуменюк // Інновації в освіті : інтеграція науки і практики : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 350–365.
275. *Курдюмов С. П.* Структуры будущего: синергетика как методологическая основа футурологии / С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве / сост. и отв. ред. В. Копчик. – М. : Прогресс-Традиция, 2002. – С. 109–125.
276. *Куриленко Л. В.* Теория и практика индивидуально-личностного развития субъектов учебно-воспитательного процесса инновационных образовательных учреждений : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Людмила Васильевна Куриленко. – Самара, 2001. – 436 с.
277. *Лагервей Н.* Изменение образования через развитие школы / Н. Лагервей // Управление в образовании : проблемы и подходы / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова – М., 1995. – С. 15–42.
278. *Лазарев В. С.* Как разработать программу развития школы: метод. пособие для руководителей образовательных учреждений / В. С. Лазарев, М. М. Поташник. – М., 1993. – 47 с.
279. *Лазарев В. С.* Деятельностный подход к проектированию целей педагогического образования / В. С. Лазарев, Н. В. Конопина // Педагогика. – 1999. – № 6. – С. 12–19.
280. *Лазарев В. С.* Педагогическая инноватика : объект, предмет и основы понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 11–21.
281. *Лазарев В. С.* Системное развитие школы / В. С. Лазарев. – М. : Пед. общ-во России, 2002. – 304 с.
282. *Лазарев М. О.* Основи педагогічної творчості : навч. посібник для педагогічних інститутів / М. О. Лазарев. – Суми : ВВП «Мрія»-ЛТД, 1995. – 212 с.
283. *Лапин Н. И.* Актуальные проблемы исследования нововведений / Н. И. Лапин // Социальные факторы нововведений в организационных системах / отв. ред. Н. И. Лапин. – М.: ВНИИСИ, 1980. – С. 5–22.



284. *Лапин Н. И.* Системно-деятельностная концепция исследования нововведений / Н. И. Лапин // Диалектика и системный анализ : сб. ст. – М. : Наука, 1986. – 286 с.
285. *Лапин Н. И.* Человеческий фактор в нововведениях / Н. И. Лапин, Б. В. Сазонов // Психол. журн. – 1985. – Т. 6, вып. 4. – С. 64–72.
286. *Левин К.* Теория поля в социальных науках : пер. Е. Сурпина / Курт Левин. – СПб. : Речь, 2000. – 368 с.
287. *Леднев В. С.* Содержание образования : сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – М. : Высшая школа. – 1991. – 224 с.
288. *Леонова О.* Образовательное пространство как педагогическая реальность / О. Леонова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – № 1. – С. 36–40.
289. *Лернер Л. В.* Сколько цветов у «Радуги», или Дни Афанасия Лунева : о формировании духовной, творческой личности средствами искусства / Л. В. Лернер. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.
290. *Лещенко М. П.* Технології підготовки вчителів за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марія Петрівна Лещенко. – К., 1996. – 382 с.
291. *Лещенко М. П.* Щастя дитини – єдине щастя на землі : до проблеми педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / М. П. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.
292. *Лещенко М. П.* Щастя дитини – єдине щастя на землі : до проблеми педагогічної майстерності : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / М. П. Лещенко. – К. : АСМІ, 2003. – Ч. 2. – 240 с.
293. *Лігоцький А. О.* Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем : монографія / А. О. Лігоцький. – К. : Техніка, 1997. – 210 с.
294. *Локшина О. І.* Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи / О. І. Локшина // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004 – С. 26–33.

295. *Лосев А. Ф.* В поисках построения общего языкознания как диалектической системы / А. Ф. Лосев // Теория и методология языкознания. – М., 1989. – С. 5–92.
296. *Лоханова В. Н.* Методическое обеспечение измерения инновационной деятельности / В. Н. Лоханова // Актуальные проблемы управления. – 2002. – Вып. 2. – С. 162–167.
297. *Лоханова В. Н.* Мониторинг инновационной деятельности организации : дисс. ... канд. эконом. наук : 08.00.05 / Валентина Николаевна Лоханова. – М., 2003. – 212 с.
298. *Лутай В. С.* Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття / В. С. Лутай // Філософія освіти ХХІ століття : проблеми і перспективи. Методологічний семінар : зб. наук. пр. / за ред. В. П. Андрушенка. – К. : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 99–103.
299. *Лутай В. С.* Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. – К. : Центр «Магістр-S», 1996. – 256 с.
300. *Ляска Е. І.* Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Еугенія Івона Ляска. – К., 1995. – 56 с.
301. *Ляудис В. Я.* Инновационное обучение : стратегия и практика / В. Я. Ляудис. – М. : Наука, 1994. – 186 с.
302. *Мангуссон Д.* Требуется : психология ситуации / Д. Мангуссон // Психология социальных ситуаций / сост. Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2001. – С. 153–159.
303. *Макаренко А. С.* Полн. собр. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1987. – Т. 1. – 535 с.
304. *Макаренко А. С.* Полн. собр. соч. : в 8 т. / А. С. Макаренко. – М., 1987. – Т. 4. – 628 с.
305. *Максименко С. Д.* Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С. Д. Максименко, О. М. Пелех // Рідна школа. – 1994. – №№ 3–4. – С. 68–72.
306. *Максимова В. Н.* Акмеология школьного образования / В. Н. Максимова. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 232 с.
307. *Малихіна В. М.* Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх

- навчальних закладів в умовах великого міста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валентина Михайлівна Малихіна ; Центральный інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2005. – 24 с.
308. Мануйлов Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Т. 14., серия : Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – С. 21–27.
309. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юрий Степанович Мануйлов. – М. : Рос. акад. образования, науч.-исслед. ин-т теории образования и педагогики, 1998. – 49 с.
310. Марков М. Технология и эффективность социального управления / М. Марков. – М. : Прогресс, 1982. – 267 с.
311. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 508 с.
312. Маркова О. Ю. Междисциплинарность как методологический принцип философии образования // Образование и гражданское общество : материалы круглого стола, 15 ноября 2002 г. Серия : Непрерывное гуманитарное образование (научные исследования). Вып. 1 / под ред. Ю. Н. Солонина. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – С. 24–27.
313. Мармаза О. І. Інноваційні підходи до управління навчальним закладом / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. гр. «Основа», 2004. – 240 с.
314. Мартиросян Б. П. Оценка инновационной деятельности школы / Б. П. Мартиросян. – М. : Спорт Академ Пресс, 2003. – 275 с.
315. Марущенко О. А. Становлення інноваційної освіти в Україні : автореф. дис. ... канд. соціолог. наук : 22.00.04 / Олег Анатолійович Марущенко ; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2004. – 18 с.
316. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы : пер. с англ. / А. Маслоу ; общ. ред. Г. А. Балла. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

317. *Матвієнко О. В.* Розвиток систем середньої освіти у країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ольга Василівна Матвієнко; Київський національний лінгвістичний університет. – К., 2005. – 41 с.
318. *Матвієнко О. В.* Стратегії розвитку освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / О. В. Матвієнко. – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.
319. *Матрос Д. Ш.* Управление качеством образования на основе информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельников. – М.: Пед. общ. России, 2001. – 128 с.
320. *Мелехова О. П.* Синергетика как общая методология современного образования в области наук о жизни [электронный ресурс] / О. П. Мелехова. – Режим доступа: <http://spkurdymov.narod.ru/Melexova.htm>.
321. *Мельник Н. А.* Оновлення змісту і форм мережевої взаємодії інститутів післядипломної педагогічної освіти, районних (міських) методичних кабінетів (центрів) та методичних служб освітніх округів / Н. А. Мельник // Діяльність районних (міських) методичних кабінетів в умовах упровадження державних освітніх стандартів та інформаційно-комунікаційних технологій: тематичний зб. праць / за заг. ред. М. А. Віднічука. – Рівне, 2012. – С. 40–45.
322. *Методы системного педагогического исследования* / под ред. Н. В. Кузьминой. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
323. *Мистецтво життєтворчості особистості: наук.-метод. посіб.*: у 2 ч. / ред. рада В. М. Доній, Г. М. Несен, Л. В. Сохань [та ін.]. – К.: ІЗМН, 1997. – Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. – 936 с.
324. *Мкртычян Г. А.* Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика: дисс. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Герасим Амирович Мкртычян. – Нижний Новгород, 2002. – 351 с.
325. *Мойсеюк Н. Є.* Педагогіка: навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – 4-є вид., доп. – К.: ВАТ «Білоцерківська книжкова фабрика», 2003. – 615 с.

326. *Молоканова В. М.* Інструменти управління реалізацією інноваційних проєктів в умовах діючого виробництва : дис. ... канд. техн. наук : 05.13.22 / В. М. Молоканова. – К.: КНУБА, 2007. – 154 с.
327. *Моляко В. А.* Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К., 1978. – 48 с.
328. *Моляко В. А.* Рейтинг уровня подготовки специалистов / В. А. Моляко // Среднее специальное образование. – 1991. – № 11. – С. 21–22.
329. *Монтессори М.* Дом ребенка : метод научной педагогики : пер. с ит. / М. Монтессори ; предисл. Е. Хилтунен ; введ. Г. Гольмса. – М. : Астрель : АСТ, 2005. – 269 с.
330. *Монтессори М.* Значение среды в воспитании / М. Монтессори // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122–127.
331. *Мороз О.* Запровадження інноваційних педагогічних технологій / О. Мороз // Директор школи. – 2002. – № 6. – С. 69–73.
332. *Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат* / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
333. *Найн А. Я.* Инновации в образовании : монография / А. Я. Найн. – Челябинск : ИПР МО РФ, 1995. – 288 с.
334. *Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі : тематична зб. праць* / за заг. ред. В. В. Олійника. – Рівне : ПП Лапсюк, 2012. – 268 с.
335. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : монография* / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов [и др.] ; под ред. М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 316 с.
336. *Научно-технический прогресс : словарь* / под ред. В. Г. Горохова, В. Ф. Халипова. – М. : Политиздат, 1987. – 336 с.
337. *Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті* // Освіта. – 2001. – 11–18 лип. – С. 2–6.

338. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки* [електронний ресурс]. – Режим доступу: [www/mon.gov.ua/images/files/4455/pdf](http://www.mon.gov.ua/images/files/4455/pdf).
339. *Неменский Б. М.* Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания: для учителя / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 1987. – 255 с.
340. *Нечаева Н. В.* Система Л. В. Занкова в XXI веке / Н. В. Нечаева // Вестник образования России. – 2007. – № 17. – С. 53–57.
341. *Ничкало Н. Г.* Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: наук.-метод. журн. – 2001. – Вип. 1. – С. 11–22.
342. *Ничкало Н. Г.* Педагогічні і психологічні дослідження в Україні: проблеми і перспективні напрями // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / АПН України; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – К.: Вінниця, 2002. – Вип. 2, ч. 1. – С. 16–22.
343. *Нісімчук А. С.* Сучасні педагогічні технології: навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Видавничий центр «Просвіта», Пошуково-видавниче агенство «Книга пам'яті України», 2000. – 368 с.
344. *Новейший философский словарь* / сост. А. А. Грицанов. – М.: Изд. Скакун, 1998. – 896 с.
345. *Новиков Д. А.* Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
346. *Новикова Т. Г.* Экспертиза инновационной деятельности в образовании: монография / Т. Г. Новикова. – М.: АПКиППРО, 2005. – 290 с.
347. *Новоград-Волинські освітяни співпрацюють зі SPARE-Ukraine* // Педагогічний вісник: інформаційно-методичний бюлетень управління освіти і науки м. Новоград-Волинського. – 2010. – № 10. – С. 73–76.

348. *Новые ценности образования* : тезаурус для учителей и школьных психологов / под ред. Н. Б. Крыловой. – М., 1995. – 110 с.
349. *Новый человек и школа будущего* : научно-педагогическая фантастика : сб. статей / отв. ред. И. А. Бирич, А. Г. Спиркин. – М. : Педагогика, 1989. – 236 с.
350. *Образование: сокрытое сокровище* : доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Париж : ЮНЕСКО, 1996. – 46 с.
351. *Овчарук О.* Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / ред. В. Андрущенко. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–41.
352. *Овчинников Н. Ф.* Новый взгляд на мышление [электронный ресурс] / Н. Ф. Овчинников. – Режим доступа: <http://www.koob.ru/ovchinnikov/>.
353. *Огурцов А. П.* Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб., 2004. – 520 с.
354. *Орлов А. А.* Мониторинг инновационных процессов в образовании / А. А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9–15.
355. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета : пер. с исп. / Хосе Ортега-и-Гассет. – Минск : Изд-во БГУ, 2005. – 104 с.
356. *Освіта України* : нормативно-правові документи / голова редкол. В. Г. Кремень. – К. : Міленіум, 2001. – 472 с.
357. *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.
358. *Освітній менеджмент* : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
359. *Освітній менеджмент в умовах змін* : навч. посіб. / Л. Калініна, Л. Карамушка, Т. Сорочан [та ін.] / за ред. В. Олійника, Н. Протасової. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2011. – 308 с.
360. *Осипова Е. К.* Структура педагогического мышления учителя / Е. К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 144–146.

