Кухарчук Петро,
ORCID ID 0000-0002-2051-3298
м. Житомир
Плосков Віктор,
ORCID ID 0000-0001-6360-4811
м. Житомир
Кухарчук Алла,
ORCID ID 0000-0002-9660-1964
м. Житомир

УДК 351.851:352:378:37.014

ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ В ОСВІТІ

У статті визначено головні чинники інноваційного розвитку освіти: заклад освіти, інноваційне середовище, інноваційні процеси, інноваційні технології. Схарактеризовано особливості організації та здійснення системи впливів, які забезпечують реалізацію інноваційної ідеї, успішні конкурентні переваги як конкретного закладу, так і національної освіти загалом.

Ключові слова: *освіта, інноваційний розвиток, інноваційні процеси, самореалізація, саморозвиток, самоосвіта.*

Аналізуючи роль соціальних чинників, що впливають на розвиток інноваційного педагогічного процесу, необхідно зазначити, що його інтенсивність і якість залежать від психологічних особливостей особистості, свідомості та свободи здійснюваного нею вибору. Включення в інноваційний процес вимагає від педагога особистісного та професійного самозмінення, перетворення когнітивної, емоційно-оцінювальної й поведінкової структур особистості, що пов'язано з низкою труднощів.

Метою статті є розгляд підходів в освіті, які викликають необхідність у розвитку поліваріативного мислення, а також зміні звичних авторитарних стереотипів, перебудові на особистісному та професійному рівнях. Адже від рівня розвитку професійної самосвідомості залежить активність педагога у процесі саморозвитку та засвоєнні інноваційного педагогічного досвіду.

Дослідження професійної самосвідомості вчителів здійснювали В. Козієв, Л. Мітіна, В. Саврасов, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін. Вони розглядали одиниці, рівні, функції та структуру професійної самосвідомості педагога, можливості її зміни і розширення.

На думку Л. Мітіної, є внутрішньо особистісні протиріччя, де наявні зразки і норми поведінки приходять у суперечність з новими умовами. Якщо вчитель адекватно усвідомлює внутрішньоособистісні протиріччя і вирішує їх на основі вираженого «Я-творчого», то вони стимулюють професійний розвиток педагога, спонукають учителя до пошуку нових можливостей, сприяють оптимізації педагогічного процесу. Якщо рефлексія залишається на рівні пасивного самоспоглядання, стаючи засобом самовиправдання, то це призводить до відмови від діяльності та творчості, розвитку консерватизму й егоцентричної установки [1, с. 3–15]. Нездатність адекватно усвідомлювати та конструктивно розв'язувати внутрішньо особистісні протиріччя, підштовхують педагога до професійної стогнації, коли вчитель існує за рахунок досягнень минулого (експлуатації стереотипів, канонізації й універсіалізації власного досвіду). Таким чином, виникають передумови зниження професійного росту, а також несприйнятливість до нового досвіду [2, с. 32].

Так, К. Уейд і К. Таврис вважають, що критичне мислення невіддільне від творчого. Формулювання гіпотез, альтернативних способів і поглядів на проблему, постановка питань і аналіз можливих рішень, плани досліджень – це творчі акти, що підходять під це визна-

© Кухарчук П., Плосков В., Кухарчук А., 2018

чення [3]. Тому науковці називають таке мислення критично творчим. Критично творче мислення – це здатність і прагнення оцінювати різні твердження та робити об'єктивні судження на засадах добре обґрунтованих доказів. Це спроможність бачити недоліки в аргументах і не піддаватися твердженням, що не мають достатніх основ [3]. Критичне мислення – це процес творчої інтеграції ідей, переоцінювання та переосмислення отриманої інформації, вироблення власної позиції стосовно неї. Критичне мислення може розвиватися успішно за умови, якщо вчителі приймають і цінують різноманітність ідей і підходів, якщо вони визнають множинність поглядів і з повагою ставляться до різних думок.

Проте впродовж багатьох років у вітчизняній системі освіти існувала модель, зорієнтована на уніфікований підхід у навчанні, панувала політика «однієї правильної відповіді», а тому не було потреби в розвитку критичного мислення. Гуманістична парадигма створила умови для появи різних педагогічних систем, що вимагають від учителя здатності до критичного аналізу й осмислення нового педагогічного досвіду.

