

УДК 378.011.3-051

Желанова В.В.\*

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ТЕХНОЛОГІЇ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкрито педагогічний інструментарій технології контекстного навчання, що представлений неімітаційними (лекції контекстного типу), імітаційними ігровими (ділова гра контекстної спрямованості) та імітаційними неігровими (аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань контекстної спрямованості) організаційними формами навчання контекстного типу. Розглянуто методи двостороннього представлення матеріалу (діалог, полілог, дискусія), а також метод інтроспекції, що є ґрунтовними в технології контекстного навчання. Запропоновано алгоритми рефлексивно зорієнтованої лекції, аналізу педагогічних ситуацій, роботи з відеоматеріалами.*

*Ключові поняття: педагогічний інструментарій технології контекстного навчання, лекція контекстного типу, ділова гра, педагогічна ситуація, педагогічна задача контекстної спрямованості, діалог, полілог, дискусія, інтроспекція.*

Реалізація технологічного підходу є пріоритетним напрямком процесу модернізації вищої освіти в Україні. До того ж у сучасному освітньому просторі все більш поширюються практико зорієнтовані системи навчання, які дозволяють організувати навчальний процес у ВНЗ з урахуванням специфіки майбутньої професії. Одним із найбільш продуктивних у цьому напрямку є контекстне навчання, в якому мовою певних наук й за допомогою всієї системи форм, методів та засобів навчання (як традиційних, так і нових), моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності й відбувається трансформація навчальної діяльності в професійну. При цьому контекстне навчання відповідає всім критеріям технологічності. Згідно з науковою позицією Г. Селевка [4] такими є концептуальність, системність, керованість, відтворюваність, ефективність. Постає питання розробки технологічних аспектів контекстного навчання, а саме педагогічного інструментарію технології контекстного навчання. Отже, виникає потреба з'ясувати, які форми й методи контекстного навчання є більш професійно зорієнтованими.

Концептуальні основи технологічного підходу обґрунтовано в працях А. Алексюка, В. Безпалька, Н. Борисової, П. Гусака, М. Данилова, Л. Даниленко, М. Кларіна, Я. Бурлаки, В. Монахова, О. Мороза, Г. Селевка, І. Харламова, Д. Чернілевського та ін. Практичні аспекти технологічного підходу як у шкільній, так і в професійній освіті висвітлюються в публікаціях В. Євдокимова, М. Головка, В. Кукушина, Л. Липової, М. Левіної, О. Мірошніченко, Л. Момот, А. Нісімчука, І. Прокопенка, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Падалки, В. Петюкова, С. Сисоєвої, В. Стрельнікова, О. Шпак. Низку праць присвячено питанням упровадження педагогічних технологій у систему професійної освіти (І. Богданова, П. Гусак, О. Євдокимов, О. Кіяшко, І. Манькусь, І. Смолюк та ін.). Проблема організаційних форм навчання розглядається в роботах А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Галузинського, М. Євтуха, В. Лозниці, В. Мальованого, М. Фіцули. Питанню форм організації навчання у вищій школі присвятили свої праці С. Архангельський, Т. Березівська, Г. Цехмістрова, К. Щербакова та ін. Низку досліджень спрямовано на розкриття провідних організаційних форм контекстного навчання, а саме: лекцій контекстного типу (Н. Борисова, А. Вербицький); ділової гри як форми контекстного навчання (О. Андреева, А. Вербицький).

Проте при такій зацікавленості різними аспектами впровадження технологічного підходу в сучасну систему вищої освіти, а також проблематикою організаційних форм навчання, зокрема різних форм контекстного навчання, цілісний розгляд педагогічного інструментарію технології контекстного навчання залишається поза увагою науковців.

\* © Желанова В.В.\*

Метою статті є висвітлення педагогічного інструментарію технології контекстного навчання.

Зауважимо, що зазначений феномен є сукупністю певних форм і методів, алгоритмів педагогічної взаємодії викладача та студентів, а також студентів між собою у процесі контекстного навчання. Педагогічний інструментарій пропонованої технології містить імітаційні та неімітаційні форми організації навчання, тобто відповідно ті, що базуються на імітаційних (узаasadнюють на моделюванні середовища, певної ситуації діяльності) або неімітаційних (відсутнє моделювання предмета навчання) методах навчання.