361. *Остапчук О.* Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти / О. Остапчук // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №№ 5–6. – С. 153–161.
362. *Островецька Н. М.* Ефективність управління загальноосвітньою школою: Соціально-психологічний аспект / Н. М. Островецька, Л. І. Даниленко. – К.: Школяр, 1995. – 302 с.
363. *Оценка качества образовательной деятельности школ* / В. В. Сериков, Д. Хокер, В. В. Анисимова [и др.]; ВГПУ. – Волгоград: Перемена, 2002. – 64 с.
364. *Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: наук.-метод. посіб.* / за ред. Л. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
365. *Паламарчук В. Ф.* Першооснови педагогічної інноватики: у 2 т. / В. Ф. Паламарчук. – Т. 1. – К.: Знання України, 2005. – 420 с.
366. *Паламарчук В. Ф.* Першооснови педагогічної інноватики: у 2 т. / В. Ф. Паламарчук. – Т. 2. – К.: Освіта України, 2005. – 504 с.
367. *Палтишев М.* Педагогіка розуміння / М. Палтишев // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2013. – № 2. – С. 52–56.
368. *Пальчевський С. С.* Акмеологія: навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / С. С. Пальчевський. – К.: Кондор, 2008. – 398 с.
369. *Пастовенський О. В.* Шкільна освіта Житомирщини: інноваційний розвиток / О. В. Пастовенський, І. І. Якухно, В. Ф. Денисенко. – Житомир: Полісся, 2010. – 520 с.
370. *Педагогіка: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений* / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко [и др.]. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 418 с.
371. *Педагогічна скайп-конференція* // Педагогічний вісник: інформаційно-методичний бюлетень управління освіти і науки м. Новоград-Волинського. – 2011. – № 11. – С. 26–27.
372. *Педагогічні технології у неперервній освіті: монографія* / за заг. ред. С. О. Сисоевої. – К.: ВПОЛ, 2001. – 502 с.
373. *Перекрестова Т. С.* Становление и развитие авторской школы как инновационной образовательной системы:



- дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Сергеевна Перекрестова. – Волгоград, 2001. – 252 с.
374. *Перлаки И.* Нововведения в организациях : пер. со словац. / И. Перлаки – М. : Экономика, 1991. – 144 с.
375. *Петриченко Л. О.* Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Олексіївна Петриченко. – Харків, 2007. – 236 с.
376. *Печчеи А.* Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1980. – 302 с.
377. *Пинский А.* К Московскому Положению о культурно-образовательных инициативах и инновационных школах / А. Пинский // Лицейское и гимназическое образование. – 1997. – № 1. – С. 39.
378. *Підготовка* майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева [та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
379. *Підласий І. П.* Педагогічні інновації / І. П. Підласий, І. А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
380. *Погрібна Н.С.* Педагогічні засади інноваційної управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Нелля Сергіївна Погрібна ; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2007. – 21 с.
381. *Подмазін С. І.* Інформаційно-аналітичне забезпечення управління освітніми системами / С. І. Подмазін // Освіта і управління. – 1997. – Т. 1, № 1. – С. 137–139.
382. *Подымов Н. А.* Психологические барьеры в педагогической деятельности / Н. А. Подымов. – М. : Прометей, 1998. – 239 с.
383. *Подымова Л. С.* Введение в инновационную педагогику : учеб. пособ. / Л. С. Подымова. – Курск : КГПУ, 1994. – 120 с.
384. *Подымова Л. С.* Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Людмила Степановна Подымова. – М., 1995. – 383 с.

385. *Положення* про Всеукраїнський конкурс "Школа XXI століття". – [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.osvitaua.com/2014/02/>.
386. *Положення* про Всеукраїнську школу новаторства керівних і педагогічних працівників дошкільної освіти [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.umo.edu.ua/shkola-ovatorstva/285?task=view>.
387. *Положення* про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0946-00>.
388. *Положення* про районний (міський) методичний кабінет (центр) [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1239-08>.
389. *Поляков С. Д.* Інновації в житті школи / С. Д. Поляков // Директор школи. – 1997. – № 6. – С. 87–89.
390. *Пометун О. І.* Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004 – С. 16–25.
391. *Попова О. В.* Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олена Володимирівна Попова. – Харків, 2001. – 44 с.
392. *Попова О. В.* Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті : монографія / Олена Володимирівна Попова. – Харків, 2001. – 256 с.
393. *Поташиник М. М.* Инновационные школы России : Становление и развитие / М. М. Поташиник. – М. : Новая школа, 1996. – 320 с.
394. *Поташиник М. М.* Управление развитием образовательного учреждения / М. М. Поташиник // Педагогика. – 1995. – № 4. – С. 59–63.
395. *Практикум з педагогіки* : навч. посіб. / за заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Вид. 4-те. – Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. – 482 с.
396. *Прангшивили И. В.* Системный подход и общесистемные закономерности. Серия «Системы и проблемы

- управления» / И. В. Прангишвили. – М. : СИНТЕГ, 2000. – 528 с.
397. *Пригожин А. И.* Методы развития организаций / А. И. Пригожин. – М. : МЦФЭР, 2003. – 863 с.
398. *Пригожин А. И.* Инноваторы как социальная категория / А. И. Пригожин // Методы активизации инновационных процессов : сб. трудов. – М. : ВНИИСИ, 1988. – Вып. 16. – С. 4–10.
399. *Пригожин А. И.* Нововведения : стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики) / А. И. Пригожин. – М. : Политиздат, 1989. – 271 с.
400. *Пригожин И.* Конец определенности. Время, хаос и новые законы природы / И. Пригожин. – Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика». – 2000. – 208 с.
401. *Программа* Научной школы А. В. Хуторского [электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 28 октября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/1028.htm>.
402. *Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
403. *Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
404. *Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід* : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
405. *Професійна педагогічна освіта : становлення і розвиток педагогічного знання* : монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 444 с.
406. *Професійно-педагогічна освіта : сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку* : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька [та ін.] / за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 322 с.
407. *Психология* : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

408. *Психологія і педагогіка життєтворчості*: навч.-метод. посіб. / ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) [та ін.]. – К., 1996. – 792 с.
409. *Психологія особистості*: словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.
410. *Пуховська Л. П.* Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія / Л. П. Пуховська. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.
411. *Пщоловский Т.* Принципы современной деятельности (введение в праксеологию): пер. с польск. / Т. Пщоловский. – К., 1993. – 271 с.
412. *Радионов В. Е.* Теоретические основы педагогического проектирования: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Виктор Евсеевич Радионов. – СПб., 1996. – 39 с.
413. *Радченко М. В.* Совершенствование инновационной деятельности вузов: дисс. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / Мария Викторовна Радченко. – Ставрополь, 2005. – 168 с.
414. *Развитие праксеологии* [електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bogdinst.ru/vestnik/doc02/07.doc>.
415. *Ребуха Л. З.* Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Лілія Зіновіївна Ребуха; Тернопільський держ. економічний ун-т; Інститут експериментальних систем освіти. – Т., 2006. – 299 с.
416. *Рибка Н. М.* Єдиний освітній простір як інтегративна система: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / Наталія Миколаївна Рибка. – Одеса, 2005. – 24 с.
417. *Рогова Т. В.* Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи: монографія / Т. В. Рогова; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2006. – 300 с.
418. *Рогова Т. В.* Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Тетяна Володимирівна Рогова; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2006. – 46 с.

419. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс ; общ. ред. и предисл. Е. И. Исениной. – М. : Прогресс : Универс, 1994. – 480 с.
420. *Розин В. М.* Философия образования : предмет, концепция, направления изучения / В. М. Розин // *Alma mater* : вестник высшей школы, 1991. – № 1. – С. 48–57.
421. *Розпорядження* кабінету Міністрів України від 17.06.2009 № 680-р. "Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи" [електронний ресурс] // Офіційний вісник України. – 2009. – № 47. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/680-2009-p>.
422. *Романенко М. І.* Соціальні та парадигмально-когнітивні детермінанти розвитку сучасної освіти : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10 / Михайло Ілліч Романенко. – Дніпропетровськ, 2003. – 33 с.
423. *Росс Л.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии : пер. с англ. / Л. Росс, Р. Нисбетт ; под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна – М. : Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
424. *Рубинштейн С. Л.* Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1997. – 190 с.
425. *Рубцов В. В.* Основы социально-генетической психологии : избранные психологически труды / В. В. Рубцов. – Воронеж : МОДЭК ; Москва : Институт практической психологии, 1996. – 384 с.
426. *Румизен М. К.* Управление знаниями : пер. с англ. / М. К. Румизен. – М. : ООО «Издательство АСТ» : ООО «Издательство Астрель», 2004. – 318 с.
427. *Рыкун А. Ю.* Социологическая экспертиза в структуре управления образовательными практиками : основы актуализации и возможности использования / А. Ю. Рыкун // Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск, 2007. – С. 19–24.
428. *Рядова З. В.* Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку (управлінський аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. В. Рядова ; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 22 с.

429. *Савина Н. В.* Деятельность педагога-психолога в инновационном процессе общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Викторовна Савина. – Омск, 2003 – 196 с.
430. *Сазоненко Г.* Проблеми оцінювання діяльності навчального закладу / Г. Сазоненко // Освіта і управління. – К., 1997. – Т. 1. – № 2. – С. 79–85.
431. *Саймон Б.* Общество и образование : пер. с англ. / Б. Саймон. – М. : Прогресс, 1989. – 200 с.
432. *Саранов А. М.* Инновационный процес как фактор саморазвития современной школы : методология, теория, практика : монографія / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с.
433. *Саух П. Ю.* Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
434. *Саух П. Ю.* Україна на межі тисячоліть : трансформація духу і випробовування національним буттям / П. Ю. Саух. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 219 с.
435. *Сафина З. Р.* Формирование у будущих учителей готовности к инновационной дидактической деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зарима Ренатовна Сафина. – Бирск, 1997. – 250 с.
436. *Сбруєва А. А.* Нові підходи до створення альтернативних шкіл : сучасний досвід реформування середньої освіти США / А. А. Сбруєва // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. – 2007. – № 36. – С. 38–42.
437. *Сбруєва А. А.* Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Аліна Анатоліївна Сбруєва ; Інститут педагогіки АПН України. – К., 2005. – 41 с.
438. *Светенко Т. В.* Теоретические основы моделирования инновационных образовательных систем : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Татьяна Владимировна Светенко. – СПб., 1999. – 378 с.
439. *Седова Л. Н.* Формирование педагогического мышления современного учителя в процессе освоения инноваций :

- дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Любовь Николаевна Седова. – Саратов, 1997. – 183 с.
440. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
441. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 816 с.
442. *Селевко Г. К.* Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
443. *Семенов П. П.* Развитие инновационного образовательного учреждения как открытого социального воспитательного института : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Петр Парфирьевич Семенов. – М., 1999. – 218 с.
444. *Семиченко В. А.* Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
445. *Семиченко В. А.* Психологія педагогічної діяльності / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
446. *Сериков В. В.* Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем : монография / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
447. *Сетров М. И.* Основы функциональной теории организации : филос. очерк / М. И. Сетров. – Л. : Наука, 1972. – 164 с.
448. *Сидельников Ю. В.* Системный анализ технологии экспертного прогнозирования / Ю. В. Сидельников. – М. : Изд-во МАИ, 2007. – 453 с.
449. *Сидоренко Е. В.* Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2000. – 350 с.
450. *Сидоров С. В.* Правила реализации системного подхода в управлении развивающейся школой / С. В. Сидоров // Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение» / № 2, 2010. – Педагогика. Психология. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.zpu-journal.ru/](http://www.zpu-journal.ru/).
451. *Сластенин В. А. Подымова Л. С.* Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.

452. *Слободчиков В. И.* Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / В. И. Слободчиков // Экспертиза образовательных проектов: материалы международной науч.-практ. конф. – Минск, 1997. – С. 23–35.
453. *Слободчиков В. И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В. И. Слободчиков // Экологическая психология: тез. I рос. конф. по экологической психологии. – Москва, 3–5 декабря 1996 г. – М., 1996. – С. 36–39.
454. *Словник іншомовних слів* / за ред. О. С. Мельничука. – К.: Головна редакція УРЕ, 1985. – 968 с.
455. *Словник української мови* / ред. Колегія: І. К. Білодід (голова), А. А. Бурячок, В. О. Винник [та ін.]; ред. Тому: В. О. Винник, В. В. Жайворонок, Л. О. Родніна [та ін.]. – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 8. – 916 с.
456. *Смирнов А. В.* Статистическая обработка анкет, содержащих бальные шкалы / А. В. Смирнов, Р. А. Смирнова // Резервы интенсификации учебно-воспитательного процесса педвуза: межвуз. сб. науч. трудов. – Кострома: КГПИ, 1990. – С. 117–121.
457. *Солсо Р. Л.* Когнитивная психология / Р. Л. Солсо – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
458. *Сорочан Т. М.* Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ, 2005. – 472 с.
459. *Социальное управление: словарь* / под ред. В. И. Добренкова, И. М. Слепенкова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 208 с.
460. *Социальные технологии: толковый словарь* / отв. ред. В. Н. Иванов. – Белгород: Луч; М.: Центр социальных технологий, 1995. – 309 с.
461. *Стадник В. В.* Інноваційний менеджмент: навч. посіб. / В. В. Стадник, М. А. Йохна. – К.: Академвидав, 2006. – 464 с.
462. *Статут Асоціації керівників закладів освіти України "Відроджені гімназії України"* [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://argu.com.ua/pro-asociacij/statut.html>.