Навчитися критично мислити не так просто. Процес розвитку критичного мислення припускає переосмислення власного педагогічного досвіду, підвищення впевненості в собі, розвиток толерантності стосовно альтернативних поглядів. Отже, завдяки критичному мисленню вчитель може свідомо долучитися до творчого процесу, робити вибір і приймати рішення щодо власного професійного самовизначення.

До суб'єктивних чинників, які ускладнюють особистісне перетворення, самореалізацію педагога і перешкоджають прийняттю інноваційних педагогічних систем, зараховують дезадаптивний характер психологічних захистів, бар'єрів, стереотипів, що призводять до професійної деформації вчителя.

Існування психологічного захисту визнають багато психологів різних країни світу, однак єдиного погляду на роль і функції цього явища в житті людини досі немає. Нас цікавлять психологічні захисти в контексті їхнього впливу на інноваційну діяльність учителя, а саме на вибір і прийняття ним нових педагогічних систем.

Так, К. Роджерс стверджує, що в кожної особистості є прагнення до розвитку, удосконалення, зрілості, що є головною мотивацією творчості. Однак «це прагнення може бути глибоко заховане під декількома прошарками іржавих психологічних захистів» [4, с. 83].

Феномен психологічних захистів досліджували зарубіжні та вітчизняні психологи: З. Фрейд, А. Фрейд, Н. Адлер, К. Хорні, Г. Селливена, Т. Шибутані, Ф. Бассин, Н. Бурлакова, Ф. Березин, Л. Божович та ін.

Уперше поняття «психологічного захисту» було застосовано З. Фрейдом. Він вважав, що захисти «вроджені, запускаються в екстрених ситуаціях і виконують функцію «зняття» внутрішнього конфлікту» [5, с. 29]. Зокрема А. Фрейд здійснила аналіз «засобів, за допомогою яких "Я" обороняється проти невдоволення і страху і намагається затвердити своє панування над імпульсивним поводженням, афектами і потягом» [6, с. 12]. Психологічний захист в А. Адлера пов'язано з прагненнями людини до переваги і функціонально спрямовано на збереження почуття неповноцінності [7].

Завдяки механізмам захисту, на думку Г. Саллівена, «людина перестає помічати те, що їй заважає» [6, с. 22], її функція полягає в нейтралізації тривоги. «Шаблонами поведінки», називає Т. Шибутані захисні механізми, що активізуються тоді, коли людині не вдається відновити повагу до себе. На думку Т. Шибутані, захисним механізмом є «власне уявлення про самого себе. Усі захисні механізми мають відношення до "Я". Вони дають людині змогу зберегти почуття особистої цінності у власних очах» [8, с. 24]. Так, Ф. Бассін, Н. Бурлакова і В. Волков вважають, що психологічний захист «має важливе значення в знятті різноманітного роду напруг у духовному житті і спроможний запобігти дезорганізації людини» [9, с. 82]. Згідно з думкою Б. Березиного, функція психологічного захисту полягає в забезпеченні інтрапсихічної адаптації, що за різних умов може і сприяти, і заважати адаптації особи до середовища [10, с. 128].

Таким чином, у проблемі психологічного захисту можна виділити загальну позицію: захисні механізми розглядають як адаптивні, тому що вони функціонують в ситуації тривоги, конфлікту, стресу та спрямовані на зниження емоційної напруженості, захищають людину від болю та страху, і водночас відіграють дезадаптивну роль, оскільки спотворюють сприйняття реальності.

Ще однією складністю захисної поведінки є пошук винного в невдачі (зовнішні обставини). «Якщо педагог – це особистість, "яка захищається", то причину своїх невдач він буде шукати лише у виправдувальному для себе аспекті: у недосконалості вузівської підготовки, шкільної системи тощо» [11, с. 54], у хибах обраної інноваційної педагогічної системи, докладаючи зусилля до її дискримінації. З цього приводу В. Семиченко зазначає, що «саме наявність тих або інших психологічних захистів може принципово спотворити результати самовивчення» [12, с. 38]. Виявленню захистів в поведінці сприяє їх ригідний і стереотипний характер. «Тенденція до стереотипізації позитивних якостей "Я"... призводить до автоматизації поведінки, а так само до зниження гнучкості та творчості...», – зазначає О. Лисенкова [13, с. 99]. Проблема полягає в тому, що «система "психологічного захисту" у кожного конкретного індивіда неповторна», її важко вивчити, однак можна зрозуміти передумови її виникнення [14, с. 82].

