

## Список літератури до розділу 2

1. Аббаньяно Н. Структура экзистенции. Введение в экзистенциализм. Позитивный экзистенциализм. Санкт-Петербург : Изд-во «Алетейя» 1998. 335 с.
2. Абдуллина О. А. Личность студента в процессе профессиональной подготовки. *Высшее образование в России*. 1993. №3. С. 165–170.
3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. Москва : Просвещение, 1990. 139 с.
4. Абдуллина О. А., Загвязкина Н. Н. Педагогическая практика студентов педагогических институтов. Москва : Просвещение, 1989. 176 с.
5. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. Москва : Наука, 1980. 278 с.
6. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы личности. *Психология личности и образ жизни*. Москва : Наука, 1987. С. 137–145.
7. Айнштейн В., Серафимов Л. Линейность и нелинейность в мышлении, познании мира и образовании. *Alma mater*. 1998. №3. С. 39–45.
8. Алексеев И. С. Рефлексия и её понимание в науке. *Проблемы рефлексии в научном познании*. Куйбышев: КГУ, 1983. С. 41–45.
9. Алексеев П. В., Панин А. В. Теория познания и диалектика: учебное пособие для вузов. Москва: Высшая школа, 1991. 383 с.
10. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: навч. посібник. Київ: ІСДО, 1993. 220 с.
11. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь, 1998. 560 с.
12. Амонашвили Ш. А., Загвязинский В. И. Паритеты, приоритеты и акценты в теории и практике образования. *Педагогика*. 2000. №2. С. 11–16.
13. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания. Москва: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «Мэдэк», 1996. 384с.
14. Ангеловски К. Учителя и инновации: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991. 159 с.

15. Андреев В. И. Модель творчески развивающейся личности учителя 21 века. *Педагогическое образование для 21 века: матер. Междунар. научно-практ. конф.* Москва: МПГУ, 1994. С. 34–39.
16. Анисимов Н. М. Обучение студентов решению инновационных задач. *Педагогика.* 1998. №4. С. 59–63.
17. Анисимов Н. М. Слагаемые инновационного потенциала. *Директор школы.* 1997. №3(27). С. 67–70.
18. Антонюк В. И. Инновации и психологический барьер. Психологические аспекты управления. Москва: Экономика, 1984. 160 с.
19. Арламов А. А. Инновационные процессы и педагогическая практика. Краснодар, 1991.
20. Арсеньев А. С., Безчеревных Э. В., Давыдов В. В., Кондратов Р. Р. Философско-психологические проблемы развития образования. Москва, 1994. 128 с.
21. Артемова Л. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посіб. для викл., асп., студ. магістратури. Київ: Кондор, 2008. 272 с.
22. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2011. 44 с.
23. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
24. Бабанский Ю. К. Проблема повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика, 1982. 192 с.
25. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі». Київ: Світич, 2009. 430 с.
26. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. *Дошкільне виховання.* 1999. № 1. С. 6–19.
27. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання.* 2012. №7. С. 4–19.
28. Балл Г. А. О психологическом содержании понятия «задача». *Вопросы*

- психології*. 1970. №6. С. 75–84.
29. Балл Г. О. Творчість як атрибут культури і особистості. *Проблеми і напрями розвитку особистісної готовності педагогічних працівників та учнів професійного ліцею до творчої та інноваційної діяльності*. Київ: ІПППО АПН України та УПТО ГУОН КМДА, 2006. С. 19–26.
  30. Барбина Е. С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования. Київ: Вища школа, 1997. 153 с.
  31. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі. Запоріжжя: Просвіта, 2000. 160 с.
  32. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. 344 с.
  33. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва: Прогресс, 1986. 422 с.
  34. Беспалько В. П. Персонифицированное образование. *Педагогика*. 1998. №2. С. 12–17.
  35. Беспалько В. П. Реформируется ли образование?. *Мир образования*. 1995. №8. С. 11–15.
  36. Бех І. Д. Нова педагогічна позиція як предмет наукового осмислення. *Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього*. Мелітополь, 2002. Т. 1. С. 4–14.
  37. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку. Київ: Академвидав, 2012. 256 с.
  38. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
  39. Богданов В. С. Проблеми інноватизації сучасної освіти в системі філософсько-соціологічних аргументацій. *Проблеми освіти*. Київ: ІСДО, 1995. Вип.3. С. 22–28.

40. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2003. 41 с.
41. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Москва: Инст-т практической психологии, Воронеж: НПО «Модек», 1995. 352 с.
42. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання: монографія. Полтава: ПНПУ імені Короленка, 2011. 384 с.
43. Болотов В. А., Исаев Е. Н. Проектирование профессионального педагогического образования. *Педагогика*. 1997. №4. С. 66–69.
44. Боллобаш Я. Реформування педагогічної освіти: концептуальні засади. *Рідна школа*. 1999. № 1. С. 3–4.
45. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. Київ: Вересень, 1996. 129 с.
46. Бондарєва К. І., Козлова О. Г. Педагогічний аналіз інноваційної діяльності вчителя: наук.-метод. посібник. Суми: Вид-во «Слобожанщина», 2001. 44 с.
47. Бондарчук Ю. В., Юзбашева Г. С. Інноваційні технології навчального процесу – концептуальна основа формування вчителя. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: мат-ли ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 20-21 жовтня 1998 р.). Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. С. 6–9.
48. Бордовский В. А., Извозчиков В. А. Новые технологии обучения. *Педагогика*. 1996. №2. С. 12–15.
49. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия. Москва: Педагогика, 1991. 80 с.
50. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности педагога. *Педагогика*. 2000. №6. С. 18–20.
51. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя. *Сов. педагогика*. 1989. № 6. С. 89–94.
52. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии. *Вопросы психологии*. 1997. №5. С. 3–19.

53. Будас Ю. О. Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2010. 20 с.
54. Бургин М. С. Инновации и новизна в педагогике. *Сов. педагогика*. 1989. №12. С. 36–40.
55. Буркова Л. В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: Теоретичний аспект. Київ: Науковий світ, 1999. 37 с.
56. Буркова Л. В. Технології в освіті. *Рідна школа*. 2001. №2. С. 18–20.
57. Валицкая А. П. Современные стратегии образования: варианты выбора. *Педагогика*. 1997. №2. С. 3–8.
58. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
59. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
60. Вернадский В. И. Избранные труды по истории науки. Москва : Наука, 1981. 359 с.
61. Виговська О. І. Творча педагогічна діяльність в цілісному навчально-виховному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1995. 25 с.
62. Вилькеев Д. В. Профессиональное мышление учителя и его формирование у студентов педвуза. *Формирование личности учителя в педагогическом вузе*. Казань, 1989. С. 73–89.
63. Вовк Л. П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій. *Пульсар*. 2000. №9. С. 45–47.
64. Вознюк О. В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 811 с.
65. Волинець А. Г. Сучасні педагогічні інновації і школа майбутнього. *Рідна школа*. 1993. №8. С. 30–32.
66. Володарская И. А., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной педагогике. Москва: Изд-во МГУ, 1989. 72 с.

67. Вооглайд Ю. Методологические проблемы классификации и структуры инноваций. *Проблемы инноватики и экспериментики*. Таллинн, 1981. С. 35–40.
68. Воропаева К. Е. Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности // *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2015. URL: <http://pedagogy.science-review.ru/ru/article/view?id=704>. (дата звернення: 12.05.2017).
69. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : Психологические очерки : кн. для уч. Москва : Просвещение, 1993. 93 с.
70. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1996. 479 с.
71. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2006. 46 с.
72. Галатюк Ю. М. Реалізація творчої функції навчання в інноваційному освітньому просторі. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: матер. II Всеукраїнська науково-практична конференція (Суми, 20-21 жовтня 1998 р.). Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. С. 202–203.
73. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий. *Психологическая наука в СССР*. Москва, 1959. Т.1. С. 441–469.
74. Гершунский Б. С. Образование в третьем тысячелетии: гармония знания и веры (прогностическая гипотеза образовательного триумфа). Москва: Московский психолого-социальный институт, 1997. 120 с.
75. Гессен С. И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. Москва: «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
76. Гільбух Ю. З., Дробноход М. І. Інноваційний експеримент в школі. На допомогу практичному дослідникові. Київ, 1994. 190 с.
77. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Київ: Просвіта, 1996. 312 с.