463. *Степанов В. Р.* Инновации в системе среднего общего образования, их измерение и оценка : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валерий Ростиславович Степанов. – Чебоксары, 1999. – 151 с.
464. *Субетто А. И.* Введение в квалиметрию высшей школы : в 2 кн. / А. И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. – Кн. 2. : Концепция квалиметрии. Система категорий и понятий. – 1991. – 122 с.
465. *Сурмин Ю. П.* Теория социальных технологий : учеб. пособ. / Ю. П. Сурмин, Н. В. Туленков. – К. : МАУП, 2004. – 608 с.
466. *Сухомлинська О. В.* Деякі питання етимології педагогічного знання / О. В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2–7.
467. *Сухомлинська О. В.* Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
468. *Сухомлинський В. О.* Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 4. – 640 с.
469. *Такер Роберт Б.* Инновации как формула роста : Новое будущее ведущих компаний / Роберт Б. Такер. – М. : Олимп-бизнес, 2006. – 224 с.
470. *Тард Г.* Социальная логика / Г. Тард. – СПб. : Социально-психологический центр, 1996. – 500 с.
471. *Тард Г.* Социальные законы. Личное творчество среди законов природы и общества : пер. с фр. / под ред. Л. Е. Оболенского. – СПб. : Изд-е В. И. Губинского, 1900. – 120 с.
472. *Татенко В. А.* Психология в субъектном измерении : монография / Виталій Александрович Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
473. *Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 284 с.*
474. *Теорія і практика інтеграції змісту освіти. Освітня програма "Довкілля" // зб. наук. праць / за ред. В. Р. Ільченко. – К. ; Полтава, 2004. – 133 с.*

475. *Ткачова Н. О.* Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. – Л. ; Х. : Каравела, 2006. – 300 с.
476. *Ткачова Н. О.* Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Наталія Олександрівна Ткачова. – Луганськ, 2007. – 45 с.
477. *Ткачова Н. О.* Історія розвитку цінностей в освіті : монографія / Н. О. Ткачова. – Харків : Видавничий центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2004. – 423 с.
478. *Тощенко Ж. Т.* Социальное проектирование / Ж. Т. Тощенко, Н. А. Аитов, Н. И. Лапин. – М. : Мысль, 1982. – 254 с.
479. *Тринитатская О. Г.* Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ольга Гавриловна Тринитатская. – Москва, 2009. – 512 с.
480. *Узнадзе Д. Н.* Философия. Психология. Педагогика : наука о психической жизни / Д. Н. Узнадзе ; под ред. И. В. Имедадзе, Р. Т. Сакварелидзе. – М. : Смысл, 2014. – 367 с.
481. *Улановская И. М.* Подход к классификации образовательных сред / И. М. Улановская // Психология и ее приложения / под ред. Д. Б. Богоявленской, Т. Ю. Базарова, Е. А. Климова. – М., 2002. – С. 142–144.
482. *Управление* развитием школы : пособ. для руководителей образовательных учреждений / под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая школа, 1995. – 462 с.
483. *Управління* інноваційним розвитком загальноосвітнього навчального закладу: моделі, соціокультурні процеси, технології : наук.-метод. посіб. / Л. М. Калініна, А. Ф. Остапенко, В. В. Лапінський [та ін.]; за наук. ред. проф. Л. М. Калініної. – К. ; Володимирець, 2011. – 560 с.
484. *Управління* інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – 450 с.
485. *Федорова М. А.* Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Марина Александровна Федорова. – Ставрополь, 2004. – 169 с.

486. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1986. – 590 с.
487. *Філософія освіти* : навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 329 с.
488. *Фостер Р.* Обновление производства : атакующие выигрывают : пер. с англ. / Р. Фостер ; общ. ред. и вступ. ст. В. И. Данилова-Данильяна. – М. : Прогресс, 1987. – 272 с.
489. *Фромм Э.* Психоанализ и этика: основы гуманистической характерологии / Э. Фромм. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 568 с.
490. *Фруммин И. Д.* Пути инновационной школы / И. Д. Фруммин // Директор школы. – 1993. – № 4. – С. 59–64.
491. *Фуллан Майкл.* Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ : пер. з англ. / М. Фуллан. – Львів : Літопис, 2000. – 270 с.
492. *Хайек Ф.-А.* Пагубная самонадеянность. Ошибки социализма : пер. с англ. / Ф.-А. Хайек. – М. : Изд-во «Новости» при участии изд-ва «Catallax», 1992. – 304 с.
493. *Хакен Г.* Синергетика / Г. Хакен. – М. : Мир, 1980. – 404 с.
494. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика. – 1986. – Т. 1. – 408 с.
495. *Ходякова Н. В.* Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / Наталия Владимировна Ходякова. – Волгоград, 2013. – 465 с.
496. *Хомерики О.* Инновации в практике обучения / О. Хомерики // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 41–43.
497. *Хомерики О. Г.* Развитие школы как инновационный процесс : метод. пособ. для руководителей образоват. учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов / под ред. М. М. Поташника ; Рос. акад. образования ; Ин-т управления образованием. – М. : Новая шк., 1994. – 61 с.
498. *Хомерики О. Г.* Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Геннадиевна Хомерики – М., 1996. – 272 с.

499. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика : методология, теория, практика : науч. издание / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
500. *Хуторской А. В.* Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании [электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 26 марта. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
501. *Хюсен Т.* Образование в 2000 году : пер. со швед. / Т. Хюсен. – М. : Прогресс, 1977. – С. 69–70.
502. *Чапаев Н. К.* Структура и содержание теоретико-методологического содержания педагогической интеграции : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. К. Чапаев. – Екатеринбург, 1998. – 387 с.
503. *Черепанов В. С.* Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
504. *Чернілевський Д. В.* Методологія наукової діяльності : навч. посіб. – 2-ге вид., доп. / за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, 2010. – 484 с.
505. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 318 с.
506. *Шаймакова Ж. Б.* Роль инновационной компетентности в развитии конкурентоспособности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Жанслу Бекмуратовна Шаймакова. – Тамбов, 2009. – 248 с.
507. *Шамова Т. И.* Управление образовательными системами / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.
508. *Шапран О. І.* Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ольга Іллівна Шапран ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – К., 2009. – 410 с.
509. *Швалб Ю.* Психологическая экспертиза педагогических инноваций / Ю. Швалб // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти : матеріали III Харківських міжнар. читань

- з психол. питань / ред. О. К. Дусавицький. – Х. : Лівий берег, 1999. – 206 с.
510. *Шек Г. Г.* Средовой подход как педагогическая инновация и условия его освоения : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Генрих Генрихович Шек. – Елец, 2001. – 148 с.
511. *Шоробура І.* Місія вчителя в освітніх реформах / І. Шоробура // Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія : монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка [та ін.]. – К. : ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2013. – С. 220–228.
512. *Шоробура І. М.* Від творчого пошуку до педагогічних інновацій : навч. посіб. / І. М. Шоробура, А. А. Григор'єва. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2011. – 205 с.
513. *Шпенглер О.* Закат Европы : в 2 т. / О. Шпенглер. – Мн. : Попурри, 1998. – Т. 2 : Всемирно-исторические перспективы. – 718 с.
514. *Штейнер Р.* Антропософия, психософия, пневматософия : пер. с нем. / Р. Штейнер. – М. : Новалис, 2007. – 333 с.
515. *Штейнер Р.* Искусство воспитания. Методика и дидактика : курс лекций, прочитанный 21.08. – 5.09. 1919 г. для преподавателей Свободной вальдорфской школы / Р. Штейнер. – М. : Парсифаль, 1996. – 176 с.
516. *Шукаева Т. М.* Факторы восприимчивости образовательных учреждений к новшествам : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тезата Магометовна Шукаева. – М. : РАУ. – 2009. – 22 с.
517. *Шумпетер Й. А.* Теория экономического развития. Капитализм, социализм и демократия : пер. с нем., англ. / Й. А. Шумперер. – М. : Эксмо, 2008. – 863 с.
518. *Щевелева Г. М.* Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Щевелева. – Воронеж, 2001. – 103 с.
519. *Щедровицкий Г. П.* Избранные труды / П. Г. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.
520. *Щедровицкий П. Г.* Пространство свободы / П. Г. Щедровицкий // Народное образование. – 1997. – № 1. – С. 46–51.
521. *Щекатунова Г. Д.* Экспертиза моделей інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів / Г. Д. Щекатунова //

Акмеологія шкільної освіти : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Основи, 2010. – С. 210–218.

522. *Щекатунова Г. Д.* Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / авт. кол. : Г. Д. Щекатунова, Д. О. Пузіков, К. В. Гораш [та ін.] ; за ред. Г. Д. Щекатунової. – К. : Пед. думка, 2013. – 264 с.
523. *Щетинин М. П.* Объемъ необъятное : записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
524. *Экспертиза и мониторинг инновационных процессов : метод. и правовые аспекты* / под ред. д.э.н. Б. А. Малицкого, к.т.н. В. П. Соловьева ; авт. кол. : С. Н. Власенко, В. М. Головатюк, С. А. Егоров [и др.]. – К. : Укр. вид. центр, 2006. – 178 с.
525. *Экспертиза образовательных инноваций* / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2007. – 127 с.
526. *Юсупов В. З.* Теоретические основы социально-педагогического проектирования в региональных системах образования : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Виталий Зуфарович Юсупов. – Киров, 1999. – 364 с.
527. *Юсупов Ф. М.* Педагог, ищущий новое : штрихи к психологическому портрету / В. З. Юсупов // Вопросы психологи. – 1991. – № 1. – С. 53–59.
528. *Юсуфбекова Н. Р.* Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании : метод. пособ. / Н. Р. Юсуфбекова. – М. : ЦСПО РСФСР, 1991. – 92 с.
529. *Юсуфбекова Н. Р.* Педагогическая неология как направление методологических исследований / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1989. – № 2 (54). – С. 8–10.
530. *Юсуфбекова Н. Р.* Проблемы педагогической праксиологии / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. – М., 1991. – Вып. 1 (57). – С. 3–6.
531. *Яголковский С. Р.* Психология инноваций : подходы, модели, процессы: монография / С. Р. Яголковский. – М. : ГУ ВШЭ, 2010. – 272 с.

532. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Надежда Олеговна Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.
533. Якса Н. В. Професійна підготовка майбутніх учителів : теорія і методика між культурної взаємодії в умовах Кримського регіону : монографія / Н. В. Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 568 с.
534. Якушно І. І. Наукові основи інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти : монографія / І. І. Якушно. – Житомир : Полісся, 2010. – 524 с.
535. Ясвин В. А. Образовательная среда : от моделирования к проектированию : монография / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с.
536. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 128 с.
537. Barnett H. Innovation : the basis of cultural change / H. Barnett. – New-York, 1983. – № 4. – 112 p.
538. Basset J. Social Innovation in Europe Mobilising People and Resources / J. Basset // Innovation Policy Workshop № 6, 25–26 March 2010, Brussels. – Global Review of Innovation Intelligence and Policy Studies. PRO INNO Europe Project. – European Commission, 2010. – 31 p.
539. Bentley T. Developing a network perspective / WALWA / Establishing a network of schools / T. Bentley, D. Hopkins, D. Jackson. – Network Learning Communities, 2005. – 12 p.
540. Berkhout G. Innovation in a Historical Perspective / G. Berkhout, P. Van Der Duin, D. Hartmann [eds.] : The Cyclic Nature of Innovation : Connecting Hard Sciences with Soft Values // Volume 17 of the book series : Advances in the Study of Entrepreneurship, Innovation & Economic Growth, Emerald Group Publishing Limited, Elsevier Ltd., 2007. – P. 7–24.
541. Chaminade C. Social Capital as a Mechanism: Connecting knowledge within and across firms / C. Chaminade, H. Roberts // Third European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities (OKLC) Athens, Greece, April 2002. – P. 28–33.
542. Christiansen J. A. Building the innovative organization : Management systems that encourage innovation / J. A. Christiansen. – New York : St. Martin's Press, 2000. – 357 p.

543. *Collison Chris.* Learning to Fly: Practical Knowledge Management from Leading and Learning Organizations / Chris Collison, Geoff Parcell. – Capstone, 2005. – 332 p.
544. *Drucker P. F.* The Discipline of Innovation / P. F. Drucker // Harvard Business Review. – 1985. – V–VII, № 3. – P. 48–54.
545. *Freeman C.* Networks of Innovators: a synthesis of research issues. The Economics of Hope / C. Freeman (Ed.). – London : Pinter, 1992. – P. 93–120.
546. *Furnham A.* Psychology of social situations / A. Furnham, M. Argyle. – Oxford : Pergamon Press, 1981. – 492 p.
547. *Gross N.* Implementing organizational innovations: A Sociological Analysis of Planned Educational Change / N. Gross, J. B. Giacquinta, M. Bernstein. – New-York : Basic Books, 1971. – 309 p.
548. *Haustein H. D.* Innovation Glossary / H. D. Haustein, H. Mair. – Oxford ; New-York ; Toronto ; Sydney ; Frankfurt, 1986. – 224 p.
549. *Hayek F. A.* The Fatal Conceit. The Errors of Socialism / F. A. Hayek ; Edited by W. W. Bartley. – 1988. – 194 p.
550. *Jensen O. B.* Regional innovation systems in the Lisbon strategy / [електроний ресурс] / O. B. Jensen, T. Richardson. – Режим доступу: [www.ru.nl/publish/pages/514805/lag05-debriijn1.pdf](http://www.ru.nl/publish/pages/514805/lag05-debriijn1.pdf).
551. *Kingston W.* The political economy of innovation / W. Kingston. – The Hague ; Boston : M. Nijhoff, 1984. – 268 p.
552. *Lewowicki Tadeusz.* Interdyscyplinarnjść pedagogiki – tradycja i współczesność, problemy i szanse / Tadeusz Lewowicki // Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny / pod redakcja Zofii Szaroy, Franciczka Szloska / V польсько-український форум. – Краків, Польща. – С. 17–31.
553. *Mensch G.* Stalemate in Technology: Innovations Overcome the Depression / Gerchard Mensch. – Cambridge, Mass.: Ballinger Pub. Co., 1979. – 241 p.
554. *Pachociński R.* Oświata XXI wieku. Kierunki przeobrażeń / R. Pachociński. – Warszawa : IBE, 1999. – 204 s.
555. *Petersen P.* Der kleine Jena-Plan / P. Petersen // Weinheim : Basel, 1980. – S. 56–60.