Функціональною особливістю психологічного захисту є те, що бажання і чекання особистості протистоять засобам їх досягнення. Прямуючи до успіху, «захисна» поведінка контролюється і керується відповідно до моделі «запобігання невдачі». Учитель закривається для нового досвіду, ухиляється від вибору, що завжди пов'язаний із ризиком, а отже, з можливою поразкою.

Можна дійти висновку, що психологічні захисти – це «прийоми тимчасового "знеболювання" психіки» [12, с. 38], що спотворюють сприйняття дійсності. Вони впливають на деструктивну поведінку педагогів; негативно впливають на свободу вибору, знижують творчу активність і унеможливлюють свідоме прийняття рішень, несення відповідальності за їх результати, тому що не усвідомлюються вчителями. Задача полягає у вивченні передумов, що викликають дезадаптивну дію захисних засобів.

До таких передумов можна зарахувати неадекватні педагогічні стереотипи. У психологічному словнику **стереотип** – це «спрощене, схематизоване, найчастіше перекручене, характерне для сфери повсякденної свідомості уявлення про будь-який соціальний об'єкт» [15, с. 342]. Стереотип породжує вибірковість сприйняття. Люди схильні помічати лише те, що підходить під їхній стереотип, і відкидають інформацію, яка йому суперечить. «Педагогічна професія об'єктивно провокує визначену стереотипізацію поведінки, поглядів, уявлень», – вважає М. Бітянова. Вивчаючи функції стереотипів, дослідниця помічає, що «це надійний охоронець нашої психіки, адаптивний і енергозберігаючий її механізм», проте він може «паралізувати творчу активність» педагога і призвести до дезадаптивної поведінки [16, с. 14].

Вивчаючи негативні педагогічні стереотипи та помилки, Л. Кияшко дійшла висновку, що вони можуть виявлятися на різноманітних рівнях, а саме на рівні: 1) педагогічних технологій; 2) педагогічних технік; 3) взаємовідносин і спілкування [17, с. 47].

Так, В. Ликова здійснює аналіз стереотипних переконань учителів, які часто не усвідомлюються ними, а якщо й усвідомлюються, то сприймаються як щирі та єдино вірні. Таким чином, «принципи гуманістичної взаємодії, найчастіше, не вдасться реалізувати на практиці». Вона наводить такі переконання, що «проросли» з авторитарної педагогіки в нову:

1. «Дитина ще не живе, а лише готується до життя». Таку ситуацію Д. Узнадзе назвав трагедією виховання, тому що вчитель, виходячи з інтересів майбутнього життя своїх вихованців, забуває про актуальні потреби. Зокрема, П. Блонський наголошував, що школа не має бути фабрикою майбутніх людей. «...Треба виховувати дитину, як дитину, давати їй те, що потрібно для розвитку темпераменту, а не майбутнього життя... Як дитина зуміє жити завтра, якщо ми не даємо їй жити сьогодні свідомим відповідальним життям?»

2. «Дитина – це недосконалий дорослий». Якщо ставитись до дитини, як до недостатньо розумної, невмілої, недостатньо розвинутої, то дорослий стає поблажливим, зневажливим, заступницьким. Результатом такого ставлення є занижена самооцінка дитини, несамостійність у судженнях і вчинках, страх перед відповідальністю і вибором, потреба в контролі. Це призводить до дисгармонії емоційно-особистісної сфери дитини, її уяви власного «Я».

3. «Дитина не має права виявляти негативні почуття». Так, К. Роджерс підтверджує, що подібна стереотипна установка чинить деструктивний вплив на особистісний розвиток і призводить до перекручування сенсорної достовірності. Висловлюючи почуття, дитина, окрім того, що дає вихід емоціям, водночас перевіряє, чи можна довіряти собі та іншим.

4. «Дитина має стати втіленням ідеалу дорослих». В еталоні «ідеальної» дитини дорослий несвідомо проектує уявлення власного дитинства, вимоги до себе тощо, що не вдалося реалізувати у власному житті. Таким чином, дорослий позбавляє дитину можливості вільно обирати власне життя, нав'язуючи власні інтереси, проблеми, індивідуальні переваги, тим самим ламаючи особистість дитини.