78. Глузман О. В. Базові компетентності: їхня сутність та значення у життєвому успіху особистості. *Гуманістичні науки*. 2009. № 1 (17). С. 6–15.
79. Гмурман В. Е. Эмпирические и теоретические уровни изучения передового педагогического опыта. *Методологические и теоретические проблемы изучения, обобщения и использования передового педагогического опыта*. Москва, 1978. С. 35–40.
80. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. Москва: Педагогика, 1989. 157 с.
81. Гоноболин Ф. Н. О некоторых особенностях психических качеств личности учителя. *Вопросы психологии*. 1975. №1. С. 100–112.
82. Гончаренко С. У. Від педагогічної драми – до нової педагогічної освіти. *Рідна школа*. 1993. №10. С. 2–6.
83. Гончаренко С. У. Методологічні характеристики педагогічних досліджень. *Педагогіка і психологія*. 1993. № 1. С. 11–23.
84. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
85. Гончаренко С., Кушнір В. , Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. №4(50). С. 2–10.
86. Гораш К. Інноваційні складові особистості сучасного педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. №10, Ч.1. С. 171–179.
87. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2001. 45 с.
88. Громько Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). Минск.: Технопринт, 2000. 376 с.
89. Гусинский В. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. Москва: Новая школа, 1994. 184 с.

90. Давыдов В. В. Нерешённые проблемы теории деятельности. *Психологический журнал*. 1992. №2. С. 3–13.
91. Даневська В. Інноваційні процеси та їх реалізація. *Рідна школа*. 1997. №6. С. 16–17.
92. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
93. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. Черкаси, 2004. 220 с.
94. Дичківська І. М. Інклюзивна освіта: шляхи впровадження. *Дошкільне виховання*. 2013. №12. С. 3–6.
95. Дичківська І. М. Інноваційна компетентність педагога. *Дошкільне виховання*. 2010. №1. С. 7–11.
96. Дичківська І. М. Інноваційна діяльність майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті методології синергетичного підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2016. Вип. 21. Ч.2. С. 179–184.
97. Дичківська І. М. Інноваційна діяльність як засіб реалізації особистісно-творчого потенціалу педагога. *Воспитание в процессе обучения*: матер. Междунар. науч.-практ. конф.: у 2-х ч. Минск, 2005. Ч.1. С. 67–69.
98. Дичківська І. М. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник розвитку освітніх систем. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. Наукові записки РДГУ. 2009. Вип. 40. С. 127–132.
99. Дичківська І. М. Інноваційне навчання у розвитку педагогічної компетентності вихователів. *Дитячий садок*. 2011. 11 березня. С. 9.
100. Дичківська І. М. Інноваційне навчання у системі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Спецвипуск: Сучасні тенденції в педагогічній науці України та Ізраїлю: шлях до інтеграції. Одеса, 2010. С. 90–94.



101. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Підручник. 3-тє вид., випр. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.
102. Дичківська І. М. Концепція М. Монтессорі в інноваційній підготовці педагога. *Інновації в сучасному педагогічному процесі: теорія та методика*: зб. статей за матер. Всеукр. наук.-практ. конф. Луганськ, 2000. С. 53–55.
103. Дичківська І. М. Принципи управління інноваційними процесами у дошкільних навчальних закладах. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки)*. 2012. №22 (257), Ч. I. С. 110–117.
104. Дичківська І. М. Професійне становлення майбутнього вихователя як суб'єкта інноваційної діяльності. *Сучасне дошкільня: реалії та перспективи*: матер Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 16 жовтня 2008 р.). Київ, 2008. С. 181–184.
105. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія: навч.-метод. посіб. 2-ге вид., доповн. Київ : Видав. Дім «Слово», 2009. 304 с.
106. Дичковская И. Н. Инновационно-технологическая подготовка педагогов. *Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования*. Минск : БГПУ. 2010. С. 21–23.
107. Дичковская И. Н. Роль инновационного обучения в профессиональном становлении будущих воспитателей. *Актуальные проблемы и тенденции современного дошкольного образования*. Минск : БГПУ. 2008. С. 79–81.
108. Долженко О. А. Социокультурные проблемы становления и развития высшего образования. *Alma mater*. 1998. №1. С. 21–29.
109. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійно-педагогічна освіта: інноваційні технології та методики*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
110. Дурай-Новакова К. М. Профессиональная готовность студентов как подструктура личности будущего учителя. *Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом*