Отже, розглянемо неімітаційні форми організації навчання, якими є лекційні заняття. Зауважимо, що лекція контекстного типу має свої особливості й переваги, що відрізняють її від традиційної лекції. Отже, провідна перевага лекції контекстного типу полягає в її професійній орієнтації, в активній участі студентів у процесі навчання, а також у пріоритеті колективних форм роботи.

Різновиди лекцій контекстного типу розроблено А. Вербицьким [1]. У нашому дослідженні ми їх розглядаємо в модифікованому вигляді [2] й обґрунтовуємо вагомість та доцільність упровадження в технології контекстного навчання рефлексивно зорієнтованої лекції. Отже, розглянемо її сутність.

Рефлексивно зорієнтована контекстна лекція – організаційна форма контекстного навчання, у якій інформація, надана викладачем, співвідноситься зі зверненням студента на себе, а саме із самоаналізом та самодослідженням, в основі яких лежать рефлексивні механізми особистості й формується сукупність самостійних (стійке позитивне ставлення до рефлексії; схильність до рефлексивної діяльності, знання та вміння, що відбивають усі складники контекстної рефлексії як професійно вагомої якості у форматі рефлексивної компетентності) і рефлексивно детермінованих (мотиваційна, смислова, суб'єктна сфера особистості) конструктів майбутніх педагогів. Отже, надамо алгоритм зазначеної лекції: 1) поглинання студентів у проблему лекції через поглинання «у себе»; 2) з'ясування причин певних суперечностей, ускладнень; 3) «установлення меж» знання й незнання; 4) сумісна критика певних позицій, їх корекція; 5) визначення певних шляхів розв'язання проблеми (пошук «нової норми»); 6) перепроєктування дії; 7) вихід з рефлексії в діяльність; 8) ускладнення діяльності (актуальне й можливе); 9) аналіз ступеня розв'язання проблеми через Я-висловлювання; 10) визначення подальших перспектив засобами рефлексивно-антиципаційного механізму

Нами також накопичено досвід використання тренінгових занять із використанням так званої «нарізки» певних елементів уроку. Для роботи з відеоматеріалами нами запропоновано певний алгоритм, що представлений такою логікою дій: 1) концептуальні основи уроку; 2) цілемотиваційні аспекти уроку; 3) організація спілкування на уроці: формування взаємин (афективний аспект спілкування), організація взаємодії вчителя й учня (інтерактивний аспект спілкування), взаємообмін інформацією (когнітивний аспект спілкування); 4) реалізація особистісного підходу на уроці; 5) професійно-особистісні якості вчителя; 6) рефлексія результатів уроку.

Додамо, що у процесі роботи з відеоматеріалами можливе впровадження комунікативно-формуального контексту засобом спрямованого аналітичного спостереження за реальним процесом спілкування вчителя з учнями на уроці за певною схемою, що представлена такими складниками: 1) стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями, його вплив на спілкування учнів між собою, їх ставлення до вчителя; 2) управління спілкуванням у педагогічному процесі; 3) управління міжособистісними відносинами в колективі учнів; 4) тактика спілкування з учнями, які займають різне становище в колективі; 5) передбачення і розв'язання конфліктних ситуацій; 6) використання на уроці соціально-психологічних механізмів спілкування; 7) управління своїм емоційно-психологічним станом; 8) професійно-особистісні якості

вчителя, що сприяють продуктивному спілкуванню з учнями; 9) труднощі, що виникають у спілкуванні з учнями.

У педагогічному інструментарії технології контекстного навчання особливе місце посідають імітаційні форми організації навчання, що базуються на активній навчально-пізнавальній діяльності, у якій студент отримує можливість освоєння цілісної професійної діяльності або великих фрагментів у процесі її імітації. Своєю чергою імітаційні форми організації навчання поділяються на ігрові й неігрові. Уточнимо, що в неігрових формах навчання імітується переважно лише якийсь бік предмета навчання. Ігрові ж форми навчання будуються на його імітації у вигляді гри за певними правилами. Саме такою є ділова гра.