5. «Задача дорослого викоріняти негативні якості в дитині». Вчитель сам вирішує, які якості є «гарними», а які – «поганими», відповідно до власних ідеалів і установок. У результаті придушення активності, самодіяльності дитини, учитель привчає її пристосовуватися, приховувати щире «Я».

6. «Педагог, завжди і в усьому правий». Використовуючи нерівність позицій, наголошуючи на соціальній перевазі, демонструючи впевненість у власній абсолютній владі, вчитель самоствердується у професійній діяльності, що призводить до гіпертрофованого егоцентризму вчителя, авторитарно-імперативного стилю спілкування з дітьми, а також до дистанції у відносинах.

7. «Учитель не має права на помилку, не має права чогось не знати». Існує думка, що роль всезнайки підтримує авторитет учителя. Тому педагог із таким переконанням, не знаючи відповіді на поставлене питання, губиться, уникає відповіді або для збереження авторитету користується владою, щоб осадити цікавість.

8. «Учитель не повинен виявляти власні почуття». Учитель, який не довіряє власним почуттям, не здатен зрозуміти почуття дітей, а також допомогти їм в емоційному розвитку. Неузгодженість між вербальною та невербальною поведінкою надає двозначності у відносинах і створює психотравмуючу ситуацію [18, с. 13].

Таким чином, описані В. Ликовою стереотипні переконання педагогів, деструктивно впливають не лише на особистість педагога, закриваючи канали саморозвитку, а й негативно позначаються на психіці дітей. Дитину позбавляють свободи вибору власного життя, «придушують» її активність і самостійність у прийнятті рішень. Погордливість і авторитарність педагогів вселяють страх і позбавляють дітей індивідуального мислення, спроможності до постановки власних цілей та їх досягнення. Закриваючи канали саморозвитку, вчитель відмовляється від пошуку ефективних методів навчання, вважаючи, що він і так вже все знає. Не визнаючи права на помилку, уникає нових, альтернативних, нестандартних задач, оскільки боїться поразки, уникає ситуацій, що потребують самостійного прийняття рішень. Стереотипні переконання призводять до консерватизму та ригідності мислення, що заважає вчителямадекватно сприймати те, що відбувається.

Так, Д. Синнотт описує ряд бар'єрів, що сприяють інертності та шаблонності мислення: 1) самообмеження, викликані обмеженим життєвим досвідом (я був лише в таких і не був в інших ситуаціях і тому не вірю в їхню достовірність); 2) схиляння перед живими або мертвими авторитетами; 3) табу, що базуються на помилковій аналогії (це схоже на пошук вічного двигуна); 4) дієвий засіб обмеження нових ідей – уявлення про те, що ніхто не має права сумніватися в цьому рішенні, якщо сам не пропонує нічого кращого або більш доказового [19, с. 35–65]. Тенденція користуватися готовими штампами і звичними формами призводить до професійної та особистісної деформації, коли людина нічого нового й оригінального вчинити і зробити не має можливості.

Оскільки на заняттях учитель часто вимовляє монологи і є лідером процесу навчання, то згодом, як зазначають Е. Грановська і Ю. Крижанська, він починає гірше чути зустрічні питання, у нього виникає звичка оцінювати вчинки оточуючих у моральних категоріях. Звідси бере початок войовнича нетерпимість, схильність до моралей, особливо в учителів з великим стажем діяльності [20, с. 76–78].

Так, С. Степанов зі співавторами дійшов висновку, що «учительська професія, пов'язана з частим закріпленням авторитарної ролі, призводить до особистісної деформації, до того, що він, транслюючи зразки готового досвіду, і, тим самим, закриваючи канали творчо-пошукової активності дитини, закриває і власну особистість від нового досвіду, інших, а значить і від себе самого, що зупиняє його саморозвиток, зростання професійної творчості та майстерності» [21, с. 10].

Отже, дезадаптивні захисні механізми, негативні педагогічні стереотипи, професійні деформації вчителів призводять до ригідності мислення, сприяють зниженню педагогічної майстерності, самовдосконалення і творчої активності. А творчість, як пошук нових шляхів, завжди пов'язана з ризиком і «необхідністю вибору з множини можливостей однієї єдиної альтернативи» [22, с. 207]. Уникаючи вибору, особистість стримує себе від постановки і рішення апріорних, значущих, життєвих задач, «стає менш спроможною до асиміляції нових поглядів, ідей, підходів, методів і прийомів діяльності» [12, с. 68], що утрудняє процес самоактуалізації та професійного самовизначення у виборі педагогічної системи.