- институте*. Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1980. С. 61–68.
111. Дусавицький О. К. Розвивальне навчання: теорія і практика. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. Київ, Логос, 2000. С. 116–123.
  112. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя. Москва: Просвещение, 1986. 143 с.
  113. Євдокимов В., Агапова Т., Гавриш І., Олійник Т. Педагогічний експеримент: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ. Харків: ОВС, 2001. 148 с.
  114. Железнякова С. И. Ориентации и установки учителей на инновационную деятельность: автореф. дисс. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 1997. 21 с.
  115. Жерносек І. Педагогічний досвід: головні ознаки і критерії. *Рідна школа*. 1999. №9. С. 9–12.
  116. Живодьор В. Ф., Козлова О. Г., Свириденко М. В. Аналіз властивостей інноваційних процесів. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. мат-ли II Всеукраїнської науково-практичної конференції (Суми, 20-21 жовтня 1998 р.). Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. С. 16–19.
  117. Журавлёв В. И. Педагогика в системе наук о человеке. Москва: Педагогика, 1990. 168 с.
  118. Завалевський Ю. Сутність інноваційно-педагогічної діяльності. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 17. С. 63–70.
  119. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука. *Инновационные процессы в образовании*. Тюмень, 1990. С. 5–14.
  120. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 176 с.
  121. Загвязинский В. И. Педагогическое предвидение. Москва : Знание, 1987. 80 с.
  122. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя. Москва: Педагогика, 1987. 159 с.

123. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. Москва: Знание, 1980. 96 с.
124. Загвязинский В. И., Атаханов Р. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2008. 208 с.
125. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования. Санкт-Петербург: Просвещение, 1995. 324 с.
126. Зверева В. И. Диагностика педагогической деятельности учителя. Москва: Новая школа, 1995. 68 с.
127. Зернова Г. П. Профессиональная готовность учителя к экспериментальной деятельности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 1999. 26 с.
128. Зязюн І. А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної школи*. 2000. №1. С. 12–13.
129. Зязюн І. А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії. *Світло*. 1996. №1. С. 4–9.
130. Иванов Д. А. Инновационная деятельность и её имитация в школьном образовании. *Вопросы методологии*. 1996. №1-2. С. 102–108.
131. Ильенкова С., Шумпетер И. Инновации в образовании. Москва: Юнити, 2008. 164 с.
132. Ингелькамп К. Педагогическая диагностика. Москва: Педагогика, 1991. 240 с.
133. Инновации и традиция в образовании. Москва: РАО, 1996. 137 с.
134. Инновационное образование: концепции, проблемы становления, поиск технологий. *Высшее образование, проблемы и перспективы развития*: Вторые академические чтения. Москва, 1995. С. 124–128.
135. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. Харьков: Бизнес Информ, 1997. 300 с.
136. Інноваційна діяльність ЗНЗ. Київ : Вид. дім «Шкільний світ», 2005. 128 с.
137. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформ.-метод. збірник / Упоряд. Г.О. Сиротенко. Полтава : ПОППО, 2006. 124 с.

138. Іонова О. М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2000. 35 с.
139. Каган М. С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. Москва: Политиздат, 1974. 328 с.
140. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва: Педагогика, 1990. 142 с.
141. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. Москва : ИПРАН, 2004. 422 с.
142. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Київ, 1993. 31 с.
143. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. Москва: Наука, 1997. 223 с.
144. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1997. 18 с.
145. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти дорослих НАПН України. Київ, 1997. 227 с.
146. Ковалев А. П. Педагогическая система: оценка текущего состояния и управление: учебное пособие. Харьков: ХГУ, 1990. 96 с.
147. Ковалев В. И. Мотивы поведения и деятельности. Москва: Наука, 1988. 191 с.
148. Ковалёва Т. М. Школа-проект и школа-лаборатория как типы инновационной школы. *Инновационное движение в российском школьном образовании*. Москва: Парсифаль, 1997. С. 142–157.
149. Козак Л. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки та психології до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2015. 555 с.

150. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1999. 20 с.
151. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 1999. 135 с.
152. Козловська І. М. Інноваційні підходи до основних принципів дидактики в контексті інтегрального навчання. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*: матер. II Всеукраїнська науково-практична конференція (Суми, 20-21 жовтня 1998 р.). Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. С. 27–29.
153. Колесникова І. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы. *Педагогика*. 1997. №6. С. 84–89.
154. Комраков Е., Чернявская А. Создаём инновационное пространство. *Народное образование*. 1996. №7. С. 30–37.
155. Конвенція про права дитини. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. 1995. №9. С. 3–25.
156. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 55 с.
157. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. Киев; Одесса : Головное изд-во, 1988. 160 с.
158. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися. Москва : Прометей, 1990. 158 с.
159. Кононенко П., Кононенко Т. Освіта ХХІ століття: філософія родинності. Київ : АртЕк, 2001. 239 с.
160. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса // *Педагогика*. 1999. №3. С. 43–49.
161. Краевский В. В. Педагогика между философией и психологией. *Педагогика*. 1994. №6. С. 24–28.
162. Краевский В. В., Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. *Дидактика средней школы*. Москва: Педагогика, 1982. С. 117–126.

163. Крылова Н. Б. Культурные модели образования с позиции постмодернистской педагогики. *Новые ценности образования*. 1997. Вып. 7. С. 185–205.
164. Крючкова С. Е. Инновации: философско-методологический анализ: дисс. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / Московский государственный технологический университет. Москва, 2001. 296 с.
165. Кузьмин С. В. Инновационная деятельность педагогического коллектива как фактор его развития: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ярославский государственный педагогический университет имени К. Д. Ушинского. Ярославль, 2003. 197 с.
166. Кузьмина Н. В. Предмет акмеологии. Санкт-Петербург: Политехника, 2002. 189 с.
167. Кузьмінський А. І., Вовк Л. П., Омеляненко В. Л. Педагогіка: завдання і ситуації : Практикум. Київ: Знання-Прес, 2003. 429 с.
168. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. СПб.: СПбГУПМ, 2001. 84 с.
169. Кулюткин Ю. Н. Психологическая природа деятельности педагога. *Творческая направленность деятельности педагога*. Ленинград: НИИ ООВ, 1978. С. 7–10.
170. Курилова Л. М. Инновационная деятельность преподавателей педагогического колледжа как фактор развития их профессионально-педагогической компетентности: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2003. 21 с.
171. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград : Видавничий центр КДПУ, 2001. 348 с.
172. Лазарев В. С. Управление инновациями в школе. Москва: Центр педагогического образования, 2008. 352 с.
173. Лазарев М. О. Основи педагогічної творчості: навчальний посібник для пед. ін-тів. Суми : ВВП «Мрія», 1995. 212 с.

174. Лапин Н. И. Интенсификация инновационных процессов – стратегическая задача теории и практики нововведений. *Инновационные процессы*. Москва: ВНИИСИ, 1982. С. 5–18.
175. Лапин Н. И., Пригожин А. И., Сазонов Б. В., Толстой В. С. Нововведения в организациях (общая часть исследовательской программы). *Структура инновационного процесса*. Москва: ВНИИСИ, 1981. С. 5–23.
176. Лапин Н. И., Сазонов Б. В. Человеческий фактор в нововведениях. *Психологический журнал*. 1985. Т.6, №4. С. 64–72.
177. Левин Г. Д. Диалектико-материалистическая теория всеобщего. Москва: Наука, 1987. 176 с.
178. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
179. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 185 с.
180. Ліненко А. Ф. Єдність довузівської і вузівської підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 1995. №3. С. 168–172.
181. Ліненко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.
182. Лутай В. С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття. *Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи*. Київ: Знання, 2000. Вип. 3. С. 99–103.
183. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник. Київ: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. 256 с.
184. Лямина Г. В. Инновационная деятельность преподавателя как фактор повышения познавательной активности студентов: на примере преподавания математики в среднем специальном учебном заведении : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Москва, 2003. 31 с.
185. Ляска Е. І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 1995. 56 с.