Відзначимо, що вона є однією з базових форм контекстного навчання й квазіпрофесійної діяльності, має очевидні переваги, а саме: застосування ділових ігор у системі професійної підготовки вчителя початкових класів у ВНЗ дає змогу максимально наблизити навчальний процес до професійної діяльності, урахувати реалії сучасної школи; студент у спеціально створених умовах «проживає» різноманітні ситуації, які дають йому змогу формувати світогляд, уміння приймати рішення в умовах конфліктних ситуацій, відстоювати свої пропозиції, розвивати навички спільної колективної роботи.

Отже, реалізація контекстного підходу в організації й проведенні навчальних ділових ігор дає можливість інтегрувати навчальну й професійну діяльність, що є необхідною умовою формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Ретельний розгляд ділової гри нами було здійснено в попередніх працях [3].

Далі розглянемо неігрові імітаційні форми організації контекстного навчання, якими є аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач. Ми репрезентуємо аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач як самостійні форми організації контекстного навчання, хоча можливе їх використання як методів навчання.

Розглядаючи аналіз ситуацій, відзначимо, що наявність реальної виробничої ситуації створює і предметний виробничо-технологічний контекст, і соціально-особистісний контекст майбутньої професії. Тут можна говорити про моделювання, яке майже точно відтворює вихідну систему-прототип. Аналізована ситуація – це реальний випадок з виробничої практики, а не умовне навчальне завдання. У форматі проблеми нашого дослідження загострюємо увагу саме на рефлексивному осмисленні ситуації, оскільки саме це сприяє ототожненню, ідентифікації себе з майбутньою професією. Загалом цей метод належить до квазіпрофесійної діяльності студентів, навчальної за формою й професійної за змістом.

Зазначимо, що до наукового обігу нами введено та обґрунтовано поняття педагогічної задачі контекстної спрямованості, у якій засобами моделювання предметного та соціального контексту відтворюється зміст майбутньої професійної діяльності та здійснюється загальний і професійний розвиток особистості майбутнього фахівця. Мета задач контекстного типу співвідноситься з провідною метою розробленої нами технології контекстного навчання, що полягає у формуванні сукупності рефлексивних конструктів.

Відповідно до цієї мети ми виокремлюємо такі типи задач контекстного типу, як-от: мотиваційні задачі, що виконують спонукальну функцію; рефлексивно-аналітичні задачі, що спрямовані на формування контекстної рефлексії студентів; задачі смислової спрямованості, що сприяють професійному смислоутворенню та дозволяють студентові здійснити смисловий вибір; задачі суб'єктної спрямованості, що створюють умови для реалізації професійної суб'єктності.

Педагогічні задачі контекстної спрямованості за часовими параметрами та масштабом завдань поділяються нами на стратегічні, тактичні й оперативні. При цьому стратегічні задачі в технології контекстного навчання спрямовані на формування

рефлексивної компетентності, а також рефлексивно детермінованих конструктів. Сутністю тактичних задач контекстної спрямованості є формування певних елементів рефлексивної компетентності, а також окремих складників смислової та суб'єктної сфери майбутніх педагогів. Оперативні задачі рефлексивної спрямованості становлять певний рефлексивний вихід, певний рефлексивний акт.

Механізм розв'язання педагогічної задачі контекстної спрямованості, ми розуміємо його як процес усвідомлення певної проблеми, що пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, побудови гіпотези її розв'язання та практичної реалізації запланованого рішення на підставі рефлексивно-аналітичного розгляду ситуації, на фоні якої розгорталася задача. Тобто, як бачимо, розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості є складним процесуальним циклом. При цьому нами виокремлено такі взаємозв'язані та взаємозумовлені фази та етапи: діагностико-аналітична фаза, що включає аналітичний етап, який починається з аналізу й оцінювання ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню; конструктивна фаза, що об'єднує етап планування й конструювання, де висуваються гіпотези рішення, конкретні способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється «проект» рішення; виконавська фаза, що пов'язана з реалізацією задуму, з його практичним утіленням.