556. *Rogers E.* Diffusion of innovation / E. Rogers. – San Fransisco : Free Press, 1983. – 341 p.
557. *Rogers E.* Communication of innovation. Across-cultural approach / E. Rogers, E. F. Shoemaker. – Free Press, 1971. – № 4.
558. *Rothwell Roy.* The Changing Nature of the Innovation Process / Roy Rothwell // Technovation, 1 Jan. 1993 : пер., обработка А. Сенин. – Электронная версия, 2001 / <http://technopark.al.ru/business/innovation/innovation.htm>.
559. *Shelton A.* Einturuky in die Berutspadagogik [электронный ресурс] / A. Shelton, 1997. – Режим доступа: <http://www.accenture.com/NR/rdonlyres>.
560. *Sherif M.* The Psychology of social norms / M. Sherif. – NY : Harper and Brothers (Harper Torchbook edition, 1966). – 249 p.
561. The Islands of Innovation Model : Opportunities and Threats for Effective Implementation of Technological Innovation in the Education System [электронный ресурс] / Orit Avidov-Ungar and Yoram Eshet-Alkakaу. – Dept. of Education and Psychology, Open University, Raanana, Israel. – Режим доступа: <http://iisit.org/Vol8/IISITv8p363-376Avidov213.pdf>.
562. *The New Encyclopaedia Britannica.* – [15<sup>th</sup>-ed edition]. – Encyclopaedia Britannica Inc., 1993. – Volume 8. – 1045 p.
563. *Von Krogh Georg.* Enabling Knowledge Creation: How to Unlock the Mystery of Tacit Knowledge and Release the Power of Innovation / Georg von Krogh, Kazuo Ichijo, Ikujiro Nonaka. – Oxford University Press, Reprint edition, USA, 2000. – 287 p.
564. *Wronsky J.* Theory of innovation / J. Wronsky. – New York, 1992. – 586 p.

## ДОДАТКИ

### Додаток А.

#### Анкета для визначення інноваційного потенціалу загальноосвітнього навчального закладу

##### **Шановні керівники навчальних закладів!**

Інноваційний потенціал навчально-виховного закладу – це здатність педагогічного колективу створювати, сприймати, реалізувати нововведення і своєчасно позбавлятися від застарілого, педагогічно недоцільного.

У нинішній час інноваційність набула статусу провідного фактору розвитку освіти. Для виявлення тенденцій і розробки рекомендацій щодо вдосконалення процесу реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах просимо дати відповіді на питання анкети.

1. Назва вашого навчального закладу: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Назвіть ознаки, які характеризують інноваційність вашого навчального закладу: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Які проблеми в діяльності вашого навчального закладу потребують інноваційного вирішення? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Які питання освітньої інноваційної діяльності вивчаються в плані наукової теми вашого педагогічного колективу? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Визначте основні задачі інноваційної стратегії розвитку вашого навчального закладу: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. У чому полягає місія вашого начального закладу? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Ініціаторами реалізації інновацій у вашому навчальному закладі виступають (проранжуйте варіанти за значимістю):

Ініціатори	Ранг (від 1 до 6)
• вищестоящі органи управління освіти;	
• керівництво навчального закладу;	
• педагогічний колектив;	
• окремі педагоги;	
• батьки;	
• учні;	

• Ваш варіант: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. Чи проводяться маркетингові дослідження ринку освітніх послуг вашим навчальним закладом? (підкресліть варіант):

- постійно;
- періодично;
- рідко;
- не проводяться.

9. Процес реалізації інновацій у вашому навчальному закладі здійснюється (підкресліть варіант):

- систематично;
- планово;
- стихійно.

10. Які конкретні інновації реалізуються у вашому навчальному закладі?

Всеукраїнського рівня: \_\_\_\_\_

Регіонального рівня: \_\_\_\_\_

Рівня навчального закладу: \_\_\_\_\_

Окремих педагогів вашого навчального закладу: \_\_\_\_\_

Інші: \_\_\_\_\_

11. За *сферою здійснення* у вашому навчальному закладі реалізуються інновації (відмітьте варіант/варіанти):

- у змісті освіти;
- у технології навчання;
- у технології виховання;
- в організації цілісного навчально-виховного процесу;
- в управлінні закладом;
- у методичній роботі;
- в освітній екології;
- інші \_\_\_\_\_

12. За *об'ємом перетворення* у вашому навчальному закладі реалізуються інновації (відмітьте варіант/варіанти):

- часткові (локальні, одиничні, не пов'язані між собою);
- модульні (комплекс часткових, пов'язаних між собою нововведень, які вводяться блоками);
- системні (охоплюють увесь навчальний заклад);

13. Американський психолог Е. Роджерс виділив групи осіб, залежно від їх готовності засвоювати і втілювати нове: 1) новатори – люди відкриті новому, готові на ризик; 2) ранні реалізатори – люди, котрі не ризикують, але розумно, раціонально застосовують нове; 3) рання більшість – легко знаходить взаєморозуміння з першими двома групами, охоче бажають втілювати нові ідеї; 4) пізня більшість – скептики, які починають освоювати нововведення під тиском соціального середовища; 5) консерватори – беруть під сумнів будь-яку новачку, орієнтуються на традицію, роблять усе можливе, щоб загальмувати розповсюдження нововведень.

Спробуйте визначити відсоток педагогів вашого навчального закладу, що належать до кожної з груп:

- 1) новатори – \_\_\_\_\_ %;
- 2) ранні реалізатори – \_\_\_\_\_ %;
- 3) рання більшість – \_\_\_\_\_ %;
- 4) пізня більшість – \_\_\_\_\_ %;
- 5) консерватори – \_\_\_\_\_ %.

14. Які основні мотиви інноваційної діяльності вашого навчального закладу?

---



---

15. Проранжуйте й оцініть наведені фактори за їх значимістю для успішності реалізації інновацій у Вашому навчальному закладі:

- ранг фактору від 1 (найважливіший) до 15 (найменш важливий) – запишіть відповідну число у кожному рядку колонки "Значимість";
- оцінку від 1 (фактор відсутній) до 5 (фактор сильно виражений) поставте у кожному рядку колонки "Оцінка";

	<b>Фактори</b>	<b>Значимість</b>	<b>Оцінка</b>
1.	Визначеність стратегії інноваційної діяльності навчального закладу		
2.	Використання інформаційно-комунікативних технологій		
3.	Створення у навчальному закладі банку інновацій		
4.	Науково-експериментальна діяльність		
5.	Нормативно-правове забезпечення інноваційної діяльності ВНЗ		
6.	Актуалізація потреб суспільства і батьків в освітніх інноваціях		
7.	Готовність педагогів до сприйняття і реалізації інновацій		
8.	Інноваційний тип управління на всіх рівнях системи освіти		
9.	Належна матеріальна база		
10.	Сприятливий морально-психологічний клімат у колективі		
11.	Маркетингові дослідження ринку освітніх послуг		
12.	Дотримання вимог державних стандартів освіти		
13.	Співпраця з науковими установами і ВНЗ		
14.	Високий рівень інноваційної компетентності педагогів		
15.	Постійний моніторинг інноваційної діяльності		

Допишіть, проранжуйте й оцініть у порядку значимості фактори, які на Вашу думку, не ввійшли у вищеподаний перелік.

	<b>Фактори</b>	<b>Значимість</b>	<b>Оцінка</b>

16. Проранжуйте й оцініть наведені фактори (за їх значимістю), які перешкоджають успішності реалізації інновацій у Вашому навчальному закладі:

- ранг фактору від 1 (найважливіший) до 15 (найменш важливий) – запишіть відповідне число у кожному рядку колонки "Значимість";
- оцінку від 1 (фактор відсутній) до 5 (фактор сильно виражений) поставте у кожному рядку колонки "Оцінка";

	<b>Фактори</b>	<b>Значимість</b>	<b>Оцінка</b>
1.	Наявність у вчителів стереотипів педагогічної діяльності		
2.	Усталеність методик фронтальної роботи		
3.	Велика завантаженість педагогів		
4.	Недостатній розвиток дослідницьких і рефлексивних умінь		
5.	Низький рівень мотивації інноваційної діяльності педагогів		
6.	Соціально-економічна нестабільність у суспільстві		
7.	Неефективні форми пропагування і поширення нововведень		
8.	Недостатність інформаційних ресурсів більшості шкіл		
9.	Відсутність матеріального стимулювання інноваційної діяльності		
10.	Побутові умови життя педагогів		
11.	Відсутність ефективних моделей і технологій реалізації інновацій		

12.	Стан здоров'я, професійне вигорання педагогів		
13.	Зростання відповідальності і ризику		
14.	Бюрократична система дозволів для експерименту		
15.	Необхідність додаткових інтелектуальних, матеріальних і часових витрат		

Допишіть, проранжуйте й оцініть у порядку значимості фактори, які на Вашу думку, не ввійшли у вищеподаний перелік.

	<b>Фактори</b>	<b>Значимість</b>	<b>Оцінка</b>

17. Які основні форми розвитку інноваційної компетентності педагогів використовуються у вашому навчальному закладі?

---



---



---

18. Які форми підтримки інноваційної діяльності педагогів застосовуються у вашому навчальному закладі?

Соціальної: \_\_\_\_\_

Матеріальної: \_\_\_\_\_

Психологічної: \_\_\_\_\_

19. Які результати інноваційної діяльності вашого навчального закладу?

---



---



---

**Дякуємо за співпрацю.**

**Додаток Б.**  
**Карта педагогічної оцінки та самооцінки**  
**інноваційної компетентності педагога**

***Шановний колего!***

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні проблем розвитку інноваційної компетентності педагога. Результати будуть використані для вдосконалення системи підготовки вчителів до реалізації інновацій.

Відповідаючи на запитання чи відмічаючи варіанти, будьте уважні й дотримуйтесь інструкцій. Результати опитування будуть узагальнюватись, тому свого прізвища в анкеті вказувати не треба.

Назва Вашого навчального закладу \_\_\_\_\_

---

**Надайте, будь-ласка, короткі відповіді на питання**  
**щодо проблем інноваційної діяльності**  
**загальноосвітніх навчальних закладів.**

1. Що, на Вашу думку, означає термін "інновація"?

---

---

---

2. Як Ви оцінюєте потребу в інноваціях для сучасної середньої освіти? *(відмітьте один з варіантів)*

- 1) висока
- 2) посередня
- 3) низька

3. Які проблеми в сучасній середній освіті потребують інноваційного вирішення?

---

---

---

---



4. У своїй діяльності Ви:

1. Використовуєте елементи відомих інновацій

---

2. Системно реалізуєте відомі інновації

---

3. Берете участь в інноваційному проєкті вашого навчального закладу

---

4. Реалізуєте власну авторську інноваційну систему навчання (виховання)

---

5. Інші варіанти:

---

5. У яких видах науково-методичної (науково-експериментальної) роботи Ви берете участь?

---

---

---

6. Чи дотримуетесь Ви певного алгоритму реалізації інновацій? Якщо так, то назвіть його основні етапи.

---

---

---

---

7. Проранжуйте й оцініть наведені фактори за їх значимістю для успішності реалізації інновацій у Вашій педагогічній діяльності:

- ранг фактору від 1 (найважливіший) до 15 (найменш важливий) – запишіть відповідне число в кожному рядку колонки "Значимість";

- оцінку від 1 (фактор відсутній) до 5 (фактор сильно виражений) поставте у кожному рядку колонки "Самооцінка";

<b>Фактори</b>	<b>Значимість</b>	<b>Самооцінка</b>
Доступ до сучасних інформаційних джерел		
Можливість досягнення якісно нових результатів		
Впевненість в собі, прагнення до успіху		
Налагоджений побут, особисте життя		
Можливість самореалізації в професії		

Сприятливі умови для творчості, експериментування		
Задовільні емоційний стан і здоров'я		
Можливість обміну досвідом з іншими		
Особиста активність, ініціативність, наполегливість		
Підтримка та допомога з боку керівництва		
Задоволеність умовами праці й обраною професією		
Матеріальне заохочення		
Приклад і вплив колег та керівників		
Рефлексія особистого досвіду інноваційної діяльності		
Особистісний розвиток засобами професії		

Допишіть, проранжуйте й оцініть у порядку значимості фактори, які на Вашу думку не ввійшли у вищеподаний перелік.

Фактори	значимість	Самооцінка

8. Оцініть за п'ятибальною шкалою Ваш рівень сформованості інноваційної компетентності.