Серед позитивних суб'єктивних чинників, що впливають на процес свідомого вибору та прийняття нової системи навчання, ми визначаємо психологічну зрілість особистості вчителя, наявність важливих професійних якостей і можливостей, що активізують потребу в інноваційному пошуку і творчості.

Отже, процес прийняття рішення щодо включення до нової педагогічної системи є розгорнутим психологічним актом, що має певну послідовність етапів. Модель процесу прийняття нової педагогічної системи містить дев'ять значущих етапів, від моменту усвідомлення необхідності засвоєння до вирішення вчителем задач на саморозвиток у процесі її реалізації.

Успішне оволодіння новими педагогічними системами безпосередньо залежить від рівня зрілості особистості вчителя. Цей рівень можна визначити на засадах психологічних показників, що охоплюють: характеристики потребово-мотиваційної сфери, особливості «Я-концепції», інтелектуальні здібності, емоційність та здатність до саморегуляції станів, стильові особливості педагогічного спілкування, моральні та особистісні якості.

Диференціація системи освіти є стійким соціально-значущим процесом, що впливає не лише на умови розвитку підростаючих поколінь, а й на умови діяльності сучасного вчителя. Диференціація освіти висуває нові вимоги до знань учителів, до їх педагогічних і особистісних якостей. Необхідність ефективного включення і засвоєння нових педагогічних систем є актуальною проблемою для педагогічної громадськості і є особистісно важливим завданням для конкретних учителів. Розв'язання цього завдання здійснюють як процес вибору і прийняття нових педагогічних систем.

Таким чином, важливою умовою вибору та прийняття педагогічної системи є психологічна готовність учителя, що містить п'ять компонентів:

1) *здатність* до критичного аналізу будь-якої педагогічної системи з метою визначення основних інноваційних ідей;

2) *ставлення* до плюралізму в освіті як до цінності;

3) *розвиток* особистісних якостей і педагогічних умінь та співвіднесення їх з вимогами та характеристиками обраної педагогічної системи;

4) *зміна професійної самосвідомості* вчителів, перехід до поліваріативного педагогічного мислення;

5) *здатність* до професійної й особистісної рефлексії власних ціннісно-цільових установок, особистісних якостей і педагогічних умінь.

Використані літературні джерела

1. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психолии. – 1997. – № 4. – С. 28–39.

2. *Митина Л. М.* Формирование профессионального самосознания учителя / Л. М. Митина // Вопросы психолии. – 1990. – № 3. – С. 58–64.

3. *Wade C.* Psychology / C. Wade, C. Tavris. – Harper and Row, 1990. – 692 p.

4. Личность. Внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Сост. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – СПб. : Изд-во Ин-та образования, 1996. – 175 с.

5. *Фрейд З.* Психология бессознательного : Сб. произведений / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 1989. – 448 с.

6. *Зейгарник Б. В.* Теории личности в зарубежной психологии / Б. В. Зейгарник. – М. : МГУ, 1982. – 128 с.

7. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии : пер. с англ. / А. Адлер. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.

8. *Шибутани Т.* Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Прогресс, 1969. – 535 с.

9. *Бассин Ф. В.* Проблема психологической защиты / Ф. В. Бассин, М. К. Бурлакова, В. Н. Волков // Психологический журнал. – 1998. – Т. 9. – № 14. – С. 94–106.

10. *Березин Ф. Б.* Психологическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – М. : Наука, 1988. – 270 с.

11. *Яценко Т. С.* Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т. С. Яценко. – Київ : Освіта, 1993. – 208 с.

12. *Семиченко В. А.* Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – Киев : Магистр-S, 1997. – 119 с.

13. *Яценко Т. С.* Динаміка психологічного захисту в процесі активного соціально-психологічного навчання майбутніх учителів / Т. С. Яценко, О. М. Лисенко // Психологія. – Київ : Освіта. – Вип.40. – С. 97–105.