186. Ляска Е. І. Обґрунтування концепції формування готовності вчителів до інноваційної діяльності. *Філософія освіти в сучасній Україні*. Київ, 1997. С. 483–487.
187. Ляудис В. Я. Инновационное обучение и наука. Москва: ИНИОН, 1992. 144 с.
188. Мазоха Д. С. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности в школах и группах продленного дня : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1987. 24 с.
189. Макагон К. В. Формування готовності педагога до пошукової діяльності в умовах післядипломної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1998. 18 с.
190. Макагон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед. інновації). *Рідна школа*. 2002. №1. С. 27–29.
191. Максимов Ю. Г. Педагогические условия подготовки студентов к инновационной деятельности в школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2001. 19 с.
192. Малихіна В. М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 22 с.
193. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя. *Педагогика*. 1995. №6. С. 55–62.
194. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. *Советская педагогика*. 1990. №8. С. 82–88.
195. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 280 с.
196. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 142 с.
197. Марчук М. Г. Ціннісні потенції знання. Чернівці : Рута, 2001. 319 с.
198. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта. Київ-Донецьк, 1994. 52 с.
199. Матіюк І. О. Інновації в творчій діяльності педагога. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2003. Вип. 5. С. 110–120.



200. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва : Педагогика, 1972. 208 с.
201. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1977. 240 с.
202. Машкіна Л. А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2000. 20 с.
203. Меладзе М. А. Психолого-педагогические основы развития компонентов инновационной деятельности у студентов университета – будущих учителей : дисс. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2001. 183 с.
204. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
205. Мищенко А. И. Педагогический процесс как целостное явление. Москва : Московский открытый социальный университет, 1993. 54 с.
206. Мільто Л. О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2001. 20 с.
207. Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм. *Вопросы философии*. 1991. №3. С. 3–28.
208. Мойсеенко Р. Н. Формирование профессиональной готовности будущего учителя средствами индивидуальной работы : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1997. 182 с.
209. Мончев Н. Разработки и нововведения. Москва: Прогресс, 1978. 160 с.
210. Мороз А. Г. Формирование готовности к педагогической деятельности у молодых учителей. *Психолого-педагогические основы совершенствования подготовки специалистов в университете*. Днепропетровск: ДГУ, 1980. С. 71–75.
211. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : навч. посіб. Київ : НДПУ, 1997. 166 с.

212. Мудрик А. В. Социальная педагогика. Москва: Изд-во «Магистр», 1999. 250 с.
213. Мудрик А. В. Учитель: мастерство и вдохновение. Москва, 1986. 160 с.
214. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.
215. Мякотин Ю. Г., Шукшунов В. Е., Взятых В. Ф., Сергиевский В. В. О принципах инновационного образования. *Высшее образование: проблемы и перспективы развития. Вторые академические чтения.* Москва, 1995. С. 34–37.
216. Найн А. Я. Инновации в образовании. Челябинск: ГУ ПТО адм. Челябинской обл., Челяб. фил. ИПОМО РФ, 1995. 288 с.
217. Найн А. Я. Опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования. *Педагогика.* 1994. №3. С. 25–27.
218. Найн А. Я. Педагогические инновации и педагогический эксперимент. *Педагогика.* 1996. №5. С. 10–15.
219. Невский И. А. Субъективный фактор в педагогической деятельности. *Педагогика.* 1992. №5-6. С. 56–60.
220. Никитин В. Образование в ловушке развития. *Кентавр.* 2004. №33. С. 36–41.
221. Никитин В. А. Организационный тип современной культуры: автореф. дисс. ... д-ра культурологии. Москва, 1998. 49 с.
222. Никитенко В. Н. Становление учителя: синтез практического опыта и теоретических знаний. *Советская педагогика.* 1989. №10. С. 81.
223. Никольская О. А. Психолого-дидактические затруднения учителей при освоении инновационных технологий. *Педагогика.* 2005. № 6. С. 31–37.
224. Ніколаєнко С. М. Творити освіту нового типу. *Перспективи розвитку вищої освіти України та завдання колективу університету на 2005-2006 навч. рік (документи і матеріали).* Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. С. 10.

225. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології. Київ: Вид. центр «Просвіта»; Пошуково-вид. агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.
226. Огієнко О. І. Пріоритет особистісно-орієнтованих технологій навчання у парадигмі сучасної освіти. *Педагогічні науки*. Суми, 1999. С. 27–34.
227. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. Москва: Академия, 2002. 272 с.
228. Освітні технології: навч.-методич. посібник / за ред. О.М. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
229. Остапчук О. Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору. *Педагогіка і психологія*. 2004. №4(45). С. 16–28.
230. Островецька Н. М., Даниленко Л. І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-психологічний аспект. Київ: Школяр, 1995. 302 с.
231. Паламарчук В. Ф. Інноваційні процеси в педагогіці. *Педагогічні інновації в сучасній школі*. Київ, 1994. С. 5–9.
232. Паламарчук В. Ф. Концептуальні основи навчальних закладів нового типу. *Школи нового типу в Україні*. Київ: ІСДО, 1994. С. 5–14.
233. Паламарчук В. Ф. Педагогічні інновації: міфи та реалії. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2002. №3. С. 36–40.
234. Панарин А. И. Многоуровневое педагогическое образование. *Педагогика*. 1993. №1. С. 53–57.
235. Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія. Київ: ІЗМН, 2000. 168 с.
236. Перекрестова Т. С. Формирование у учителя готовности к инновационной педагогической деятельности. *Интернет журнал СакГУ «Наука, образование, общество»*. URL: <http://yornal.sakhgu.ru/work.php?id=38>. (дата звернення: 19.09.2017).
237. Петрівня І. В. Інновація в підготовці учителя. Куйбишев, 1990. 114 с.
238. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2007. 20 с.

239. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. Київ: Вища школа, 1997. 281 с.
240. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навчальний посібник. Київ : Видавництво А. С. К., 2003. 240 с.
241. Пехота О. М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 4. С. 106–113.
242. Підласий І. П., Підласий А. І. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. №12. С. 3–17.
243. Пінчук В. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій. *Освіта і управління*. 1998. №3, Т.2. С. 88–97.
244. Платонов К. К. Психология труда. Москва : Профиздат, 1970. 216 с.
245. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : социально-философское исследование. Запорожье : Просвіта, 2000. 250 с.
246. Подольская М. А. Ценностные ориентации и проблемы активности личности. Харьков: Основа, 1991. 164 с.
247. Подымова Л. С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Московский педагогический государственный университет. Москва, 1995. 383 с.
248. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності. URL: [Режим доступу zakon5.rada.gov.ua](http://zakon5.rada.gov.ua). (дата звернення: 24.09.2017).
249. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. Москва: МГПИ, 1993. 130 с.
250. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ, 2002. 135 с.
251. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: підручник. 3-тє вид., доповн. Київ: Академвидав, 2015. 406 с.
252. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед наук : 13.00.01 / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2001. 468 с.

253. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті: монографія. Харків: «ОВС», 2001. 256 с.
254. Поскряков А. Инноватика: наука и учебный предмет. *Alma mater*. 1998. №3. С. 20–24.
255. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань: Изд-во КГУ, 1989. 204 с.
256. Поташник М. М. Качество образования: проблемы и технология управления. Москва: Педагогическое общество России, 2002. 352 с.
257. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт. Киев: Рад. школа, 1988. 187 с.
258. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). Москва: Политиздат, 1989. 271 с.
259. Прищепа Т. А. Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Томск, 2010. 21 с.
260. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія: навч. посібник. Харків: Основа, 1995. 105 с.
261. Просецкий П. А., Семиченко В. А. Психология творчества: учебное пособие. Москва : Изд-во «Прометей», 1989. 83 с.
262. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
263. Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. Харків : Вид. група «Основа», 2006. 128 с.
264. Рац М. В., Ойзерман М. Т. Размышления об инновациях. *Вопросы методологии*. 1991. №1. С. 8–19.
265. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. Москва: ВЛАДОС, 2000. 304 с.
266. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості. Київ: ІЗМН, 1996. 236 с.

267. Розин В. Инновационное педагогическое творчество. *Alma mater*. 1997. №3. С. 3–7.
268. Роменець В. А. Психологія творчості. Київ : Либідь, 2004. 288 с.
269. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 705 с.
270. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности. *Вопросы философии*. 1989. № 4. С. 89–95.
271. Рындак В. Г., Мещерякова Л. В. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций). Москва: Педагогический вестник, 1998. 116 с.
272. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. Київ: Генеза, 1999. 368 с.
273. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 2–6.
274. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.
275. Семіченко В. А. Психологія педагогічної діяльності. Київ: Вища школа, 2004. 335 с.
276. Сисоєва С. О. Основы педагогічної творчості. Київ: Міленіум, 2006. 346 с.
277. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ : Поліграфкнига, 1996. 406 с.
278. Сисоєва С. О. Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти. *Неперервна професійна освіта*. Київ: АПН України, Ін-т педагогіки і психології професійної освіти, 2000. С. 5-38.
279. Сластенин В. А., Подымова Л. С Педагогика: инновационная деятельность. Москва : Изд-во «Магистр», 1997. 308 с.
280. Сластенин В. А., Мищенко А. И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя. Москва : Педагогика, 1991. 142 с.
281. Соломина Г. М. Совершенствование профессиональной компетентности преподавателя. Екатеринбург: Изд-во УГПУ, 1996. 119 с.
282. Сухомлинська О. В. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи.

- Шлях освіти*. 1996. №1. С. 24–27.
283. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система: [з неопублікованої книги «Педагогічна культура»]. *Радянська школа*. 1988. №6. С. 87–91.
284. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система: [з неопублікованої книги «Педагогічна культура»]. *Радянська школа*. 1988. №7. С. 79–84.
285. Сухомлинський В. О. Моя педагогічна система: [з неопублікованої книги «Педагогічна культура»]. *Радянська школа*. 1988. №8. С. 87–91.
286. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором. Вибр. тв.: в 5 т. Київ: Рад. шк., 1977. Т. 4. С. 391–626.
287. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. Москва: Изд-во Московского ун-та, 1984. 345 с.
288. Тарновская А. С. Формирование психологической готовности студентов университета к педагогической деятельности в школе: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Киев, 1991. 20 с.
289. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва: АПН РСФСР, 1961. 536 с.
290. Терегулов Ф. Ш. Передовой педагогический опыт. Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения. Москва: Педагогика, 1992. 246 с.
291. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ імені Т.Г. Шевченка; Харків: Видавництво «Каравела», 2006. 300 с.
292. Троцко Г. В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі. Харків: Основа, 1995. 241 с.
293. Тряпицына А. П. Инновационные процессы в образовании. *Инновационные процессы в образовании. Интеграция российского и западноевропейского опыта*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. С. 3–27.
294. Ушенина Л. В. Изучение инновационного педагогического опыта как фактор стимулирования творчества учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 1995. 18 с.

295. Фельдштейн Д. И. Психология развивающейся личности. Москва-Воронеж: МОДЭК, 1996. 512 с.
296. Филимонюк Л. А. Готовность к конструктивно-проективной деятельности как результат становления будущего педагога: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 1999. 21 с.
297. Философский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия, 1983. 1600 с.
298. Философский энциклопедический словарь. Москва: ИНФРА, 1997. 576 с.
299. Філософський словник соціальних термінів. Харків: «Р.И.Ф.», 2005. 672 с.
300. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва: Прогресс, 1990. 369 с.
301. Френе С. Педагогічні інваріанти. *Рідна школа*. 1993. №3. С. 20–24.
302. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве. *Педагогика*. 1992. № 7–8. С. 11–15.
303. Харламов И. Ф., Горленко В. П. Педагогическая практика: старые и новые подходы. *Педагогика*. 1997. №4. С. 72–78.
304. Хекгаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. Москва: Педагогика, 1986. Т. 2. 392 с.
305. Химинець В. В. Інновації в сучасній школі. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2004. 168 с.
306. Химинець В. В. Інноваційно-освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2008. 344 с.
307. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. Москва : УНЦ ДО, 2005. 222 с.
308. Цыркун И. И. Дидактические основы генезиса специальной инновационной подготовки студентов в условиях многоуровневого образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Минск, 1998. 32 с.
309. Чегодаев Н. М., Каплунович Т. А. Моделирование инновационной деятельности в системе повышения квалификации: монография. Новгород: РЦРО, 1996. 311 с.



310. Чернова Л. Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации: автореф. дисс. ... канд.пед.наук. Казань, 1998. 18 с.
311. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учебное пособие. