

## СПЕЦИФІКА ПРОВІДНОГО СУБ'ЄКТА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

О.А.Бухнієва

(кандидат педагогічних наук, Ізмаїльський державний гуманітарний університет)

*В статтє раскрыта специфика и содержание работы научно-педагогических кадров в высшем учебном заведении, обосновывается значимость готовности педагога к сложному интегративному процессу преобразования личности в качестве субъекта инновационной деятельности.*

*The specificity and content of the work about scientific-pedagogical personnel in the higher educational establishment is discovered in this article, the main factor of which is the readiness of the teacher to the complicated integrative process of transformation of the person as the subject of the innovative activity.*

Як наголошено у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, нові пріоритети й соціокультурні цінності, що зумовлюють необхідність інноватизації змісту, засобів, форм і методів підготовки науково-педагогічних кадрів вищої школи, сприяли значній активізації досліджень у різних напрямках науки. Однак питання, пов'язані з посиленням саме науково-педагогічного та науково-методичного аспектів підготовки працівників вищої кваліфікації через аспірантуру загалом і, зокрема, підготовки їх до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі до сьогодні в Україні не були предметом спеціального вивчення.

Зазначимо, що проблема підготовки кадрів вищої кваліфікації знайшла висвітлення в працях учених, присвячених дослідженню активізації творчого потенціалу майбутнього суб'єкта науково-педагогічної діяльності (Н.Кічук, Л. Кондрашова, В. Радул, О. Цокур та ін.), моделюванню технологій набуття ними професіоналізму (Н. Гузій, А. Деркач, Н.Кузьміна, В. Сластьонін та ін.), новим пріоритетам розвитку сфери освітніх послуг вищої школи (В. Бакіров, О. Глузман, В. Кремінь та ін.), опануванню викладачами нових освітніх технологій (А. Алексюк, І. Богданова, О. Пехота, О.Савченко та ін.), визначенню підходів (В. Андреев, А. Бочкарьов, В. Виненко, Л. Зоріна, В.Маткін, А. Мелентьев, О. Пометун, Г. Сумін, Л. Сурчалов, Ю. Талагаєв та ін.), а також новітнім парадигмам (Є. Бондаревська, І. Зязюн, А. Семенова та ін.).

Водночас, незважаючи на доробки вчених щодо розробки теоретичних основ педагогічної інноватики (К. Ангеловскі, М. Кларин, В. Ляудіс, М. Поташник, С.Поляков, Т. Шамова, О. Хомерик, Н. Юсуфбекова, Н. Бургін, В. Журавльов, В.Загвязинський, П. Подимова, В. Сластьонін та ін.) та науково-методичного забезпечення процесу підготовки різних категорій освітянських кадрів до інноваційної діяльності (О. Біляковська, В. Бочелюк, І. Гавриш, О. Гончарова, Л. Даниленко, В. Докучаєва, Н. Дичківська, Г. Коберник, О. Коберник, Б. Ковальчук, Л. Ковальчук, І. Матіюк, В. Сгадова, Л. Шевченко), необхідність подальшого вивчення науково-теоретичного підґрунтя з означеної проблематики очевидна. Без таких праць, на думку фундаторів ідей модернізації національної системи освіти Україні в контексті Болонського процесу (В. Андрющенко, С.Гончаренко, О. Глузман, М.Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, М. Степко, О.Сухомлинська, О.Савченко, М. Ярмаченко та ін.), неможливе запровадження у сучасну практику національної системи післядипломної освіти конструктивних ідей та ефективних технологій професійного навчання й виховання нового покоління науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації.