14. *Яценко Т. С.* Передумови психокорекційної роботи у процесі активного соціально-психологічного навчання педагога / Т. С. Яценко, О. Г. Олійник // Психологія. – Київ : Освіта. – Вип. 41. – С. 77–86.

15. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.

16. *Битянова М.* Стереотип. Что за ним? / М. Битянова // Первое сентября : газета. – 1999. – № 10. – С. 14.

17. *Кияшко Л. А.* Индивидуально-стилевые особенности проявления и коррекции профессиональных стереотипов при смене специальности : дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. – Одесса, 1996. – 220 с.

18. *Лыкова В.* Объект влияния / В. Лыкова // Первое сентября : газета. – 1998. – № 15–16. – С. 13.

19. Everyday problem solving: Theory and application / J. D. Sinnott (Ed.). – New York : Morrow, 1989. – 72 p.

20. *Грановская Е. М.* Творчество и преодоление стереотипов / Е. М. Грановская, Ю. С. Крыжанская. – СПб. : Изд-во ин-та образ., 1994. – 195 с.

21. *Степанов С. Ю.* Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества / С. Ю. Степанов, Р. Ф. Похмелкина, Т. Ю. Колюмина // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 5–10.

22. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / за ред. В. М. Доній (голова), Г. М. Несен, Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – Київ, 1996. – 792 с.

References

1. Mitina, L. M. (1997). *Lichnostnoe i professionalnoe razvitie cheloveka v novyh socialno-jekonomicheskih uslovijah [Personality and professional development of a person in new socio-economic conditions].* Voprosy psiholii - Questions of psychol. 4, 28-39 [in Russian].

2. Mitina, L. M. (1990). *Formirovanie professionalnogo samosoznanija uchitelja [Formation of professional self-consciousness of the teacher]*. Voprosy psiholii - Questions of psychol. 3, 58-64 [in Russian].

3. Wade, C., & Tavris, C. (1990). *Psychology.* Harper and Row.

4. *Lichnost. Vnutrennij mir i samorealizacija. Idei, koncepcii, vzgljady [The person. The inner world and self-realization. Ideas, concepts, views]*. Ju. N. Kuljutkin, G. S. Suhobskaja (Ed.). (1996). St-Peterburg [in Russian].

5. Frejd, Z. (1989). *Psihologija bessoznatelnogo [Psychology of the unconscious]*. Moscow: Prosveshhenie [in Russian].

6. Zejgarnik, B. V. (1982). *Teorii lichnosti v zarubezhnoj psihologii [Theories of personality in foreign psychology]*. Moscow: MGU [in Russian].

7. Adler, A. (1995). *Praktika i teorija individualnoj psihologii [Practice and theory of individual psychology]*. Moscow [in Russian].

8. Shibutani, T. (1969). *Socialnaja psihologija [Social psychology]*. Moscow: Progress, [in Russian].

9. Bassin, F. V., Burlakova, M. K., & Volkov, V. N. (1998). *Problema psihologicheskoj zashhity [The problem of psychological defense]*. Psihologicheskij zhurnal - Psychological Journal. Vol. 9. 14, 94-106 [in Russian].

10. Berezin, F. B. (1988). *Psihologicheskaja i psihofiziologicheskaja adaptacija cheloveka [Psychological and psychophysiological adaptation of man]*. Moscow: Nauka [in Russian].

11. Jacenko, T. S. (1993). *Aktivnaja social'no-psihologicheskaja podgotovka uchitelja k obshheniju s uchashhimisja [Active social and psychological preparation of the teacher for communication with students]*. Kyiv : Osvita [in Russian].

12. Semichenko, V. A. (1997). *Puti povyshenija jeffektivnosti izuchenija psihologii [Ways to increase the effectiveness of studying psychology]*. Kiev : Magistr-S, [in Russian].

13. Iatsenko, T. S., Lysenko, O. M. *Dynamika psykholohichnoho zakhystu v protsesi aktyvnoho sotsialno-psykholohichnoho navchannia maibutnikh uchyteliv [Dynamics of psychological defense in the process of active social-psychological training of future teachers]*. Psykholohiia - Psychology. 40, 97-105 [in Ukrainian].

14. Yatsenko, T. S., & Oliinyk, O. H. *Peredumovy psykhokorektsiinoi roboty u protsesi aktyvnoho sotsialno-psykholohichnoho navchannia pedahoha [Prerequisites of psychocorrectional work in the process of active social psychological education teacher]*. Psykholohiia - Psychology. 41, 77-86 [in Ukrainian].