Отже, розв'язання педагогічних задач є складним, багатоаспектним, творчим процесом, який неможливо повністю схематизувати. Але дії та операції, пов'язані з рефлексивно-аналітичною діяльністю, які ми можемо формально уявити, вважаємо доцільним надати в розробленому нами алгоритмі розв'язання педагогічних задач, що представлений такою логікою дій: 1. Характеристика педагогічної системи. 2. З'ясування об'єктів та суб'єктів навчально-виховного процесу, їх психолого-педагогічна характеристика. 3. Характеристика взаємин учасників ситуації. 4. Визначення суперечностей, формулювання проблеми. 5. Формулювання педагогічної задачі. 6. Проектування рішення. 7. Конструювання. 8. Аналіз та рефлексія результатів розв'язання задачі.

Виходячи з викладеного вище, аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних задач контекстної спрямованості є провідними імітаційними неігровими формами організації контекстного навчання, які містять значний потенціал щодо формування рефлексивних умінь, ототожнення, ідентифікації себе з майбутньою професією, смислового ставлення до неї, а також формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів.

Підкреслимо, що розглянуті вище організаційні форми контекстного навчання як ґрунтовні складники педагогічного інструментарію контекстного навчання базуються на використанні методів двостороннього представлення матеріалу, якими є дискусія, діалог, полілог, а також на методі інтроспекції, що є важливим аспектом рефлексивної діяльності. Розглянемо їх.

У форматі технології контекстного навчання ми розуміємо діалог у кількох площинах, а саме: як засіб формування рефлексивних конструктів, що є певним елементом смислотехнік та рефлексіотехнік; як засіб моделювання комунікативно-формульовального професійного контексту; як вагомий складник комунікативного компонента рефлексивно-контекстного середовища.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що діалог містить значний рефлексивний, суб'єктний та смисловий потенціал, що полягає у такому: установлення «міжсуб'єктних» взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою; прийняття партнерів у спілкуванні такими, якими вони є, довіра й повага до них; самовизначення студента в певній ситуації, з одного боку, з іншого – формування подібних установок у викладача й студента щодо однієї й тієї ж ситуації; усвідомлення своїх намірів, мети, засобів самоздійснення, відповідальності за результат; зважування всіх позитивів і негативів та труднощів; усвідомлення свого «Я»; ціннісне ставлення

до «іншого»; установлення «рефлексивних» взаємин між викладачем і студентами, а також студентів між собою.

У форматі зазначеного цікавою є думка В. Сластьоніна щодо проблемно-рефлексивного полілогу як діалогічної форми розвитку професійної рефлексії. Науковець виокремлює такі етапи його впровадження: 1. Етап напрацювання фахових проблем, де кожен студент, не повторюючи попереднього, структурує проблеми. 2. Етап висунення ідей щодо вирішення цих проблем. 3. Колективне обговорення [5].

Отже, організація полілогу за «круговою» структурою полягає в тому, щоб забезпечити розвивальний ефект не тільки найбільш успішних студентів, а й менш обізнаних і творчих. За допомогою «заборони» на повторення кожним учасником досягається ефект максимального осмислення варіативних рішень певних проблем.

Узагальнюючи викладене вище, можна сказати, що в ході діалогічних форм роботи формується як внутрішня позиція студента щодо розв'язуваної проблеми (особистісна, інтелектуальна рефлексія), так і зовнішні рефлексивні дії (комунікативна, кооперативна рефлексія) як спосіб вирішення певної проблеми.

Як відомо, найбільш поширеною сферою реалізації діалогу та полілогу є дискусія. Ми визначаємо дискусію як метод контекстного навчання, що передбачає групове обговорення певних проблем, у процесі якого відтворюється професійний контекст і відбувається усвідомлене засвоєння змісту навчання.

