

## ФЕНОМЕН ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Наталія ГОРОДЕЦЬКА

Copyright © 2008

**Постановка проблеми.** Феномен педагогічної діяльності відзначається великою кількістю різноманітних модифікацій, що мають своє вираження на всіх рівнях життєдіяльності особистості вчителя – від індивідуально-психологічних до професійно-функціональних. Досить часто учительство як значна група кваліфікованих людей українського суспільства обирає консервативні позиції, відмовляючись явно чи латентно від нововведень. Це, очевидно, зумовлено як філософськими закономірностями “консервації знань” задля їх успішного збереження та передачі наступним поколінням, так і психологічними особливостями людей з педагогічними дипломами, які повсякденно зобов’язані виконувати свої фахові обов’язки – навчати і виховувати, транслюючи віковичний досвід людства новим поколінням. Звичайно, насамперед це спричинено складністю структурно-функціональних обов’язків учителя та різнотипними ускладненнями і бар’єрами, котрі виникають у шкільному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Існує ціла низка праць, спрямованих на подолання психологічних утруднень у складних умовах діяльності (О.М. Леонт’єв, Б.Ф. Ломов, В.О. Пономаренко, С.Л. Рубінштейн, В.Д. Шадріков та ін.). Деякі аспекти проблеми психологічних ускладнень у діяльності вчителя розглядали Г.Ф. Заремба, І.А. Зимня, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кузьміна, Н.Д. Левітов, О.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Т.С. Полякова, А.О. Прохоров, М.М. Рibaкова, В.О. Сластьонін та ін. Деякі аспекти психологічних бар’єрів останнім часом розглядалися у зв’язку з інноваційними процесами в освіті і педагогічною творчістю (В.В. Бессоненко, В.Ф. Галитін, Р.М. Грановська, О.Є. Гуменюк, Л.А. Коростильова, Ю.С. Крижанська, Л.М. Подлесна, В.І. Слободчиков, О.С. Советова, А.В. Фурман, А.М. Хон).

Л.А. Коростильова, О.С. Советова стверджують, що ставлення особистості до нововведень, формування диспозицій, рівень ціннісних орієнтацій істотно впливають на інноваційну поведінку вчителя [4]. Так, О.С. Советова відзначає, що сутність проблеми поведінки і самопочуття особистості та групи за умов змін полягає в тому, що ставлення особистості до нового взагалі і до нововведень зокрема у різних сферах життєдіяльності, до кризових подій і ситуацій впливає на сприймання новизни у всіх варіаціях. Припускається, що інноваційна диспозиція є модусом диспозиційної системи особистості, яка цілеспрямовано утворюється з відносно нестійкими її складовими (узагальнена інноваційна диспозиція, оцінкові характеристики ставлення до нового, конкретні інноваційні настановлення тощо).

Останнім часом у соціально-психологічній літературі значна увага приділяється дослідженню комплексу об’єктивних і суб’єктивних чинників, які визначають характер ставлення людини до нововведень [2; 3; 5; 6; 9; 10]. Вважається, що чим складніша інновація, тим складнішим є ставлення до неї, або якщо ініціатива впровадження виникла “зсередини” колективу, то у його членів формується позитивніше ставлення до нововведень, ніж у ситуації, коли воно “спущено” зверху.

**Вклад основного матеріалу дослідження.** Потрібно відзначити, що у ході організації інноваційного процесу в освітній системі з 1993 року відбулися істотні зміни. Насамперед удалося подолати стихійність у виборі напрямків та форм організації процесу нововведень. Частково це є результатом досліджень і рекомендацій спеціалістів з педагогічної інноватики. Тим не менш результативність інноваційного процесу нині багатьма спеціалістами оцінюється як незадовільна [1; 4; 5]. Серед

причин цього називають недостатнє урахування психологічних чинників. Не останню роль тут відіграє і те, що саме у психологічному аспекті розробки педагогічної інноватики як теоретичні, так і емпіричні дослідження представлені досить скромно.

