

Шевцова О.М.

Університет менеджменту освіти

НАПН України

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЧИННИК ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена теоретичному аналізу сучасного стану проблеми впливу інноваційної педагогічної діяльності на особистісно-професійний розвиток вчителів початкової школи, які запроваджують і опрацьовують інноваційні моделі розвивально-освітнього спрямування. Також представлено результати порівняльного аналізу структурно-функціональних компонентів традиційної та інноваційної педагогічної діяльності в контексті потенційних вимог до рівня особистісно-професійного розвитку педагога з огляду на високу ефективність професійної діяльності.

Ключові слова: *інновація, інноваційна педагогічна діяльність, традиційна педагогічна діяльність, особистісно-професійний розвиток вчителя.*

Постановка проблеми

Не тільки розроблення, а й поширення педагогічних інновацій ставить безліч проблемних питань перед науковцями і практиками щодо всебічної та ґрунтовної психолого-педагогічної експертизи та супроводу цих актуальніших процесів освітянського сьогодення в Україні. На сучасному етапі розвитку теорії та практики педагогічної інноватики особливого значення набувають дослідження якісних характеристик суб'єктів інноваційного процесу, які до нього включені. Вплив учителя як суб'єкта професійної діяльності, зокрема його особистісного компонента, на успішність запровадження інноваційних педагогічних технологій та на результативність їх опрацювання, на думку багатьох науковців, є вирішальний. Втім, більш актуальною вбачається проблема впливу власно інноваційної педагогічної діяльності на особистісну складову професійного розвитку вчителя в контексті ефективності запровадження й опрацювання освітніх інновацій. Відтак, проблема впливу інноваційної діяльності на рівень особистісно-професійного розвитку вчителів набуває сучасного теоретичного й практичного значення та потребує комплексного дослідного вирішення.

Мета статті полягає у висвітленні результатів теоретичного аналізу проблеми потенційного впливу інноваційної педагогічної діяльності на особистісно-професійний розвиток вчителів початкової школи, які здійснюють запровадження й опрацювання інноваційних моделей розвивально-освітнього спрямування.

Виклад основного матеріалу

Науковці усього світу приділяють пильну увагу вивченню питання інноваційних процесів в освіті. Інтерес сучасних дослідників у галузях педагогіки та педагогічної психології все більше концентрується на проблемах побудови та запровадження моделей інноваційної педагогічної діяльності, визначення її структури та функцій окремих її компонентів, установлення взаємозв'язків між ними тощо. Серед учених, які вели дослідження у цьому напрямі, слід відзначити праці І.Беха, Л.Даниленко, І.Дичківської, М.Кларина, О.Пехоти, В.Паламарчук, Л.Подимової, А.Пригожина, В.Сластьоніна, А.Хуторського [3; 5–7; 9; 13;16].

Створення, утвердження, розвиток нового як цілісного феномена є стрижнем інноваційного процесу, базовий компонент якого становить інновація (лат. *innovatio* — оновлення, зміна). У сучасній психолого-педагогічній науці поняття «інновація» розуміють у таких значеннях, як:

- форма організації інноваційної діяльності [6];
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем навчання і виховання з позицій особистісно-розвивальної освітньої парадигми [7; 9];
- зміни в освітній практиці [5];
- комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі педагогіки [13];
- результат інноваційного процесу [10].

За І.Дичківською, інновація — це нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях [3, 21]. І.Підласий та А.Підласий розуміють інновації як ідеї, процеси, засоби, результати, що взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи [10, 3]. На думку М.Кларина, за своїм основним змістом поняття «інновація» приналежне не тільки до створення і поширення новацій, а й до змін у способах діяльності, стилів мислення, які з цим пов'язані [5, 55].

Інноваційні процеси у системі освіти і виховання включають у себе створення, освоєння і застосування педагогічних новацій. Втім, у системі освіти інноваційні процеси є не просто запровадженням нового. Вони реалізуються як цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, засобів, методів, форм діяльності, яким властиві новизна, високий потенціал підвищення ефективності діяльності загалом, здатність забезпечити довготривалий корисний ефект тощо.

Основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новотворень у традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості. Суб'єктом, носієм інноваційного процесу постає насамперед педагог-новатор. З точки зору на сутнісні ознаки інновації розглядаються як процес (часткова або масштабна зміна стану системи і відповідна діяльність людини) і

як продукт (результат).