Розвивальний потенціал дискусії реалізується за таких умов: отримання кожним учасником максимально можливого зворотного зв'язку, що дозволяє побачити своє віддзеркалення в очах різних людей й отримати інформацію про те, як сприймається його поведінка у тій чи тій ситуації, що допоможе, на нашу думку, формуванню комунікативної та кооперативної рефлексії; надання можливості кожному учаснику максимально повно висловлювати свої думки й почуття з приводу аналізованої проблеми, що стимулює особистісну та інтелектуальну рефлексію, суб'єктну позицію, педагогічну активність; створення в процесі дискусії доброзичливої обстановки взаємного прийняття, психологічної захищеності.

Щодо розгляду дискусії у форматі організаційних форм навчання контекстного типу є вагомими такі її характеристики: установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин; створення середовища взаємодії на основі суб'єктно-сміслового спілкування; використання безлічі варіантів опису й аналізу одного й того ж явища; синтез різних наукових позицій та суб'єктивних думок студентів; використання наукової інформації різного характеру, яка інтерпретує явище з різних поглядів, зберігаючи при цьому реалістичність наукових і життєвих професійних позицій.

Усі окреслені форми контекстного навчання базуються на методі інтроспекції, що пов'язаний зі зверненням особистості до себе, із зосередженістю на собі, із самоінтерпретацією.

Таким чином, педагогічний інструментарій технології контекстного навчання ґрунтується на організаційних формах навчання контекстного типу, методах двостороннього представлення матеріалу, а також на методі інтроспекції. Наголосимо, що поданий у статті алгоритм рефлексивно зорієнтованої лекції дає змогу студентам під керівництвом викладача усвідомити загальну логіку засвоєння матеріалу через поглинання «у себе». Алгоритм аналізу педагогічної ситуації оптимізує процес «прочитання» ситуації, побудови аналітичних дій за допомогою низки запитань. Запропонований нами алгоритм роботи з відеоматеріалами реалізує можливість зіставлення досвіду, що аналізується, з особистим, що сприяє формуванню у студентів власного контексту запропонованого матеріалу. Груповий аналіз відеофрагментів за зазначеним алгоритмом надає можливість організувати діалог і полілог студентів, у процесі яких відбувається обмін думками, формується критичність мислення, уміння аргументувати власну позицію, зіставляти її з іншими. Отже, є безперечною практична

значущість представлених у статті матеріалів. Проте подальшого дослідження потребує питання щодо використання методу інтроспекції в технології контекстного навчання.

**Література:**

1. Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения : науч.-метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.
2. Желанова В. В. Лекція контекстного типу як форма організації навчання в системі фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту : Сер. : «Педагогіка. Соціальна робота». – 2012. – № 24. – С. 48-52.
3. Желанова В. В. Ділова гра як форма контекстного навчання майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ / В. В. Желанова // Наук. вісн. Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки. – 2012. – № 14 (239). – С. 118-122.
4. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
5. Слостенин В. А. Профессиональное самосознание учителя / В. А. Слостенин // Магистр. – 1995. – № 3. – С. 52-59.

Желанова В. В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ТЕХНОЛОГИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

*В статье раскрыт педагогический инструментарий технологии контекстного обучения, который представлен неимитационными (лекции контекстного типа), имитационными игровыми (деловая игра контекстной направленности) и имитационными неигровыми (анализ педагогических ситуаций и решения педагогических задач контекстной направленности) организационными формами обучения контекстного типа. Рассмотрены методы двустороннего представления материала (диалог, полилог, дискуссия), а также метод интроспекции, на которых базируется технология контекстного обучения. Представлены алгоритмы рефлексивно ориентированной лекции, анализа педагогических ситуаций, работы с видеоматериалами.*

*Ключевые понятия: педагогический инструментарий технология контекстного обучения, лекция контекстного типа, деловая игра, педагогическая ситуация, педагогическая задача контекстной направленности, диалог, полилог, дискуссия, интроспекция.*

Zhelanova V.V.