Аналізуючи праці відомих учених (Є. Бондаревська, В. Загвязинський, Л.Подимова, А. Пригожин, В. Сластьонін та ін.), які на широкій міжпредметній основі досліджували різні аспекти теорії педагогічної інноватики, а також практики освоєння й запровадження педагогічних інновацій у різних типах навчальних закладів, ми підтримуємо думку про те,

що „масовий характер освітніх ініціатив породив стихійність, випадковість, безсистемність інновацій, їх недостатню соціальну та наукову обґрунтованість" (1,16). З цього приводу Є. Бондаревська, узагальнюючи результати власних спостережень і досліджень, констатує наступне: педагогічні колективи, відчуваючи гостру потребу в змінах, відчувають і настільки ж гостру нестачу концептуальних ідей, знань, досвіду впровадження педагогічних інновацій, а також знань з наукових основ педагогічного експерименту, інформації про освітні процеси, що відбуваються в світі, країні, регіоні. На її думку, все це засвідчує необхідність спеціальної підготовки сучасного покоління педагогічних кадрів до інноваційної діяльності у навчальних закладах, в яких вони працюють, шляхом надання відповідної світоглядно-методологічної та науково-методичної допомоги, зокрема, щодо освоєння ними теорії педагогічної інноватики та практики впровадження педагогічних інновацій.

Обґрунтовуючи актуальність проблем педагогічної інноватики у напрямі спеціальної підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності в умовах сьогодення, В. Сластьонін звертає увагу на те, що „викладачі навчальних закладів ... відчувають потребу в оновленні свого професійного багажу, пошуку нових підходів до одного з основних інструментів педагогіки – навчального процесу" (2, 62). Поряд з цим, аналізуючи якість отриманих результатів інноваційних перетворень, що мали місце в системі загальної середньої та вищої освіти на зламі XX і XXI століть, провідний російський учений неодноразово наголошував ще й на тому, що педагогічні працівники всіх ланок освіти, по-перше, не завжди спроможні виявляти себе в якості суб'єктів інноваційної діяльності, тобто фахівців, здатних самостійно пізнавати нові педагогічні реалії, цілеспрямовано діяти та конструктивно перетворювати освітній процес. По-друге, вони недостатньо готові до позитивного сприйняття, розуміння сутності та відповідного високопрофесійного впровадження декларативних й авторських педагогічних інновацій (2, 33).

Як бачимо, практика інноваційних перетворень у системі освіти України зустрічається з серйозними перешкодами, що виникають через низький рівень готовності освітян до інноваційної професійної діяльності. Тому до найсуттєвіших суперечностей сучасної освітньої ситуації слід віднести протиріччя між інноваційним характером процесів, що відбуваються майже в кожному навчально-виховному закладі, та готовністю педагогічних працівників до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. При цьому розв'язання означеної суперечності розглядається провідними науковцями як необхідна умова успішності реформування й подальшої модернізації національної системи вищої освіти на демократичних і гуманістичних засадах.

Теоретичний аналіз і узагальнення опрацьованих наукових джерел дозволили встановити, що подолання визначеної вище суперечності здебільшого пов'язане з конструктивним вирішенням проблеми формування педагогічних кадрів як суб'єктів інноваційної професійно-педагогічної діяльності у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. При цьому було з'ясовано наступне: якщо означена проблема ставала предметом спеціального дослідження низки науковців і на етапі їхнього навчання у ВНЗ (Н. Докучаєва, Н. Клокар, О. Козлова та ін.), і в умовах післядипломної педагогічної освіти (І.Гавриш, С. Поляков та ін.), то в нині відсутні будь-які дослідження в цьому аспекті на рівні підготовки магістрантів, аспірантів чи науково-педагогічних працівників-практиків у вищій школі як суб'єктів інноваційної діяльності у вищих навчальних закладах. Для подолання наявної прогалини спрямовано наше дослідження, тому доцільно було б окреслити внесок науковців у розв'язання проблеми.