Соціологічне дослідження, присвячене проблемі мікроклімату в педагогічному колективі, було проведене А. Овсянниковою, В. Шуваловою, О. Ширяєвою [5; 6], а також А.В. Фурманом [9]. Воно виявило чинники, які впливають на комфортність мікроклімату освітньої установи: проблемна соціально-економічна ситуація в країні, яка негативно впливає на матеріально-технічне забезпечення школи і зарплатню педагогів, розмиті ціннісні орієнтації соціуму, неоднозначна внутрішня мотивація професійної і трудової діяльності педагогів та ін. В останньому випадку мовиться про професійний та міжособистісний статус педагога, який багато в чому визначається стажем роботи у школі та його тарифно-кваліфікаційним розрядом, змістом та атмосферою спільної творчості. Характерним є те, що на значущість саме творчої атмосфери як важливого стимулу інноваційного пошуку вказали 40% педагогів нових типів навчальних закладів і 25% – традиційних. Педагоги зазначили також, що до чинників, які базово визначають їхнє емоційне благополуччя, належать престиж праці вчителя і розмір зарплатні.

У численних дослідженнях зазначається, що інноваційна діяльність невіддільна від творчості [1; 2; 6; 9; 10]. У цьому контекст слушно науковці головну увагу приділяють аналізу психологічних характеристик творчого мислення – результативних і процесуальних. До перших належать суб'єктивна новизна та оригінальність, до других – фазова будова, що охоплює стадію дозрівання ідеї та момент осяяння (М. Вертгеймер, П.К. Енгельмейер, Г. Уоллес, П.М. Якобсон та ін.); складну динаміку усвідомлюваних і неусвідомлюваних, інтуїтивних і дискурсивних процесів (Л.Л. Гурова, Д.Н. Завалішина, Я.О. Пономарьов, Б.М. Теплов та ін.); долучення евристичних процесів і методів (Ю.М. Кулагін, В.М. Пушкін та ін.); аналіз і синтез як особливі здібності до переробки об'єкта, недиз'юнктивність, здатність до формування мислення як процесу (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлінський та ін.); формування новоутворень у процесі мислення (О.М. Матюшкін, О.К. Тихомиров, Ю.Є. Виноградов та ін.); інтелектуальну ініціативу, вихід за межі

заданого (Д.Б. Богоявленська, Н.О. Менчинська та ін.); гнучкість, біглість та оригінальність процесів мислення (Дж. Гілфорд, Е. Торренс та ін.).

У дослідженні Д.Б. Богоявленської виокремлена така одиниця аналізу творчості як інтелектуальна активність, котра відображає пізнавальні і мотиваційні характеристики творчої особистості у їх єдності. Найбільш специфічним виявом цієї активності є інтелектуальна ініціатива мисленнєвої діяльності, яка здійснюється за межами ситуативної заданості, а тому не зумовлена ні практичними потребами, ні зовнішньою чи суб'єктивною негативною оцінкою роботи. Дослідниця виокремила три рівні інтелектуальної активності – стимульно-продуктивний, евристичний і креативний [2].

Цей підхід виявляється продуктивним при інтерпретації реальної інноваційної діяльності, зокрема, при аналізі міри новизни і рівня новачності того, що пропонується. І це закономірно, адже питання про диференціацію інтелектуальної активності – це питання про мотиви будь-якого творчого діяння. Причому найкраще творча мотивація виявляється у ситуаціях особистісного суперництва, які можна легко моделювати. Водночас природно, що люди з різним рівнем інтелектуальної активності по-різному поводитимуться в умовах підсиленої зовнішньої мотивації. Так, група педагогів із стимульно-продуктивним рівнем здебільшого знижує ефективність своєї роботи до повної втрати наявного алгоритму, група з евристичним потенціалом спрощує діяльність до продуктивного рівня, і тільки група з високою креативністю показує стабільні, характерні для неї за звичних обставин стратегію і результати інноваційних дій і вчинків.

Особистість із креативним рівнем інтелектуальної активності виявляється більш стійкою до впливу зовнішніх умов. Хоча зрозуміло, що орієнтація на зовнішню оцінку результатів діяльності – це зазвичай яскравий показник піддатливості педагога зовнішнім впливам. До того ж не завжди зовнішня оцінка формується явно і певно. Але орієнтація на зовнішні критерії виявляється у конформізмі, чутливості до чужої думки, в невпевненості у собі, в емоційній нестабільності у ситуаціях, де підлягає випробуванню самооцінка конкретного вчителя чи адміністратора.