	Складові інноваційної компетентності	Рівень сформованості				
		1	2	3	4	5
<b>I</b>	<b>Соціальна компетентність</b>					
1	Усвідомлення суспільної значимості інновацій в освіті					
2	Здатність до групової співпраці, обміну досвідом реалізації інновацій					
3	Готовність до відповідальності за можливі ризики впровадження нового					
4	Уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях					
5	Особиста мобільність до змін у нових соціальних умовах					

<b>II</b>	<b>Мотиваційно-ціннісна компетентність</b>						
1	Рівень домагань, прагнення до творчих досягнень						
2	Інтерес до педагогічних інновацій						
3	Усвідомлення суб'єктних цінностей інноваційної професійної діяльності						
4	Визначення стимулів і цілей власної інноваційної діяльності						
5	Прагнення до професійної й особистісної самореалізації						
<b>III</b>	<b>Теоретико-методологічна компетентність</b>						
1	Розуміння філософії інноваційних процесів в освіті						
2	Знання основних понять педагогічної інноватики						
3	Знання закономірностей, принципів, технологій інноваційних процесів						
4	Володіння методологією і технологією науково-експериментальної діяльності						
5	Обґрунтування концептуальних засад авторської педагогічної технології						
<b>IV</b>	<b>Технологічна компетентність</b>						
1	Визначення освітніх проблем, які потребують інноваційного вирішення						
2	Експертиза та відбір інновацій для вирішення актуальних проблем освіти						
3	Проектування цілей і технологій процесу реалізації освітніх інновацій						
4	Конструювання та використання нових способів професійної діяльності						
5	Моніторинг процесу й результатів реалізації інновацій						
<b>V</b>	<b>Інформаційно-комунікативна компетентність</b>						
1	Володіння технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів й обробки даних						
2	Уміння висувати, обґрунтовувати власні інноваційні ідеї та переконувати інших						
3	Пізнавальна самостійність у пошуку, аналізі та використанні нових знань для вирішення професійних задач						
4	Включення в інтерактивний процес міжособистісної взаємодії, співпраці						
5	Здатність до сприйняття і розуміння ідей та пропозицій інших						

VI	Рефлексивно-регулятивна компетентність					
1	Критичність мислення в оцінці власної інноваційної діяльності					
2	Аналіз свого професійного досвіду й досвіду інших педагогів					
3	Усвідомлення причин власних успіхів і невдач, зміна неефективних способів діяльності					
4	Регуляція особистісних досягнень, наявність рефлексивного плану власного розвитку й самоосвіти					
5	Екзистенційне осмислення власного професійного й життєвого досвіду, яке дозволяє вийти на новий рівень цілепокладання					

### Дайте відповіді на запитання біографічного характеру

(Відмітьте відповідний варіант відповіді)

1. Стать	1) чоловік	<input type="checkbox"/>
	2) жінка	<input type="checkbox"/>
2. Вік	1) до 30 років	<input type="checkbox"/>
	2) від 31 до 40 років	<input type="checkbox"/>
	3) від 41 до 50 років	<input type="checkbox"/>
	4) більше 51 року	<input type="checkbox"/>
4. Освіта	1) середня	<input type="checkbox"/>
	2) вища	<input type="checkbox"/>
	3) магістр	<input type="checkbox"/>
5. Ваш педагогічний стаж	1) відсутній	<input type="checkbox"/>
	2) до 5 років	<input type="checkbox"/>
	3) 6-10 років	<input type="checkbox"/>
	4) 11-20 років	<input type="checkbox"/>
	5) більше 20 років	<input type="checkbox"/>
6. Кваліфікаційний рівень (напишіть)		
7. Місце роботи	1) місто (обласний центр)	<input type="checkbox"/>
	2) місто (районний центр)	<input type="checkbox"/>
	3) селище міського типу	<input type="checkbox"/>
	4) село	<input type="checkbox"/>

**Дякуємо за співпрацю!**

**Додаток В.**  
**Узагальнені результати опитування керівників ЗНЗ**  
**щодо визначення інноваційного потенціалу**  
**навчального закладу**

	Зміст питань	Кількість відповідей респондентів
<b>1.</b>	<b>Кількість керівників ЗНЗ, що взяли участь у дослідженні</b>	
	- міської місцевості	78
	- сільської місцевості	102
	- загальна кількість	180
<b>2.</b>	<b>Виділені ознаки, які характеризують інноваційність ЗНЗ</b>	
	Використання інноваційних педагогічних ідей, технологій та методик у навчально-виховному процесі.	95 (52,6 %)
	Участь в експериментах всеукраїнського та регіонального (обласного) рівнів.	42 (23,4 %)
	Високий рівень інноваційної компетентності педагогів школи, володіння ними новими методиками й технологіями навчально-виховного процесу.	36 (19,2 %)
	Залучення й ефективне використання фінансових та матеріально-технічних ресурсів для розвитку школи.	32 (17,6 %)
	Надання якісних освітніх послуг для підготовки конкурентоспроможних випускників.	28 (15,6 %)
	Реалізація профільного, допрофільного, диференційованого, проектного, розвивального, здоров'язберігаючого навчання та виховання.	27 (15 %)
	Створення та реалізація педагогами авторських програм.	26 (14,8 %)
	Використання ІКТ в навчальній та управлінській діяльності.	24 (12,2 %)
	Удосконалення рівня навчально-виховного процесу.	16 (9,1 %)
	Підвищення соціального статусу педагогів.	15 (8,7 %)
	Відкритість школи для розвитку, нових ідей, технологій, творчої діяльності.	8 (4,2 %)
	Робота над науково-методичною проблемною темою.	8 (4,2 %)
	Реалізація освітніх нововведень.	8 (4,2 %)
Науково-методичний і моніторинговий супровід управління школою.	7 (3,8 %)	

	Особливий психологічний клімат серед дітей, педагогів.	7 (3,8 %)
	Інноваційні засади організації методичної роботи.	6 (3,3 %)
	Стратегічне планування, визначення місії школи.	4 (3,0 %)
	Вивчення досвіду педагогів України, Європи.	4 (3,0 %)
<b>3.</b>	<b>Які проблеми в діяльності вашого навчального закладу потребують інноваційного вирішення?</b>	
	Науково-методичне забезпечення інноваційної діяльності.	83 (46,1 %)
	Інформатизація робочих місць учнів і вчителів.	82 (45,6 %)
	Поліпшення матеріально-методичного забезпечення навчально-виховного процесу.	74 (41,1 %)
	Співпраця з науковими установами та ВНЗ.	67 (37,2 %)
	Розвиток готовності педагогів до сприйняття та реалізації інновацій.	64 (35,6 %)
	Підвищення ефективності використання фінансових та матеріально-технічних ресурсів.	59 (32,8 %)
	Зміна застарілих стереотипів мислення учителів.	48 (26,7 %)
	Упровадження інноваційної моделі моніторингу якості освіти.	41 (22,8 %)
	Організація дослідно-експериментальної діяльності педагогів.	37 (20,6 %)
	Формування ключових компетентностей учнів.	36 (18,3 %)
	Впровадження здоров'язберігаючих технологій.	28 (15,6 %)
	Створення інноваційного розвивального середовища у ЗНЗ.	26 (14,4 %)
	Допрофільна підготовка та профілізація старшої школи.	21 (11,7 %)
	Налагодження взаємодії з іншими освітніми закладами.	16 (8,9 %)
	Пошук ефективних форм роботи з батьками.	14 (7,8 %)
<b>4.</b>	<b>Тематика питань з освітньої інноваційної діяльності, що вивчаються в плані наукової теми ЗНЗ</b>	
	Формування ключових компетентностей учнів на основі інноваційних педагогічних технологій.	54 (30,0 %)
	Впровадження у навчально-виховний процес ІКТ.	52 (28,9 %)
	Підвищення результативності та якості навчально-виховного процесу.	47 (26,1 %)
	Моніторинг якості освітньої діяльності учнів та вчителів.	47 (26,1 %)
	Реалізація особистісно орієнтованої системи навчання та виховання.	46 (25,6 %)

	Використання акмеологічних практикумів у системі підготовки творчого вчителя; акмеологічний супровід освітнього процесу.	43 (23,9 %)
	Інноваційний зміст освітніх технологій, їх роль у формуванні компетентної особистості учня.	41 (22,8 %)
	Розвиток інноваційної культури вчителя.	38 (21,1 %)
	Організація та впровадження проектної діяльності вчителя у навчально-виховний процес.	37 (20,6 %)
	Розвиток творчої ініціативи вчителів і учнів на основі інноваційних підходів до навчально-виховного процесу.	35 (19,4 %)
	Створення сприятливого інноваційного середовища.	34 (18,9 %)
	Створення оптимальних умов для самореалізації та самовдосконалення особистості учнів.	34 (18,9 %)
	Інноваційні умови формування професійних компетентностей педагогів.	32 (17,8 %)
	Формування здоров'язбережуваної компетентності учнів шляхом упровадження інноваційних технологій.	28 (15,6 %)
	Формування особистості європейського типу в умовах нової моделі "Акме-школа".	16 (8,9 %)
	Розвиток творчості учнів та педагогів на засадах музейної педагогіки.	14 (7,8 %)
<b>5.</b>	<b>Основні задачі інноваційної стратегії розвитку навчального закладу</b>	
	Створення нової філософії освіти і виховання на основі прогресивних концепцій інноваційної організаційно-педагогічної діяльності.	58 (32,2 %)
	Упровадження ІКТ.	56 (31,1 %)
	Створення умов для всебічного розвитку особистості й творчої самореалізації кожного учня.	48 (26,7 %)
	Цільове впровадження інноваційних ідей, теорій, сучасних педагогічних технологій.	46 (25,6 %)
	Впровадження інноваційних управлінських технологій на основі педагогічного моніторингу.	44 (24,4 %)
	Конкретизація змісту нововведень, етапів, видів і форм роботи з їх упровадженням.	36 (20,0 %)
	Гармонізація взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу.	33 (18,3 %)
	Спрямування нововведень на досягнення практичних результатів.	33 (18,3 %)

	Підвищення відкритості закладу до нововведень.	33 (18,3 %)
	Систематизація локальних і модульних змін (оновлення окремих напрямів життя закладу).	31 (17,2 %)
	Методичний супровід, морально-психологічна і практична підтримка інноваційних проєктів.	30 (16,7 %)
	Забезпечення оптимального функціонування закладу як цілісної соціально-педагогічної системи.	28 (15,6 %)
	Створення сприятливих умов для підготовки вчителів та учнів до інноваційної діяльності.	26 (14,4 %)
	Перехід від авторитарно-дисциплінарної педагогіки до особистісно зорієнтованої, гуманістичної.	25 (13,9 %)
	Забезпечення умов для збереження здоров'я дітей та педагогів.	22 (12,2 %)
	Розроблення і реалізація інноваційних моделей школи.	17 (9,4 %)
<b>6.</b>	<b>У чому полягає місія Вашого начального закладу?</b>	
	Формування конкурентоспроможної особистості із постійною потребою до самореалізації та самовдосконалення, з гуманістичним світосприйняттям і почуттям за долю України, її народу.	31 (17,2 %)
	Надання якісно нових освітніх послуг та забезпечення рівного доступу до якісної освіти.	27 (15,0 %)
	Реалізація особистісно-орієнтованого підходу до навчання та виховання дітей через оновлення змісту освіти та впровадження інноваційних технологій.	24 (13,3 %)
	Створення нового освітнього середовища для розкриття творчого потенціалу особистості.	22 (12,2 %)
	Формування творчого інтелектуального потенціалу учнів – майбутніх громадян, здатних до самостійного прийняття рішень та працювати на благо України.	22 (12,2 %)
	Створення умов для самореалізації духовного, інтелектуального, фізичного, творчого потенціалу учнів, готовності випускника до самостійного життя.	20 (11,1 %)
	Формування особистості, конкурентоздатної на ринку праці, спроможної навчатися протягом життя, мобільної, яка прагне до життєвого успіху.	20 (11,1 %)
	Формування в учнів життєвих компетентностей в умовах освіти для сталого розвитку.	19 (10,6 %)
	Навчання та виховання підростаючого покоління.	19 (10,6 %)



	Виховання та розвиток обдарованих та здібних дітей у різних видах діяльності.	18 (10,0 %)
	Задоволення потреб учасників навчально-виховного процесу (діти, батьки, вчителі).	16 (9,4 %)
	Виховання самодостатньої особистості, здатної до осмисленої творчої діяльності у вирішенні життєвих та професійних проблем.	15 (8,9 %)
	Розвиток здібностей і талантів для формування творця історико-соціального простору.	15 (8,9 %)
	Розвиток і становлення пізнавальних сил дитини.	14 (7,8 %)
	Забезпечення комфортних умов для всебічного розвитку учнів та одержання якісної освіти.	13 (7,2 %)
	Підвищення рейтингу навчального закладу.	12 (6,7 %)
	Покращання іміджу школи.	12 (6,7 %)
	Створення школи Життєтворчості.	11 (6,1 %)
<b>7.</b>	<b>Ініціаторами реалізації інновацій у ЗНЗ виступають</b>	
	- вищестоящі органи управління освіти	<b>77</b> (42,8 %)
	- керівництво навчального закладу	<b>60</b> (33,3 %)
	- педагогічний колектив	<b>43</b> (23,9 %)
	- окремі педагоги	<b>58</b> (32,2 %)
	- батьки	<b>18</b> (10,0 %)
	- учні	<b>24</b> (13,3 %)
<b>8.</b>	<b>Чи проводяться маркетингові дослідження ринку освітніх послуг вашим навчальним закладом?</b>	
	- постійно	<b>38</b> (21,1 %)
	- періодично	<b>73</b> (38,9 %)
	- рідко	<b>15</b> (8,3 %)
	- не проводяться	<b>56</b> (31,1 %)
<b>9.</b>	<b>Процес реалізації інновацій у вашому навчальному закладі здійснюється</b>	
	- систематично	<b>20</b> (11,1 %)
	- планово	<b>96</b> (53,3 %)
	- стихійно	<b>64</b> (35,6 %)
<b>10.</b>	<b>Які конкретні інновації реалізуються у вашому навчальному закладі?</b>	
	<b>Всеукраїнського рівня</b>	
	- Проектне та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку різних типів навчальних закладів.	<b>54</b>
	- Психолого-педагогічне проектування соціального розвитку учнів загальноосвітніх навчальних закладів.	