Зауважимо, що надбанням сучасної світової і вітчизняної педагогіки є визнання інноваційної діяльності як виду продуктивної діяльності, пов'язаної з виробленням нових цілей і відповідно засобів, або з досягненням відомих цілей за допомогою нових засобів, необхідним компонентом якої є творчість. Через це результативність інноваційної діяльності у сфері освіти значною мірою визначається особистісними якостями її суб'єктів, що складають їх підготовленість до впровадження педагогічних нововведень як певного виду активності. Цій проблемі присвячена значна кількість наукових розробок, де відображено такі аспекти, як-от: дослідження психологічної готовності педагогів до прийняття, освоєння

й упровадження нововведень (І. Гавриш, В.Коваленко, Л. Максименко), творчого зростання та підвищення фахового рівня (В.Бондар, Л.Вовк, І.Зязюн, Н.Тарасевич та ін.); способи організації психолого-педагогічної підготовки вчителя до інноваційної діяльності (Н.Клокар, О.Козлова); проектування спеціальної системи підвищення кваліфікації освітянських кадрів до здійснення інновацій (І.Авдеева, Є.Макагон).

Так, аналізуючи концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового осмислення педагогічної освітньо-виховної проблематики останнього часу, І.Зязюн констатує, що „незважаючи на існування численних прийомів і методів, використання яких започатковує нові ідеї чи нові рішення, педагоги часто-густо застосовують малоефективні традиційні методи, випадкові здогадки, оскільки ефективні креативні методи їм практично не відомі. Вони неактуальні в навчальних планах педагогічних вищих навчальних закладів і в підготовці магістрів, майбутніх педагогів вищих навчальних закладів" (3, 76). Виявляючи причини такого стану, відомий український учений звертає увагу на те, що мотивація учасників інноваційних змін набуває важливого значення, оскільки примусове й декларативне, без пояснення кінцевої мети нав'язування педагогічних інновацій, як правило, призводить до неприйняття й наступного перекручування результатів їх упровадження. Вихід із такої ситуації, на думку науковця, можливий тільки через особливу форму внутрішньої діяльності педагога щодо перебудови суб'єктивного ставлення до педагогічних інновацій, для чого доцільно не тільки їх переосмислити, але й потрібно „перехворіти" ними, „пережити" кризу життєвих і професійно-педагогічних цілей.

Досліджуючи чинники сприйняття, впровадження й поширення педагогічних інновацій у сучасних навчальних закладах, К. Ангеловські „людському фактора" надає вирішального значення. Зокрема, вивчаючи особливості ставлення вчителів до педагогічних інновацій, серед чинників, які суттєво впливають на цей стан, виокремлює: об'єктивні (вік, стать, рівень освіти і педагогічної підготовки, поінформованість, задоволеність педагогічною професією, розвиненість регіону, місце роботи, тип школи, її технічна й інформаційна оснащеність); суб'єктивні (мотиваційна спрямованість на нововведення, міра новаторства, здатність бути ініціатором нововведень і створювати сприятливі умови для їх упровадження, уміння долати перешкоди й труднощі в ході роботи, професійна підготовленість до вибору інновацій та оцінка результатів їх застосування у навчально-виховному процесі) (4, 49-103).

Суттєво й те, що, диференціювавши вчителів за їх ставленням до нововведень, К. Ангеловські виділяє серед них п'ять типових категорій, означивши їх умовно у такий спосіб: новатори, як педагоги з яскраво вираженим новаторським духом, що завжди сприймають, активно впроваджують і поширюють нове у сфері освіти; передовики, які позитивно ставляться до інновацій і сприяють їх запровадженню, дотримуються професійної позиції бути серед перших у процесі інноваційних перетворень; середні, які, будучи прихильниками оновлення педагогічного процесу, й позитивно сприймаючи новизну, визнають гаслом золоту середину – не прагнуть у процесі інноваційних змін бути серед перших так само, як і серед останніх; передостанні, які досить критично ставляться до нового й швидше сумніваються в його доцільності, ніж виявляють довіру до нього, віддаючи перевагу перевіреним на власному досвіді традиційним формам і методам вирішення навчально-виховних проблем, а до реалізації нового вони приступають після того, коли воно стало реальним фактором педагогічної дійсності; останні, які, по суті, є супротивниками інноваційних змін, оскільки дотримуються традицій через консерватизм власних педагогічних поглядів і настанов (4).