Зважаючи на зазначене окремі дослідники пов'язують зміст понять “креативність” та “інновація”, розуміючи його як відкритість новому, коли усвідомлюється потреба у зміні і

сприйнятті будь-якої новизни. Зокрема, Н.М. Гнатко для вивчення механізму креативності пропонує розподілити її на два види – потенційну й актуальну. Перша є доцільною, характеризує індивіда у плані його потенційної схильності, котра виявляється у формі базової готовності до надбання актуальної креативності за певних зовнішніх умов, до вияву творчої активності; друга – важлива суб'єктивна умова творчості, вона постає як породження взаємодії індивідуальних характеристик потенційного креативного індивіда з характеристиками того чи іншого виду діяльності, зумовлюючи безпосередню готовність її носія до вияву творчої активності у відповідній роботі [див. 3].

Е.Д. Телегіна, досліджуючи особливості регуляції і саморегуляції творчої мисленнєвої діяльності, виявила психічні механізми, за допомогою яких реалізуються функції мотивів у творчому процесі: а) підвищення рівня домагань суб'єкта в даний момент, б) формування установок і самоінструкцій, які активізують цілепокладання, в) набуття негативними оцінками функцій, що стимулюють мислення і підвищують його цілеспрямованість [8].

У будь-якому разі психологічне вивчення нововведень в освіті може бути ефективним за умови врахування здобутків як вітчизняних науковців, так і зарубіжних колег у сфері загальної та промислової інноватики. Скажімо, в англійській літературі переважають праці, що розглядають управлінські проблеми шкіл і коледжів, які впроваджують новації у навчальний процес. Тут аналізується роль керівника школи як інноватора, з'ясовують умови, потрібні для забезпечення інноваційних змін, а також перешкоди, котрі зустрічаються на шляху інноваторів на стадії розробки і впровадження (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, Н. Дікінсон, А. Хаберман, Д. Чен, Р. Едем та ін.). Так, англійський дослідник А. Ніколс розглядає впровадження нововведень як процес, що має певний життєвий цикл: винахід – розвиток – усвідомлення – адаптація – оцінка – поширення; тому його увага зосереджена головним чином на ролі людського чинника у нововведеннях [12]. Е. Браун, Ф. Валента, Дж. Кларк, Н. Мончев, Е. Менсфілд, К. Мюлле, Дж. Паркер, Е. Роджерс, Ч. Фріменс досліджують соціальні чинники, котрі впливають на ініціацію і впровадження педагогічних новацій, які пропонують різні варіанти структури інноваційного процесу, умови його прискоро-

рення [цит. за 11].

У праці відомих спеціалістів у сфері педагогічної інноватики Е. Роджерса і Р. Агарвала-Роджерс проаналізовано підсумки кількох емпіричних досліджень, проведених у навчальних закладах США. Зокрема, вчені обґрунтовують авторську типологію нововведень, описують етапи розвитку інноваційного процесу, пропонують оригінальну модель інноваційного процесу. Нововведення вони практикують як ідею, метод чи об'єкт, які сприймаються суб'єктом як нові [7], що досить часто фігурує і в працях вітчизняних науковців.

Проблема впливу людського чинника на процес нововведень передбачає таку типологію інноваційно ефективних учителів, котрі порізному ставляться до нововведень:

- новатори, яким притаманний авантюристичний дух і які поглинуті новаціями;
- ранні реалізатори, які слідує за новаторами, але не ризикують і сліпо не йдуть за нововведеннями;
- попередня більшість, котрій потрібно значно більше часу для прийняття рішення про впровадження новації, вона не хоче ні бути попереду, ані плестися у хвості;
- пізня більшість, яка через скептичність не освоює інновації до того часу, поки більша кількість групи не почне висловлюватися на користь новації;
- ті, хто коливаються, є гальмом для поширення новацій [7].

Зазначена типологія є однією з найбільш вдалих зонайперше у психологічному сенсі, а тому широко використовується в зарубіжній науці і практиці. Однак, на наш погляд, вона лише описує різні ставлення вчителів до нововведень, не з'ясовуючи, з яких причин – внутрішніх, психологічних чи зовнішніх, ситуативних – вони належать до тієї чи іншої групи.