На думку І.Дичківської, інновація як результат передбачає процес створення або відтворення нового — «новації» як певного засобу (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо). Авторка вважає поняття «інновація» ширшим за змістом, оскільки воно означає процес, предметом якого є новації [3, 17–29].

Дещо по-іншому трактує поняття «інновації» та «новації» російський вчений В.Слободчиков [14]. Він наполягає на необхідності принципового розрізнення між поняттями «новація» й «інновація». Підставою такого розрізнення, на думку автора, є конкретні форми, зміст і масштаб перетворювальної діяльності. Так, якщо діяльність короточасна, не носить цілісного і системного характеру, ставить своїм завданням оновлення (зміну) лише окремих елементів якоїсь системи, то маємо справу з *новацією*. Якщо діяльність здійснюється на основі деякого концептуального підходу, і її наслідком стають розвиток даної системи або її принципове перетворення — маємо справу з *інновацією*. В.Слободчиков пропонує низку конкретних критеріїв розрізнення цих двох понять [14].

В.Паламарчук новацію вважає результатом творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, інновацію — результатом породження, формування і втілення нових ідей. Саме втілення нових ідей, за думкою дослідниці, є ознакою, за якою відрізняють інновації від власне новацій: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практиці — інноватор [7].

Усвідомлюючи протиріччя між сучасним соціальним запитом на освіту і традиційними методами навчання і виховання, педагоги — вчені і практики — стали звертатися до пошуку освітніх технологій, побудованих на інших принципах, і насамперед до *розвивальних* і / або *особистісно орієнтованих* підходів до навчання. Наприкінці ХХ ст. «знизу» пішла практична хвиля інновацій в освіті, тобто широке, по суті безконтрольне і найчастіше некритичне поширення навчальних і освітніх технологій різного роду (західних і вітчизняних упереміш), що мають гуманістичну (особистісну) і розвивальну спрямованість. При цьому більшість запропонованих інноваційних освітніх технологій було розроблено в межах розвивального навчання. Поняття «розвивальне навчання» у педагогічній психології трактується неоднозначно. В даний час воно закріпилося як назва теорії розвивального навчання, розробленої Д.Ельконіним, В.Давидовим і їхніми послідовниками [2]. Ця теорія розроблялась у рамках психологічної теорії діяльності (О.Леонтьєв, А.Запорожець й ін.). Відповідно до неї розуміється процес навчання і його зв'язок з розвитком пізнавальних функцій людини (П.Гальперин, В.Давидов, В.Рубцов й ін.). В основі теорії розвивального навчання лежить уявлення про теоретичний спосіб мислення. Відповідно до її положень, розвиток здатності вчитися становить функціональний зміст навчальної діяльності як особливого виду предметно практичної діяльності — ведучою для молодших школярів [2].

Разом з тим різні аспекти розвивального навчання розроблялись і багатьма іншими вітчизняними і зарубіжними авторами (Ш.Амонашвілі, В.Біблер, П.Гальперин, Л.Занков, І.Льясов, В.Репкін, В.Рубцов, В.Слободчиков, І.Якиманска, Дж.Брунер, Й.Лингарт, Б.Скіннер та ін.).

Згідно з концепцією розвивального навчання, оволодіння навчальною діяльністю формує в учня теоретичне ставлення до дійсності. Молодший школяр у цьому випадку виступає не як суб'єкт процесу безпосереднього засвоєння заданого навчального матеріалу, а як суб'єкт навчальної діяльності, що опосередковує зміст і способи здійснення цього процесу. Відповідно, об'єктом засвоєння замість заданого предметного змісту навчального матеріалу як такого стають навчальні дії з його перетворення з метою узагальнення його властивостей і відносин за теоретичним типом. Отже, зміст навчального матеріалу має перетворитися в руках учителя із заданого для засвоєння «об'єкта» у «засіб» для передавання навчальної дії, необхідної для конструювання засвоєного знання за логікою теоретичного поняття.