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес (програма Intel® "Навчання для майбутнього").</li> <li>- Упровадження вітчизняної моделі медіа-освіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України.</li> <li>- Проекту "Шлях до успіху".</li> <li>- Національний проект "Відкритий світ".</li> <li>- Експериментальна перевірка нових технічних засобів навчання, програмного забезпечення навчального процесу.</li> <li>- Апробація нового покоління підручників.</li> <li>- Художньо-естетична освіта й виховання учнів ЗНЗ у процесі впровадження інтегрованих курсів.</li> <li>- Науково-педагогічний проект "Росток".</li> <li>- Інформаційна система управління освіти.</li> <li>- Шкіла сприяння здоров'я.</li> <li>- Моделі профільної школи та особистісно-орієнтованої моделі формування гуманістичних цінностей школярів та пошук умов їх ефективності.</li> <li>- Модель "Школи життєтворчості".</li> <li>- Упровадження інноваційної дидактико-методичної системи розвитку дитячої творчості в межах навчально-виховного процесу дошкільного та загальноосвітнього навчального закладу</li> <li>- Експеримент з перевірки організаційно-педагогічних умов інноваційного розвитку ЗНЗ.</li> <li>- Впровадження моделі навчання "1 учень – 1 комп'ютер".</li> <li>- Участь учнів шкіл у Всеукраїнських та міжнародних конкурсах "Кришталева сова", "Колосок", "Лелека", "Кенгуру" тощо.</li> </ul>	
<b>Обласного (регіонального) рівня</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Школа соціального партнерства.</li> <li>- Освітній моніторинг у навчально-виховному процесі.</li> <li>- Формування соціальної компетентності учнів засобами освіти сталого розвитку в навчально-виховному процесі ЗНЗ.</li> <li>- Розвиток критичного мислення у процесі навчання.</li> </ul>	<b>110</b>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування вміння вчитися як ключової компетентності засобами предметів гуманітарного циклу.</li> <li>- Шкільна академія підприємництва.</li> <li>- Використання рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень учнів.</li> <li>- Формування міжпредметних компетентностей.</li> <li>- Впровадження просвітницької програми "Впевнено крокуємо у доросле життя".</li> <li>- Фізкультурно-оздоровча і спортивно-масова робота в умовах спортивного ліцею.</li> <li>- Педагогічне забезпечення самореалізації пізнавально-творчих якостей учнів в евристичному навчанні гуманітарних дисциплін.</li> <li>- Формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи.</li> <li>- Підвищення психологічної культури учасників навчально-виховного процесу.</li> <li>- Проект "Здорові діти – могутня держава".</li> <li>- Фундаменталізація змісту освіти старшої школи в умовах профільного навчання.</li> <li>- Педагогічні технології формування здоров'язбережувальної компетентності учнів.</li> <li>- Розвиток креативності школярів у ході науково-дослідної роботи в умовах школи сприяння здоров'ю.</li> <li>- Створення здоров'язбережного простору для формування культури здоров'я дітей.</li> <li>- Застосовування інформаційно-комунікаційних технологій у виховній діяльності сучасного закладу освіти.</li> <li>- Використання модульної технології як засобу організації соціально-педагогічної системи сучасної сільської школи, соціалізації обдарованих дітей в умовах школи-інтернату.</li> <li>- Упровадження ІКТ в умовах особистісно-зорієнтованого навчання.</li> <li>- Творча лабораторія "Профілізація старшої школи як засіб формування конкурентоздатної особистості".</li> </ul>	
---	--

<b>Рівня навчального закладу</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Реалізація концепції навчального закладу "Школа-родина".</li> <li>- Вивчення учнями курсу "Енергозбереження".</li> <li>- Проведення фестивалю "Енергоефективність та енергозбереження" (в рамках Міжнародної програми "Шкільний проект з раціонального використання ресурсів та енергії).</li> <li>- Проект з моделювання "Школи майбутнього".</li> <li>- Створення власної моделі "Школа сприяння здоров'ю".</li> <li>- Виховання культури демократії старшокласників засобами телекомунікаційних проектів.</li> <li>- Формування духовно-моральних цінностей особистості в контексті діяльності громадсько-активної школи.</li> <li>- Виховання політичної культури старшокласників засобами інформаційно-комунікаційних технологій.</li> <li>- Проект "Створення сприятливого освітнього середовища як фактору формування компетентного випускника сучасної школи".</li> <li>- "Психолого-педагогічні умови самореалізації учнів загальноосвітніх навчальних закладів".</li> <li>- Застосування інформаційно-комунікаційних технологій.</li> <li>- Використання модульної технології.</li> <li>- Застосування мультимедійних технологій, інтерактивних методів навчання, інформатизація роботи з батьками через програмний засіб "Net-школа".</li> <li>- Використання педагогами власних авторських програм, методичних розробок, організаційних форм навчально-виховної діяльності.</li> <li>- Формування особистості європейського типу в умовах нової моделі "Акме-школа".</li> </ul>	<b>39</b>
<b>На рівні окремих педагогів вашого навчального закладу</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проектне навчання.</li> <li>- Інтерактивні, ігрові, мультимедійні, комп'ютерні технології.</li> <li>- Коопероване навчання.</li> </ul>	<b>49</b>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Диференційоване навчання.</li> <li>- Проблемне навчання,</li> <li>- Технології розвитку критичного мислення.</li> <li>- Використання різних педагогічних технологій при викладанні окремих дисциплін.</li> <li>- Розвиток критичного мислення на уроках англійської мови.</li> <li>- Методика компаративного аналізу художніх творів.</li> <li>- Метод ейдетики.</li> <li>- Сугестивні технології навчання на уроках образотворчого мистецтва.</li> </ul>	
<b>11.</b>	<b>За сферою здійснення у навчальному закладі реалізуються інновації:</b>	
	у технології навчання	59 (32,9 %)
	в організації цілісного навчально-виховного процесу	56 (31,0 %)
	у методичній роботі	39 (21,4 %)
	у технології виховання	30 (16,5 %)
	в управлінні закладом	25 (14,1 %)
	у змісті освіти	21 (11,7 %)
	в освітній екології	8 (4,5 %)
	гурткова та позакласна робота	3 (1,7 %)
<b>12.</b>	<b>За об'ємом перетворення у навчальному закладі реалізуються інновації:</b>	
	- часткові (локальні, одиничні, не пов'язані між собою)	99 (55,0 %)
	- модульні (комплекс часткових, пов'язаних між собою нововведень, які вводяться блоками)	58 (32,2 %)
	- системні (охоплюють увесь навчальний заклад)	23 (12,8 %)
<b>13.</b>	<b>Означте відсоток педагогів вашого навчального закладу, що належать до кожної з груп:</b>	
	- новатори	6,73 %
	- ранні реалізатори	9,25 %
	- рання більшість	9,84 %
	- пізня більшість	33,61 %
	- консерватори	40,57 %
<b>14.</b>	<b>Які основні мотиви інноваційної діяльності вашого навчального закладу?</b>	
	Підвищення професійної компетентності педагогів.	<b>49 (27,2 %)</b>

	Підвищення рівня навчальних досягнень учнів з метою успішної реалізації особистості у сучасному світі.	<b>34</b> (18,9 %)
	Формування конкурентоспроможної особистості з постійною потребою до самореалізації та самовдосконалення.	<b>31</b> (17,2 %)
	Вирішення проблем у діяльності школи.	<b>28</b> (15,6 %)
	Підвищення професійної майстерності педагогів, подолання професійних труднощів.	<b>26</b> (14,4 %)
	Прагнення педагогів до професійного зростання, розвитку творчого потенціалу.	<b>26</b> (14,4 %)
	Прагнення до успіху, професійної самореалізації, розширення власних професійних можливостей, приклад і вплив колег та керівників.	<b>22</b> (12,2 %)
	Особистісний розвиток засобами професії, можливість досягнення якісно нових результатів.	<b>22</b> (12,2 %)
	Забезпечення та розвиток творчого потенціалу кожного педагога.	<b>19</b> (10,6 %)
	Спрямування навчально-виховного процесу на розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін сьогодення.	<b>17</b> (9,4 %)
	Бажання привнести новизну, інтерес у професійну діяльність педагогів та навчання учнів.	<b>15</b> (8,3 %)
	Покращення, збереження та зміцнення здоров'я учнів і педагогів.	<b>15</b> (8,3 %)
	Розвиток учня як цілісної особистості.	<b>15</b> (8,3 %)
	Відхід від традиційної системи передачі знань.	<b>14</b> (7,8 %)
<b>15.</b>	<b>Які основні форми розвитку інноваційної компетентності педагогів використовуються у вашому навчальному закладі?</b>	
	Метод об'єднання, методичні ради, предметні декади.	129(71,7 %)
	Відкриті уроки.	120(66,7 %)
	Конференції, семінари, форуми, круглі столи, дискусії, обговорення.	105(58,3 %)
	Дискусії, обговорення.	85 (47,2 %)
	Методичні та творчі лабораторії педагогів.	80 (44,4 %)
	Самоосвітня діяльність педагогів.	80 (44,4 %)
	Організація безперервної професійної освіти, консультаційної допомоги; формування стійкої позитивної мотивації педагогів до розвитку та самореалізації.	75 (41,7 %)

	Виставки, ярмарки інноваційного досвіду, інноваційних навчальних закладів.	72 (40,0 %)	
	Публікації матеріалів у фахових журналах і газетах; участь у виставках передових педагогічних технологій, різноманітних конкурсах.	45 (25,0 %)	
	Майстер-класи.	42 (23,3 %)	
	Науково-методичні лабораторії.	37 (20,6 %)	
	Співпраця з науковцями ВНЗ.	37 (20,6 %)	
	Науково-теоретичні семінари, презентації досвіду, творчі групи, проектні команди.	35 (19,4 %)	
	Авторські творчі майстерні учителя.	8 (4,4 %)	
	Участь у міжнародних конкурсах, грандах.	6 (3,3 %)	
	Асоціації, об'єднання керівників ЗНЗ інноваційного типу.	3 (1,7 %)	
	Майстер-класи керівників базових освітніх закладів.	3 (1,7 %)	
<b>16.</b>	<b>Які форми підтримки інноваційної діяльності педагогів застосовуються у вашому навчальному закладі?</b>		
	соціальна	- першочергове надання путівок на оздоровлення -	<b>25</b>
	матеріальна	- надання матеріальної допомоги, доплати -	<b>47</b>
	психологічна	- психолого-педагогічний семінар, створення сприятливого мікроклімату, нагородження грамотами -	<b>54</b>
<b>17.</b>	<b>Які результати інноваційної діяльності вашого навчального закладу?</b>		
	- Високий відсоток вступу випускників до ВНЗ.	<b>67 (37,2 %)</b>	
	- Випускники успішно здають ЗНО	<b>61 (33,9 %)</b>	
	- Підвищення якості та результативності навчально-виховного процесу.	<b>57 (31,7 %)</b>	
	- Підвищення рівня професійної компетентності педагогів.	<b>55 (30,6 %)</b>	
	- Публікації, розробка методичних посібників.	<b>53 (29,4 %)</b>	
	- Призові місця у II, III етапах Всеукраїнських олімпіад з базових дисциплін (систематично), МАН.	<b>52 (28,9 %)</b>	

- Педагоги закладу є переможцями обласних конкурсів на кращий науково-методичний проект.	<b>51 (28,3 %)</b>
- Конкурентність закладу в наданні освітніх послуг.	<b>50 (27,8 %)</b>
- Вивчення, узагальнення та поширення досвіду інноваційної діяльності.	<b>42 (23,3 %)</b>
- Посилення співпраці між батьками та учителями через використання інформаційних технологій у позакласній роботі.	<b>42 (23,3 %)</b>
- Зростання іміджу закладу, атмосфери доброзичливості, творчості, результативності у навчальній діяльності учнів.	<b>42 (23,3 %)</b>
- Навчальний заклад – щорічний переможець районних, обласних, Всеукраїнських конкурсів.	<b>40 (22,2 %)</b>
- Педагоги закладу є лауреатами Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року".	<b>33 (18,3 %)</b>
- Створення методичних розробок уроків з мультимедійним супроводом, презентацій.	<b>31 (17,2 %)</b>
- Усі педагоги володіють ІКТ та застосовують свої знання в освітній та виховній роботі.	<b>30 (16,7 %)</b>
- Перехід на якісно новий рівень у використанні комп'ютерної техніки та інформаційних технологій.	<b>30 (16,7 %)</b>
- Зменшення захворюваності учнів в класах, де застосовують здоров'язберезувальні технології	<b>18 (10,0 %)</b>
- Суттєве зростання професійної майстерності педагогів та якості засвоєння учнями знань.	<b>15 (8,3 %)</b>
- Підвищення рейтингу професіоналізму учителя в структурі цінностей особистості.	<b>7 (3,9 %)</b>