Розглядаючи нововведення як шлях і перспективний спосіб розвитку організацій, А. Пригожин передусім означив роль суб'єкта інновацій, протиставивши йому характеристику фахівця як залежного виконавця („розпорядника") рішень щодо інноваційних змін, котрий одержує свою компетентність від інших і реалізовує її в заданому обсязі і режимі. Не випадково він вважає провідною характеристикою ініціатора нововведень інноваційну свідомість і самосвідомість, розуміючи таким чином свою особистісну ініціативу як суб'єктивно можливу, яка згодом суспільно прийме за основу власного існування. Крім того, науковець окреслює низку чинників, що перешкоджають

упровадженню нововведень. Серед них було виокремлено наступні, а саме: соціальні відносини при нововведеннях, які стосуються координації учасників, згрупованих за трьома статусними позиціями – новатори (автори нових ідей, інноваційних проєктів), організатори (тобто особи, які планують, фінансують інноваційні розробки та забезпечують впровадження нововведень) та користувачі (ті фахівці, що працюють з нововведеннями); матеріально-фінансовий і професійний статус ініціатора нововведення, оскільки ідеальним варіантом для впровадження інновацій є поєднання ініціаторів і користувачів в одній особі, а в протилежному випадку ця справа суттєво ускладнюється через відсутність належного економічного, організаційного та соціального забезпечення; соціальна ціна впровадження інновацій, наслідки яких при масовому розповсюдженні не завжди є передбачуваними, інколи можливі помилки й „приховані несподіванки“; психологічні бар'єри, які виявляються через „інертність, упередження, стереотипи масової, групової чи індивідуальної свідомості, що викликають негативну настанову на нове“ (5, 124-127).

Ми виходили з того, що формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності має розглядатись як процес їхньої цілеспрямованої підготовки до створення, впровадження та поширення освітніх нововведень, на який впливають зовнішні та внутрішні закономірності, зокрема, залежні від повноти реалізації основних положень інноваційної парадигми; завдань становлення майбутніх учителів як суб'єктів модернізаційних процесів у національній системі загальної середньої освіти; змістових, функціональних і структурних зв'язків інноваційного навчання з іншими складниками професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів; основних положень міждисциплінарного підходу; структурно-функціональних зв'язків між його окремими компонентами; зворотного зв'язку на всіх етапах організації інноваційного навчання; принципу оптимальності в ході визначення співвідношення аудиторної та самостійної роботи студентів.

Таким чином, ми вважаємо, що вчитель як фахівець інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом педагога. Як учитель-дослідник, він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії. При цьому необхідним для опанування структури інноваційної діяльності новотвором особистості педагога має бути його готовність до інноваційної діяльності. Під останньою розуміється складне інтегративне новоутворення особистості педагога, суть якого становлять взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістовно-операційного й оцінно-рефлексивного компонентів, функції котрих відповідно забезпечують творчу спрямованість педагога, його інноваційну обізнаність та технологічну озброєність у сфері проблем педагогічної інноватики, оперативну самокорекцію дій як її суб'єкта.

З поглибленням наукових уявлень про готовність учителя музики до інноваційної діяльності ми й пов'язуємо перспективи свого подальшого наукового пошуку.

1. Бондаревская Е.В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – №3.
2. Слостенин В. А. Инновационность – один из принципов педагогики // Пед. образование и науки. – 2000. – №1.
3. Зязюн І. А. Гуманістична освіта в освіті // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку. – К., 1996. – Ч.1.
4. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя. – М., 1991.
5. Пригожин А. И. Инноватика – зачем она? // Проблемы теории и практики управления. – 1988. – № 2.