У зв'язку з цим змінюються мета і предмет дидактичних дій вчителя. Його завданням стає не інформування учня про зміст навчального матеріалу та прийоми його засвоєння, а формування його як суб'єкта навчальної діяльності. У результаті знання-вміння-навички за певними навчальними предметами мають перетворитися в руках (і в голові) учителя з мети навчання в засіб розвитку теоретичного способу мислення і відповідного суб'єкта навчальної діяльності. Звідси істотно змінюється роль психологічних знань, якими володіє вчитель. Зі знань допоміжних вони переходять у ранг ведучих стосовно розроблення нового змісту, методів і технологій навчання, необхідних при створенні системи безперервної освіти.

У своїй роботі «Теорія розвивального навчання» В.Давидов звертає увагу на те, що розвиток моральної й іншої сфер психіки учня, крім інтелектуальної, як спеціальна мета розвивального навчання не виступає [2]. Проте там, де йдеться про *розвивальну освіту*, він постійно акцентує увагу на розвитку особистості дитини, на основі прояву її творчого потенціалу. Поняття розвивальної освіти припускає не тільки розумовий розвиток учня, а й всієї його особистості в цілому, і виникло воно значно раніше, ніж були розроблені зазначені психологічні теорії навчання.

В.Панов, розрізняючи поняття «розвивальне навчання» та «розвивальна освіта», наголошує на тому, що для розвивальної освіти предметом розвитку виступає психічний розвиток дитини в цілому, тобто розвивальна освіта містить у собі, крім інтелектуальної і / або особистісної сфер психіки, також і емоційну, і духовно-моральну, і навіть тілесну (психосоматичну) сфери психіки і, можна сказати, свідомість (у широкому значенні) індивіда в цілому. У цьому випадку школяр має набути здатність становити собою суб'єкт не тільки навчальної

діяльності, а й суб'єкт розвитку всіх сфер психіки в їх процесуальній взаємодії, тобто суб'єкт свого соціального розвитку [8]. В.Панов відзначальною рисою розвивальної освіти передбачає проектування, моделювання й експертизу розвивального освітнього середовища (умов), що створюють можливість для розкриття інтересів і здібностей учнів, ще не проявлених, і розвитку їхніх схильностей, які вже проявилися, відповідно до властивого кожному індивідові творчого потенціалу. Інтегративним показником якості такого розвивального освітнього середовища російським дослідником розглядається здатність цього середовища забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу можливість для ефективного саморозвитку [8, 61].

На основних теоретичних засадах розвивальної освіти на теренах України першими розроблено такі інноваційні педагогічні моделі, як: 1) комплексна програма розвитку дітей «Росток» (автор: Т.Пушкарьова) [12]; 2) «Інноваційна освітня модель еколого-природничо-математичного спрямування “Екологія та розвиток” в початковій і базовій школі України» (автори: Л.Тарасов, Т.Тарасова) [4; 15]. Головною метою в обох інноваційних моделях виступає *розвиток особистості* дитини, її пізнавальних, фізичних, художніх і в підсумку, творчих здібностей, а не просте досягнення певного рівня тих чи інших знань, умінь, навичок. Упроваджуються названі інноваційні моделі здебільшого в початковій школі, тому й вплив їх на особистісний розвиток суб'єкта професійної педагогічної діяльності доцільно простежити на прикладі вчителів початкової школи.

Не зупиняючись детально на всіх особливостях цих інноваційних педагогічних моделей, відзначимо такі основні позиції їх специфіки в межах розвивальної освіти:

1) засвоєння «знань – умінь – навичок» з мети освіти перетворюється в засіб розвитку здібностей; на зміну «суб'єкт – об'єктний» логіці впливу на учня приходять логіка со-дії, співпраці, коли вчитель і учень не протистоять один одному, а виступають як партнери спільного розвитку;

2) учень стає суб'єктом свого власного розвитку, розглядається як самоцінна особистість. Відповідно змінюється і критерій цінності вчителя — він цінується не за те, що більше знає, а за те, що вміє організувати процес саморозвитку школяра і себе самого;

3) стереотипне відтворення учнями стандартного мінімуму готових істин змінюється на проектування й організацію освітнього середовища, що сприяє розкриттю природних даних учнів, саморозвиткові їх пізнавальних, емоційних, фізичних і духовних здібностей;

4) змінюється ідеологія освіти. Йдеться про виховання громадянина планети Земля, здатного забезпечувати стійкий суспільний розвиток людства і, у першу чергу, своєї країни;

5) вимога відповідності освітніх технологій природним закономірностям розвитку зумовлює необхідність екопсихологічного підходу до освіти, що забезпечує гармонію освітнього процесу з фізичним і психічним розвитком дитини;

6) посилюється роль психологічного супроводу освітнього процесу, змінюючи в такий спосіб традиційне співвідношення між дидактикою і психологією, виводячи навчально-виховний процес на психодидактичний рівень, який ми розуміємо як пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей людини, що виступає як вихідна підстава для побудови освітньої технології навчання і розвитку.