PEDAGOGICAL INSTRUMENTARIUM OF TECHNOLOGY OF CONTEXTUAL LEARNING

*The article considered one of the most important aspects of modern higher education modernization, coupled with the implementation of the technological approach in the context of learning processes as a practice of some training systems of future teacher, met all the criteria of ability, namely conceptual, systematic, controll ability, reproductive ability, efficiency. It is disclosed a pedagogical tool, technology of contextual learning as a set of specific forms and methods, algorithms of pedagogic interaction of teachers and students, and students together in the context of learning. It is substantiated that this tool is presented imitation games (lecture context type), simulation games (business game of contextual orientation) and non-gaming simulation (analysis of pedagogical situations and solving problems of contextual pedagogical orientation) organizational forms of learning of context type. The methods of bilateral presentation of material (dialogue, polylogue, discussion) based on the active participation of students in the learning process, as well as the method of introspection which promotes mastery of information through a dive. The algorithm is reflexive oriented lecture. It is considered phases and stages of pedagogical tasks, based on that the algorithm analysis of pedagogical situations and solving problems of contextual pedagogical orientation, the algorithm of works with videos. It is substantiated developing potential of organizational forms of contextual learning as basic components of the representation of pedagogical tools, including professional reflection, motivation, meaning, of future teacher.*

*Key words: pedagogical instrumentarium of technology, of context learning lecture of context type, business game, pedagogical situation, pedagogical task of contextual orientation, dialogue, polylogue, discussion, introspection.*

УДК 37.018.7

Приходько М.І.\*

## ПЕДАГОГІЧНА ІННОВАЦІЯ Й ІНІЦІАТИВА – НАЙВАЖЛИВІШИЙ РЕСУРС РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

Для використання педагогічної інноватики та педагогічної ініціативи як ресурсу розвитку школи сьогодні складаються сприятливі передумови: формуються сучасні педагогічні концепції основ евристичної, прогностичної діяльності, яка дозволяє не тільки вимірювати творчий потенціал педагогів, керівників шкіл, учнів, а й створювати освітні та управлінські інноваційні технології. Справжня соціально-педагогічна ініціатива завжди протистойть традиційним технологіям, методам навчання і виховання. У цьому сенсі вона передбачає не просто включення вчителя в пошукову роботу, а й обов'язкове її осмислення. Залежно від того, на які зміни в традиційній практиці освіти спрямована ініціатива, можна виділити три типи соціально-педагогічних новацій: методичні ініціативи; технологічні ініціативи; суспільно освітні ініціативи.

*Ключові слова: інновація, нововведення, нове, ініціатива.*

Всі основні державні документи останніх років, що стосуються школи (закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст., Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. та інші нормативно-правові акти), свідчать про те, що альтернативи розвитку школи немає.

Інтеграція та глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів, що відбуваються у світі, перспективи розвитку української держави в найближче десятиліття визначають пошук ресурсів розвитку сучасної школи.

Останніми роками все більше заявляє про себе педагогічна інноватика – галузь знання, що вивчає інноваційні процеси розвитку школи, пов'язані з умовами мінливого світу, з утворенням і вихованням покоління з новим типом мислення, новим ставленням до життя, із практикою педагогічної та управлінської діяльності.

Для використання педагогічної інноватики і педагогічної ініціативи як ресурсу розвитку школи сьогодні складаються сприятливі передумови: формуються сучасні педагогічні концепції основ евристичної, прогностичної діяльності, що дозволяє не тільки вимірювати творчий потенціал педагогів, керівників шкіл, учнів, але й створювати освітні та управлінські інноваційні технології.

На сьогодні існує чимало позицій різних авторів, що стосуються визначень педагогічних інновацій і нововведень (А. Капто, В. Лазарев, А. Моїсєєв, А. Мудрик, В. Паламарчук, М. Поташник, А. Троцько, І. Трубавіна та ін.).

Мета статті – розкрити поняття «інновація», «нововведення», «нове», «ініціатива».

Поняття «інновація» (лат. *in* – у, *novatas* – новизна) уперше з'явилося в дослідженнях у XIX ст. і означало введення деяких елементів однієї культури в іншу. Це його значення дотепер збереглося в етнографії. На початку XX ст. оформилася нова галузь знання – наука про нововведення, у межах якої стали вивчатися закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. Педагогічні інноваційні процеси стали предметом спеціального вивчення вчених приблизно з кінця 50-х рр. на Заході й в останнє десятиліття XX століття у нашій країні.

\* © Приходько М.І.\*