Робота К. Ангеловски [1] розглядає проблеми і тенденції, характерні загалом для освітніх установ розвинених країн, містить ґрунтовний аналіз історії предмета і характеристику деяких базових понять нової дисципліни. Для нашого дослідження цінним є аналіз результатів емпіричного дослідження, яке за своїм змістом відноситься до соціально-психологічного, оскільки розглядає мотиви інноваційної активності і чинники, котрі впливають на результативність процесу нововведень в установах освіти.

Отже, оцінюючи праці вітчизняних і зарубіжних дослідників із психологічних проблем

педагогічної інноватики, зазначимо, що, незважаючи на визнання важливості урахування людського чинника при аналізі інноваційного процесу, його внутрішній зміст вивчений вкрай мало. Особливо це стосується особистісно-мотиваційного наповнення роботи педагогів з ініціації, розробки та впровадження інновацій.

## ВИСНОВКИ

1. Основними чинниками, які визначають виникнення психологічних бар'єрів у розгортанні інноваційної діяльності педагога, є проблеми якісних змін у способах виконання діяльності, незадоволеності своїм соціальним і професійно-освітнім статусом, соціально-економічні умови життєдіяльності вчителя, вікові психологічні деформації особистості педагога, недостатнє усвідомлення рівня компетентності і професіоналізму, неузгодження стосунків у педагогічному співтоваристві, зміна професійної ситуації розвитку.

2. Для поліпшення ситуації у сфері освітньої інноватики потрібні виважені і кваліфіковані науково-психологічні підходи задля подолання інноваційних перепон у діяльності вчителя, а також популяризація сучасних

психологічних нововведень, які оптимізують його особистісну й фахову самоактуалізацію.

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М.: Провещение, 1991. – 158 с.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону, 1983. – 173 с.
3. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М., 1994. – С.10-11.
4. Коростылева Л.А., Советова О.С. Психологические барьеры и готовность к нововведениям: Учебное пособие. – СПб, 1995. – 33 с.
5. Овсянников А. и др. Инновации в школе: характер и результаты // Народное образование. – 1983. – № 6. – С. 16–27.
6. Овсянников А., Шувалова В., Ширяева О. Микроклимат в школе и самочувствие учителей // Народное образование. – 1993. – № 8. – С. 27–36.
7. Роджерс Э., Агарвала-Роджерс Р. Коммуникации в организациях. – М., 1980. – 176 с.
8. Телегина Э.Д. Психологическая регуляция и саморегуляция творческой мыслительной деятельности: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – М., 1993. – 31 с.
9. Фурман А. Система инновационной образовательной деятельности модульно-развивальной школы та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29–75.
10. Хомерики О.Г., Поташич М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. – М., 1994. – 62 с.
11. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 90 с.
12. Nicholls A. Managing Education Innovation. – Lnd., 1988. – P. 9–14.

Надійшла до редакції 25.09.2007.

## КНИЖКОВА ПОЛИЦЯ



Фурман А.В.

Ідея професійного методологування: Монографія.  
— Тернопіль: Економічна думка, 2008. — 205 с.

Монографія уперше змістовно аргументує авторську ідею професійного методологування, яка не лише переосмислює досвід системно-мислєдїяльнїсної методологїї, а й створює пїдґрунтя нового методологїчного напрямку – вїтакультурної методологїї. У нїй поетапно розкриваються принципи, умови і засоби, рївнї, критерїї і схематизми самоорганїзацїї кожним дослїдником чи управлїнцем власної рефлексивної мислєдїяльнїсї та професїйного методологування як складноїнтегрованих форм вїтакультурного утвердження методологїї. Окремо розглядаються мислєсхеми, категорїальнї матрицї, оргдїяльнїснї схеми, типологїчний пїдхїд, базовї мислєннєвї засоби дїяльнїсї та методологїчна план-карта як найдосконалїшї і водночас унїкально складнї інструменти зрїлого методологування у гармонїйному взаємодоповненнї категорїї, принципів, епїстем, засобів, критерїїв, параметрів, процедур. Воднораз це не стїльки завершенє теоретичнє дослїдження, скїльки окрема науково-суспїльна програма, що реалїзуватиметься авторською науковою школою.

Для магістрів, аспїрантів і докторантів, професїйних науковцїв, управлїнцїв, методологїв.