Отже, при запровадженні й опрацюванні інноваційних педагогічних моделей розвивального спрямування, таких як «Росток» і «Екологія та розвиток», вчитель на конкретних заняттях спочатку має ставити задачі *психічного розвитку* учнів, тоді як дидактичний зміст цих занять використовуватиметься як *засіб* особистісного, пізнавального, емоційного, художнього, фізичного розвитку дитини тощо.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем особливостей здійснення традиційної педагогічної діяльності й інноваційної педагогічної діяльності суб'єктами професійного розвитку надає можливість співвіднести їх основні характеристики, які стисло відображені у табл. 1.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика компонентів традиційної й інноваційної педагогічних діяльностей

Структурно-функціональні компоненти педагогічної діяльності	Характерні ознаки традиційної педагогічної діяльності	Характерні ознаки інноваційної педагогічної діяльності
1	2	3
Цілі й завдання	Формально-рольова відповідність та життєзабезпечення виконавця	Розвиток особистості учня
Мотиви	Люди, що оточують педагога, стають засобом забезпечення його потреб	Зміщення уваги педагога на потреби учнів
Зміст	Засвоєння «знань – умінь – навичок» є головною метою	Використовується як засіб розвитку учнів
Взірці	Система взірців педагога спрямована на його життєзабезпечення та функціонально-рольові відносини	Змінюються залежно від ситуації, наповнюючись новими критеріями, система еталонів здатна до компромісів і змін

Продовження таблиці 1

1	2	3
Засоби	Трансляція, репродукція	Актуалізація, фасилітація, організація розумової діяльності, проблематизація, проектування
Об'єктно-суб'єктні відношення	Учень як об'єкт застосування педагогічного впливу	Учитель і учень як суб'єкти власного розвитку, учень як повноцінний партнер у співробітництві
Умови	Орієнтація тільки на безпосередні умови, ті, що прямо впливають на характер взаємодії, запізнілі спроби їх урахувати	Врахування умов як значущого елемента діяльності, як засобу розв'язання педагогічних завдань
Результати	Досягаються за будь-яку ціну, нехтуються при цьому побічні набуття (психологічний дискомфорт вчителя та учнів, ексцеси міжособистісних стосунків тощо)	Дістаються за умови збереження можливості подальшої взаємодії учасників педагогічного процесу. Результативною вважається ситуація, де зберігаються передумови для повернення до проблем, що були попередньо безрезультативними
Корекція	Педагогічної ситуації та певних способів її розв'язання	Всіх структурних елементів педагогічної діяльності (відбувається оперативно, в міру потреби)

Таким чином, специфіка всіх структурно-функціональних компонентів інноваційної педагогічної діяльності, що здійснюється на засадах психодидактичного підходу, у загальній сукупності та їх потенційні вимоги до рівня особистісно-професійного розвитку педагога в контексті високої ефективності впровадження й опрацювання інноваційних моделей, розуміється нами як *умови інноваційної діяльності* вчителя.

Вчителі по-різному сприймають і реагують на процеси запровадження інноваційних систем чи моделей, або їх елементів у свою професійну діяльність. Так, у психолого-педагогічній літературі розрізняють такі категорії вчителів-інноваторів [1; 3; 13; 16]: 1) новатори, які завжди відкриті до нового, намагаються

випробувати будь-яке нововведення, сповнені професійного азарту; 2) ранні реалізатори, які серед перших здійснюють практичну перевірку нововведень; 3) пізня більшість, які передостанніми використовують інноваційні ідеї у своїй професійній діяльності; 4) останні, які частіше за все відмовляються від нововведень, орієнтуючись на консервативну традиційну діяльність. У розумінні Н.Плахотнюк, інноваційний потенціал загальноосвітнього навчального закладу залежить від чисельності тих чи інших груп у складі педагогічного колективу [11].