**Додаток Д.**  
**Порівняльна характеристика навчальних закладів**  
**традиційного й інноваційного типів**

<b>Критерії порівняння</b>	<b>Традиційний навчальний заклад</b>	<b>Інноваційний навчальний заклад</b>
Місія	Виконання державного замовлення, стандартність	Внесення змін в суспільство, унікальність
Тип педагогічної системи	Функціонування, закритість, стабільність моноструктурність	Саморозвиток, відкритість, хаос і творчість поліструктурність
Стратегія, концепція	Збереження стабільності, консервативність, модифікація	Системність змін, розвитку, пошук нових можливостей
Цільові характеристики	Виконання державного замовлення	Цілеутворення на основі прогнозування майбутнього та потреб дітей
Зміст	Стандартний, роз'єднані навчальні дисципліни	Проектується суб'єктами, цінності, інтегровані курси
Ресурси, потенціал	Традиційні, екстенсивне нарощення, неефективне використання	Інноваційні, розкриття та інтенсивне використання внутрішніх резервів
Середовище	Закрите, переважає вертикальна комунікація	Відкрите, переважає горизонтальна комунікація
Адаптивність	Низька	Висока
Діяльність	Вплив, відтворення, засвоєння, виконання, репродуктивні завдання, дії за зразком	Дослідження, співробітництво, творчість, продуктивні завдання
Інноваційний процес	Лінійна модель	Модель швидкого самонавчання, обміну знаннями
Тип управління	Авторитарний	Самоуправління, демократичний
Спрямованість змін	На структуру	На процеси
Форми роботи	Фронтальні, групові, індивідуальні, монолог	Проекти, самостійна пізнавальна діяльність, діалог, полілог
Результат	Предметно-дисциплінарні знання, уміння, навички	Розвиток особистості, ключові компетентності

**Додаток Е.**  
**Узагальнені результати діагностики інноваційної**  
**компетентності педагогічних працівників ЗНЗ**

	Зміст питань	Кількість відповідей респондентів
<b>1.</b>	<b>Що, на Ваш погляд, означає термін "інновація"?</b>	
	- Інновація – це нововведення, зміни в галузі освіти, нові сучасні методики викладання	152 (20,5 %)
	- Щось нове у викладанні навчальних предметів (методи, засоби, технології).	80 (10,8%)
	- Упровадження нових методів, використання новітніх технологій, досягнень науки та техніки.	67 (9,1 %)
	- Комплекс заходів, що забезпечують досягнення якісно нових результатів.	64 (8,6 %)
	- Впровадження нових форм і методів для якісного покращення роботи, змісту навчально-виховного процесу.	59 (8,0 %)
	- Це процес створення та поширення нових засобів (нововведень) для пошуку нестандартних розв'язків різноманітних педагогічних проблем; нові навчальні технології, форми й методи навчання і виховання учнів.	37 (5,0 %)
	- Комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового засобу (нововведення) в галузі педагогіки, прийняття існуючих цінностей, але прагнення здобути їх нетрадиційним шляхом.	35 (4,7 %)
	- Нововведення, що мають позитивний кінцевий результат.	31 (4,1 %)
	- Інновація – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях.	28 (3,8 %)
	- Процес внесення якісно нових елементів у освіту.	28 (3,8 %)
	- Вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні системи, що суттєво поліпшують результат діяльності.	25 (3,6 %)
	- Нове, досі не відоме.	23 (3,1 %)
	- Це відхід від стереотипів, зміна традиційних підходів до змісту освіти.	21 (2,8 %)

	- Те, що не використовувалось раніше.	21 (2,8 %)
	- Інновація – вкладання коштів в економіку що забезпечує зміну техніки та технології, які використовуються суспільством для забезпечення більш якісного розвитку відповідного суспільства в різних сферах діяльності.	20 (2,5 %)
	- Сучасний підхід до навчально-виховного процесу.	20 (2,5 %)
	- Спосіб створення в класі атмосфери, котра найліпшим чином сприяє співпраці, порозумінню, доброзичливості.	18 (2,2 %)
	- Інновація – це впровадження, розвиток, адаптування випускника ХХІ ст. до мінливих життєвих ситуацій, самостійне здобування певних знань, умінь, навичок, застосування їх на практиці для розв'язання різних проблем	3 (0,3 %)
	- 1) Можливість розвинути соціальну та громадянську компетентність учнів з історії; 2) розширення пізнавальних можливостей учнів у здобуванні, аналізі та застосуванні інформації; 3) передбачає диференціацію навчання шляхом індивідуальних завдань.	2 (0,3 %)
	- Використання у своїй роботі нових, креативних форм і методів навчання, сучасних технологій, форм роботи на уроці та позаурочний час.	2 (0,3%)
	- Освітні інновації стосуються системи освіти, її структур, освітніх процесів; вони спрямовані на реалізацію цілей і задач освітнього рівня – поліпшення якості освіти, освітніх послуг.	2 (0,3 %)
	- Внесення якісно нових елементів в освіту, нові методи пов'язані з розвитком сучасних інформаційних технологій.	1 (0,2 %)
	- Мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.	1 (0,1 %)
<b>2.</b>	<b>Як Ви оцінюєте потребу в інноваціях для сучасної освіти? (відмітьте одну відповідь)</b>	
	- Висока.	543 (73,5 %)
	- Посередня.	180 (24,2 %)
	- Низька.	17 (2,3 %)

<b>3.</b>	<b>Які проблеми в сучасній середній освіті потребують інноваційного вирішення?</b>	
	Покращення матеріально-технічної бази школи.	547 (73,9 %)
	Оснащення кабінетів інформаційними засобами навчання.	512 (69,2 %)
	Створення мультимедійних підручників, удосконалення навчальних програм.	457 (61,8 %)
	Інтенсифікація апробації нових педагогічних технологій.	444 (60,0 %)
	Перевантаженість учнів; удосконалення змісту навчальних програм.	420 (56,8 %)
	Оновлення, модернізація змісту форм і методів навчання і виховання.	389 (52,6 %)
	Хаотичність у підборі педагогом інноваційних технологій.	365 (49,3 %)
	Слабкий зв'язок практики з наукою; недостатня мотивація діяльності вчителя й учнів.	348 (47,9 %)
	Формування конкурентоспроможного вчителя-професіонала.	164 (22,2 %)
<b>4.</b>	<b>У своїй діяльності Ви:</b>	
	Використовуєте елементи відомих інновацій.	329 (44,5 %)
	Системно реалізуєте відомі інновації..	155 (20,9 %)
	Бере участь в інноваційному проєкті вашого навчального закладу.	180 (24,3 %)
	Реалізуєте власну авторську інноваційну систему навчання (виховання).	33 (4,5 %)
<b>5.</b>	<b>У яких видах науково-методичної (науково-експериментальної) роботи Ви берете участь?</b>	
	Методичне об'єднання навчального закладу.	198 (27,8 %)
	Районні (міські) методичні об'єднання вчителів.	169 (22,8 %)
	Творчі групи вчителів ЗНЗ.	154 (20,8 %)
	Науково-методичні рад	152 (20,5 %)
	Педагогічні читання	152 (20,5 %)
	Педагогічні ради	150 (20,3 %)
	Методичне об'єднання освітнього округу.	142 (19,2 %)
	Представлення матеріалів на конкурс-ярмарок педагогічних напрацювань, творчих проєктів.	139 (18,8 %)
	Школи педагогічної майстерності.	136 (18,4 %)
	Районна (міська) творча група.	136 (18,4 %)
	Участь у декадах, предметних тижнях, конкурсах педагогічної майстерності вчителів-предметників.	135 (18,2 %)
	Курси підвищення кваліфікації.	129 (17,4 %)

	Педагогічні майстерні.	120 (16,2 %)
	Розробка методичних проєктів, рекомендацій, презентацій, моделей.	120 (16,2 %)
	Участь у роботі МАН.	112 (15,1 %)
	Інші: науково-практичні конференції, педагогічні читання, круглі стили, проєктно-пошукова робота, участь у конкурсі "Учитель року", семінари, презентації, динамічні групи тощо.	280 (37,8 %)
<b>6.</b>	<b>Чи дотримуетесь Ви певного алгоритму реалізації інновацій?</b>	
	- Так	552 (74,6 %)
	- Ні	188 (25,4 %)
<b>Біографічні дані</b>		
1. Стать	- чоловік	68
	- жінка	672
2. Вік	- до 30 років	133
	- від 31 до 40 років	201
	- від 41 до 50 років	284
	- більше 51 року	122
3. Освіта	- середня	9
	- вища	674
	- магістр	57
<b>Педагогічний стаж</b>		
4.	- відсутній	7
	- до 5 років	65
	- 6–10 років	92
	- 11–20 років	296
	- більше 20 років	280
<b>Кваліфікаційний рівень</b>		
5.	- спеціаліст	62
	- спеціаліст II категорії	113
	- спеціаліст I категорії	242
	- спеціаліст вищої категорії	223
	- спеціаліст вищої категорії, звання "старший вчитель"	48
	- спеціаліст вищої категорії, звання "вчитель-методист"	52
<b>Місце проживання</b>		
6.	- місто (обласний центр)	160
	- місто (районний центр)	273
	- селище міського типу	160
	- село	147

**Додаток Ж.**  
**Результати самооцінки та експертної оцінки**  
**інноваційної компетентності педагогів ЗНЗ (у балах)**

	Складові інноваційної компетентності	Ступінь сформованості	
		Самооцінка	Експертна оцінка
<b>I</b>	<b>Соціальна компетентність</b> (середньозважені значення)	<b>3,35</b>	<b>3,17</b>
1	Рівень соціальних знань, умінь, якостей та соціального досвіду.	3,71	3,23
2	Здатність до групової діяльності, співпраці, взаєморозуміння, комунікативні навички.	3,32	3,18
3	Готовність прийняти на себе відповідальність за результати впровадження нового враховуючи можливі ризики.	3,17	3,14
4	Уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях.	3,21	3,15
5	Мобільність у різних соціальних умовах, уміння визначати свою роль суспільстві.	3,21	3,13
6	Розуміння особливостей і перспектив розвитку сучасного суспільства	3,57	3,25
<b>II</b>	<b>Мотиваційно-ціннісна компетентність</b> (середньозважені значення)	<b>3,58</b>	<b>3,46</b>
1	Рівень домагань, прагнення до творчих досягнень, внутрішня мотивація успіху.	3,68	3,62
2	Усвідомленість суб'єктних цінностей інноваційної професійної діяльності.	3,61	3,57
3	Визначеність стимулів і цілей особистісного розвитку, індивідуальних смислів педагогічної діяльності.	3,56	3,51
4	Прагнення до самореалізації в професії, досягнення соціального статусу.	3,51	3,38
5	Рішучість, упевненість у собі, прагнення до лідерства.	3,43	3,34
6	Віра в успіх, наполегливість у досягненні поставленої мети.	3,47	3,36
<b>III</b>	<b>Теоретико-методологічна компетентність</b> (середньозважені значення)	<b>3,24</b>	<b>3,17</b>
1	Розуміння філософії інноваційних процесів у освіті.	3,34	3,23

2	Знання основних понять педагогічної інноватики.	3,27	3,18
3	Знання законів, закономірностей, моделей, принципів інноваційного процесу.	3,21	3,14
4	Знання інноваційних педагогічних концепцій, підходів, наукових ідей, практичних розробок, технологій, які успішно себе зарекомендували на ринку освітніх послуг.	3,18	3,11
5	Володіння методологією і технологією науково-дослідницької діяльності.	3,15	3,11
6	Обґрунтування концептуальних засад авторської технології навчально-виховної діяльності.	3,31	3,25
<b>IV</b>	<b>Технологічна компетентність</b> (середньозважені значення)	<b>3,19</b>	<b>3,12</b>
1	Визначення освітніх проблем, які потребують інноваційного вирішення; виявлення факторів, що спричинили їхнє виникнення.	3,17	3,10
2	Уміння оцінювати освітні інновації з точки зору доцільності їх використання у вирішенні проблем у ПС ЗНЗ.	3,18	3,12
3	Проектування цілей і технологій інноваційної діяльності.	3,12	3,11
4	Стратегічне та оперативне планування процесу реалізації освітніх інновацій.	3,21	3,12
5	Конструювання та використання нових способів професійної діяльності.	3,23	3,14
6	Здатність до самоорганізації та організації роботи творчих груп педагогів.	3,26	3,13
7	Моніторинг процесу і результатів реалізації інновацій.	3,15	3,11
<b>V</b>	<b>Інформаційно-комунікативна компетентність</b> (середньозважені значення)	<b>3,51</b>	<b>3,38</b>
1	Володіння якісно новими технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів й обробки даних.	3,41	3,28
2	Уміння висувати, обґрунтовувати власні оригінальні ідеї та переконувати інших.	3,42	3,33

3	Пізнавальна самостійність у пошуку, аналізі, оцінці, обробці, систематизації нових знань та їх творчого використання у вирішенні професійних задач.	3,52	3,30
4	Включеність в інтерактивний процес міжособистісної взаємодії, обміну знаннями, ідеями, досвідом.	3,58	3,47
5	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у творчій діяльності.	3,61	3,53
6	Здатність до сприйняття і розуміння чужих ідей	3,53	3,47
<b>VI</b>	<b>Рефлексивно-регулятивна компетентність</b> (середньозважені значення)	<b>3,36</b>	<b>3,28</b>
1	Критичність мислення, здатність до оціночних суджень.	3,64	3,46
2	Контроль, аналіз й оцінка власної діяльності, усвідомлення причин власних успіхів і невдач, зміна неефективних способів діяльності.	3,33	3,31
3	Аналіз та усвідомлення свого професійного досвіду й досвіду інших педагогів.	3,23	3,18
4	Регуляція особистісних досягнень, наявність рефлексивного плану власного розвитку й самоосвіти.	3,22	3,20
5	Сформованість індивідуального творчого стилю педагогічної діяльності, відмова від застарілих стереотипів в роботі.	3,21	3,18
6	Екзистенційне осмислення власного професійного й життєвого досвіду, яке дозволяє вийти на новий рівень цілепокладання.	3,55	3,45