15. *Kratkij psihologicheskij slovar [Brief psychological dictionary]*. L. A. Karpenko, A. V. Petrovskyi, M. G. Jaroshevskyi (Ed.). (1985). Moscow: Politizdat [in Russian].

16. Bitjanova, M. (1999). *Stereotip. Chto za nim? [Bityanova M. Stereotype. What's with him?]* Pervoe sentjabrja - First of September. 10, 14 [in Russian].

17. Kijashko, L. A. (1996). Individualno-stilevye osobennosti projavlenija i korrekcii professionalnyh stereotipov pri smene specialnosti [Individual-style features of the manifestation and correction of professional stereotypes when changing a specialty]. *Extended abstrsct of candidates' thesis*. Odessa [in Russian].

18. Lykova, V. (1998). *Obekt vlijanija [Object of influence]*. Pervoe sentjabrja - First of September. 15–16, 13 [in Russian].

19. *Everyday problem solving: Theory and application*. J. D. Sinnott (Ed.). (1989). New York: Morrow.

20. Granovskaja, E. M. (1994). *Tvorchestvo i preodolenie stereotipov [Creativity and overcoming stereotypes]*. St. Peterburg [in Russian].

21. Stepanov, S. Ju. (1991). *Principy refleksivnoj psihologii pedagogicheskogo tvorchestva [Principles of Reflexive Psychology of Pedagogical Creativity]*. Voprosy psihologii - Questions of Psychology. 5, 5-10 [in Russian].

22. *Psihologija i pedagogika zhittetvorchosti [Psychology and pedagogy of life]*. (Ed.) V. M. Donij, G. M. Nesen, L. V. Sohan, I. G. Ermakov. Kyiv, 1996 [in Ukrainian].

Kukharchuk Petro,
Zhytomyr, Ukraine
Ploskov Viktor,
Zhytomyr, Ukraine
Kukharchuk Alla,
Zhytomyr, Ukraine

Innovative processes in education

The author defines in the article the basic terms of innovation development of education: establishment of education, innovation processes, innovation technologies; system of influences on the organization and implementation characteristic features that ensure realisation of innovative ideas and provide successful competitive advantages both for the particular educational establishment and for the national education on the whole, are determined.

Intrapersonal contradictions, where existing patterns and behavioral patterns come in contradiction with the new conditions. In case if intrapersonal contradictions are adequately understood by the teacher and are solved on the basis of the expressed "I-creative", they stimulate the professional development of the teacher, stimulate the teacher to seek new opportunities, contribute to the optimization of the pedagogical process. Otherwise, if the reflection remains at the level of passive self-observation becoming a means of self-justification, this leads to the abandonment of activity and creativity, the development of a conservative and ecentric installation. Disability of adequate perceiving and constructive resolving intrapersonal contradictions, pushing the teacher to professional stutter, when the teacher exists because of the achievements of the past (exploitation of stereotypes, canonization and universalisation of own experience). There are prerequisites for the reduction of professional growth, the resilience to the new experience.

However, for many years in our education, there was a model focused on a unified approach to learning, a policy of "one correct answer" reigned, there was no need for the development of critical thinking. The humanistic paradigm has created the conditions for the emergence of various pedagogical systems that require from the teacher the ability to critically analyze and comprehend the new pedagogical experience.

Key words: *establishment of education, innovative development, acquisition of knowledge, strategic imperatives of innovation activity, trends of initiatives and innovations accumulation and modification in educational space, innovation processes impact, selfrealization, self-development, self-education.*

Кухарчук Петр,
г. Житомир
Плосков Виктор,
г. Житомир
Кухарчук Алла,
г. Житомир

Инновационные процессы в образовании

В статье определены основные факторы инновационного развития образования: заведение образования, инновационная среда, инновационные процессы, инновационные технологии. Дана характеристика особенностей организации и осуществления системы влияний, которые обеспечивают реализацию инновационной идеи, осуществляют успешные конкурентные преимущества как конкретного учебного заведения, так и национального образования в целом.

Ключевые слова: *образование, инновационное развитие, инновационные процессы, самореализация, саморазвитие, самообразование.*

Стаття надійшла до редколегії 30 квітня 2018 року.