Висновки

На наш погляд, потенційно різні вимоги здійснення традиційної й інноваційної педагогічних діяльностей зумовлюють відмінності у рівнях особистісно-професійного розвитку вчителів, які включені в опрацювання інноваційних моделей, розроблених в межах психодидактичного підходу, та вчителів, котрі працюють в умовах традиційної педагогічної діяльності.

У нашому дослідженні ми послуговуємося розумінням *умов інноваційної діяльності* вчителя як специфіки всіх структурно-функціональних компонентів інноваційної педагогічної діяльності, що здійснюється на засадах психодидактичного підходу, у загальній сукупності та їх потенційних вимог до рівня особистісно-професійного розвитку педагога в контексті високої ефективності впровадження й опрацювання інноваційних моделей.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність вчителя початкової школи є чинником його особистісно-професійного розвитку, рівень якого доцільно досліджувати емпірично.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: кн. для учителя / К.Ангеловски. — М : Просвещение, 1991. — 158 с.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. — М.: ИНТОР, 1996. — 544 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І.М.Дичківська. — К.: Академвидав, 2004. — 352 с.
4. Інноваційна освітня модель еколого-природничо-математичного спрямування «Екологія та розвиток» в початковій та базовій школі України / Л.В.Тарасов, Т.Б.Тарасова: програма наук.-досл. та експерим. роботи на 2002–2010 рр. — Суми: Універ. книга, 2002. — 20 с.
5. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В.Кларин. — М.: Арена, 1994. — 218 с.

6. Наукове та методичне забезпечення впровадження педагогічних інновацій: зб. наук. праць / ред. кол.: Л.Даниленко та ін. — Херсон: ЦНТЕІ, 1999. — 254 с.
7. Паламарчук В.Ф. Навчаючи, розвивати та виховувати / В.Паламарчук. — Режим доступу: // <http://www.osvita.ua/school/technol/318/> від 17.03.2008 р.
8. Панов В.И. Психологические основы двух теорий обучения / под ред. В.П.Лебедевой, В.И.Панова // Учителю о психологии: пособие для учителя. — М., 1997. — С. 55-89.
9. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика / Е.Н.Пехота. — Николаев: Лицей, 1997. — 144 с.
10. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів / І.Підласий. — К.: Україна, 1998. — 346 с.
11. Плахотнюк Н.П. Структурно-функціональний аналіз інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи / Н.П.Плахотнюк // Вісник Житомирського держ. ун-ту. — 2008. — Вип. 42. — С. 78–82.
12. Пушкарьова Т.О. Концепція та динаміка становлення комплексної програми розвитку дітей «Росток» / Т.Пушкарьова. — Суми: Мак Ден, 1994. — 11 с.
13. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А.Слостенин, Л.С.Подымова. — М.: Магистр, 1997. — 224 с.
14. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И.Слободчиков // Исследовательская работа школьников. — 2004. — № 2. — С. 6–18; № 3. — С. 5–15.
15. Тарасов Л.В. Особенности концепции модели «Экология и Диалектика», рассматриваемые с позиций педагогической психологии / Л.В.Тарасов // Школа радости. — 1995. — № 2. — С. 3–10.
16. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: монография / А.Хуторской. — М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. — 222 с.

Статья посвящена теоретическому анализу современного состояния проблемы влияния инновационной педагогической деятельности на личностно-профессиональное развитие учителей начальной школы, которые осуществляют внедрение и проработку инновационных моделей развивающе-образовательного направления. Также представлены результаты сравнительного анализа структурно-функциональных компонентов традиционной и инновационной педагогических деятельностей в контексте их потенциальных требований к уровню личностно-профессионального развития педагога с учётом высокой эффективности профессиональной деятельности.

Ключевые слова: инновация, инновационная педагогическая деятельность, традиционная педагогическая деятельность, личностно-профессиональное развитие учителя.

The article is dedicated to theoretical analysis of current state of the problem of how innovational pedagogical activity influences personal and professional development of elementary school teachers, who implement and further fine-tune innovational models of developmental and educational directions. The article also presents the results of comparative analysis of structural and functional components of traditional and innovational pedagogical activities in the context of their potential requirements to the level of personal and professional development of teachers from the perspective of high efficiency and effectiveness of their professional activities.

Key words: *innovation, innovational pedagogical activities, traditional pedagogical activities, personal and professional development of a teacher.*