### Додаток 3.

#### Ранги факторів за їх значимістю щодо успішності реалізації інновацій у ЗНЗ (за результатами опитування керівників ЗНЗ)

Фактори	Значимість, ранг	Оцінка вираженості
Визначеність стратегії інноваційного розвитку навчального закладу	1	2
Високий рівень інноваційної компетентності педагогів	2	3
Готовність педагогів до сприйняття і реалізації інновацій	3	3
Створення у навчальному закладі банку інновацій	4	3
Інноваційний тип управління на всіх рівнях системи освіти	5	2
Належна матеріальна база	6	2
Науково-експериментальна діяльність	7	3
Співпраця з науковими установами і ВНЗ	8	3
Використання інформаційно-комунікативних технологій	9	4
Дотримання вимог державних стандартів освіти	10	4
Сприятливий морально-психологічний клімат у колективі	11	4
Нормативно-правове забезпечення інноваційної діяльності ЗНЗ	12	4
Постійний моніторинг інноваційної діяльності	13	3
Маркетингові дослідження ринку освітніх послуг	14	3
Актуалізація потреб суспільства і батьків в освітніх інноваціях	15	4

**Додаток И.**  
**Ранги факторів за їх значимістю,**  
**що перешкоджають успішності реалізації інновацій у ЗНЗ**  
**(за результатами опитування керівників ЗНЗ)**

<b>Фактори</b>	<b>Значимість, ранг</b>	<b>Оцінка вираженості</b>
Відсутність ефективних моделей і технологій реалізації інновацій	1	4,2
Недостатній розвиток дослідницьких і рефлексивних умінь педагогів	2	3,8
Усталеність методик фронтальної роботи	3	4,7
Низький рівень мотивації інноваційної діяльності педагогів	4	4,3
Відсутність матеріального стимулювання інноваційної діяльності	5	4,2
Наявність у вчителів стереотипів педагогічної діяльності	6	3,9
Недостатність інформаційних ресурсів	7	3,6
Соціально-економічна нестабільність у суспільстві	8	3,3
Зростання відповідальності і ризику	9	3,1
Необхідність додаткових інтелектуальних, матеріальних і часових витрат	10	4,1
Неефективні форми пропагування і поширення нововведень	11	2,8
Бюрократична система дозволів для проведення експерименту	12	3,1
Велика завантаженість педагогів	13	4,6
Побутові умови життя учителів	14	2,9
Стан здоров'я, професійне вигорання педагогів	15	3,0

### Додаток К.

#### Ранги факторів за їх значимістю щодо успішності реалізації інновацій у ЗНЗ (за результатами опитування педагогів)

Фактори	Значимість, ранг	Самооцінка вираженості
Можливість досягнення якісно нових результатів	1	4,1
Доступ до сучасних інформаційних джерел	2	3,2
Сприятливі умови для творчості, експериментування	3	3,1
Можливість обміну досвідом з іншими	4	3,1
Підтримка та допомога з боку керівництва	5	3,3
Можливість самореалізації в професії	6	3,5
Особистісний розвиток засобами професії	7	4,1
Рефлексія особистого досвіду інноваційної діяльності	8	3,6
Особиста активність, ініціативність, наполегливість	9	4,3
Приклад і вплив колег та керівників	10	3,9
Задоволеність умовами праці й обраною професією	11	2,9
Матеріальне заохочення	12	2,3
Задовільні емоційний стан і здоров'я	13	3,8
Впевненість в собі, прагнення до успіху	14	3,9
Налагоджений побут, особисте життя	15	3,7

**Додаток Л.**  
**Перелік ЗНЗ задіяних у формуальному експерименті**

Область, навчальні заклади	Тематика інноваційних проєктів
<p><b>Експериментальні групи:</b> <i>Житомирська область:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ліцей № 25 ім. М. О. Щорса м. Житомира;</li> <li>2. Житомирська міська гуманітарна гімназія № 23 ім. М. Й. Очерета;</li> <li>3. ЗОШ І-ІІІ ступенів № 22 м. Житомира;</li> <li>4. Новоград-Волинський міський колегіум;</li> <li>5. Радомишльський міський колегіум;</li> <li>6. Рейська ЗОШ Бердичівського району;</li> <li>7. Рижанська загальноосвітня школа Володар-Волинського району;</li> </ol> <p><i>Рівненська область:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. Кузнецовська гімназія;</li> <li>9. Костопільська ЗОШ № 5;</li> </ol> <p><i>Сумська область:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Приватна гімназія "Просперіте" м. Суми;</li> <li>11. Боровлянський НВК: "Дитячий садок – ЗОШ І-ІІІ ступенів" Тростянецького району;</li> </ol> <p><i>Черкаська область:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. Перша міська гімназія м. Черкаси.</li> </ol> <p><b>Контрольні групи:</b> <i>Житомирська область:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Житомирська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 14;</li> <li>2. Новоград-Волинське ЗНВО "Гімназія ім. Лесі Українки – дошкільний навчальний заклад";</li> <li>3. Радомишльська гімназія;</li> <li>4. Володарськ-Волинська гімназія;</li> <li>5. Бердичівська міська гуманітарна гімназія № 2;</li> <li>6. Маркушівська ЗОШ Бердичівського району;</li> <li>7. Добринський НВК Володар-Волинського району;</li> </ol> <p><i>Рівненська область</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>8. КГ Березівська гімназія,</li> <li>9. Млинівська ЗОШ № 3</li> </ol> <p><i>Сумська область</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Олександрівська гімназія м. Суми,</li> <li>11. ЗОШ № 27 м. Суми,</li> </ol> <p><i>Черкаська область</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. Природничо-математичний ліцей м. Сміла</li> </ol>	<p>"Технологія планування виховної роботи на засадах адаптивної педагогіки (за М. П. Капустінін)", "Формування соціальної компетентності учнів засобами освіти сталого розвитку в навчально-виховному процесі ЗНЗ", "Розвиток критичного мислення у процесі навчання", "Школа-родина", "Школа майбутнього", "Життєтворчі компетенції особистості", "Формування вміння вчитися як ключової компетентності засобами предметів гуманітарного циклу", "Шкільна академія підприємництва як основа формування ключових компетентностей школярів", "Методика формування міжпредметних компетентностей у навчально-виховному процесі ЗНЗ", "Випереджувальне навчання як складова у формуванні географічних компетентностей учнів ЗНЗ", "Школа сприяння здоров'ю" "Теоретико-методологічні засади формування естетичного середовища учнів основної та старшої школи"; "Педагогічне забезпечення самореалізації пізнавально-творчих якостей учнів в евристичному навчанні гуманітарних дисциплін" "Створення сприятливого освітнього середовища як фактору формування компетентного випускника сучасної школи"</p>

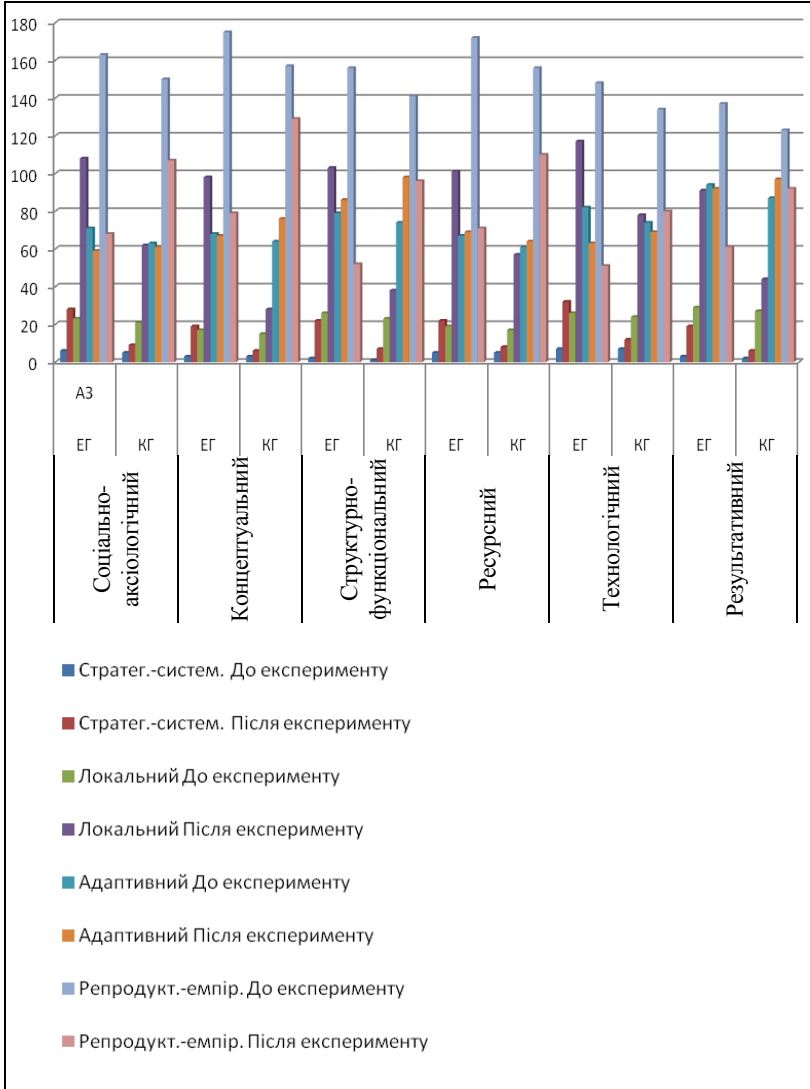
**Додаток М.**  
**Рівні статистичної значущості отриманих значень**  
**критерію  $\phi$  Фішера**

P	p = або <									
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
0	2,91	2,81	2,7	2,62	2,55	2,49	2,44	2,39	2,35	
0,01	2,31	2,28	2,25	2,22	2,19	2,16	2,14	2,11	2,09	2,07
0,02	2,05	2,03	2,01	1,99	1,97	1,96	1,94	1,92	1,91	1,89
0,03	1,88	1,86	1,85	1,84	1,82	1,81	1,8	1,79	1,77	1,76
0,04	1,75	1,74	1,73	1,72	1,71	1,7	1,68	1,67	1,66	1,65
0,05	1,64	1,64	1,63	1,62	1,61	1,6	1,59	1,58	1,57	1,56
0,06	1,56	1,55	1,54	1,53	1,52	1,52	1,51	1,5	1,49	1,48
0,07	1,48	1,47	1,46	1,46	1,45	1,44	1,43	1,43	1,42	1,41
0,08	1,41	1,4	1,39	1,39	1,38	1,37	1,37	1,36	1,36	1,35
0,09	1,34	1,34	1,33	1,32	1,32	1,31	1,31	1,3	1,3	1,29
0,1	1,29									

**Додаток Н.**  
**Узагальнені результати рівня реалізації інновацій педагогами ЕГ і КГ за критеріями до та після експерименту (%)**

Критерії реалізації	Рівні реалізації	До експерименту		Після експерименту	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
за соціально-аксіологічним критерієм	Стратегічно-системний	2,3	2,1	10,6	3,8
	Локальний	8,7	8,8	41,1	25,9
	Адаптивний	27	26,4	22,4	25,5
	Репродуктивно-емпіричний	62	62,7	25,9	44,8
за концептуальним критерієм	Стратегічно-системний	1,1	1,2	7,2	2,5
	Локальний	6,5	6,3	37,3	11,7
	Адаптивний	25,9	26,8	25,5	31,8
	Репродуктивно-емпіричний	66,5	65,7	30	54
за структурно-функціональним критерієм	Стратегічно-системний	0,8	0,4	8,4	2,9
	Локальний	9,9	9,6	39,1	15,9
	Адаптивний	30	31	32,7	41
	Репродуктивно-емпіричний	59,3	59	19,6	40,2
за ресурсним критерієм	Стратегічно-системний	1,9	2,1	8,4	3,3
	Локальний	7,2	7,1	38,4	23,9
	Адаптивний	25,5	25,5	26,2	26,8
	Репродуктивно-емпіричний	65,4	62,3	27	46
за критерієм технологічності	Стратегічно-системний	2,7	2,9	12,1	5
	Локальний	9,9	10	44,5	32,6
	Адаптивний	31,2	31	24	28,9
	Репродуктивно-емпіричний	56,2	56,1	19,4	33,5
за критерієм результативності	Стратегічно-системний	1,1	0,8	7,2	2,5
	Локальний	11	11,3	34,6	18,4
	Адаптивний	35,8	36,4	35	40,6
	Репродуктивно-емпіричний	52,1	51,5	23,2	38,5

**Додаток П.**  
**Динаміка рівнів реалізації інновацій у ЗНЗ**  
**на початковому та кінцевому етапах**  
**педагогічного експерименту (АЗ)**



*Наукове видання*

**КОНОВАЛЬЧУК Іван Іванович**

**ТЕОРІЯ І ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙ  
У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

*Монографія*

Технічний редактор Володимир Остринський  
Комп'ютерний набір, верстка Володимир Остринський  
Дизайн обкладинки Майя Синиця

Надруковано з оригінал-макета автора

Підписано до друку 01.10.14. Формат 60x90/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 27,0. Обл. вид. арк. 24,5. Наклад 300. Зам. 259.

---

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua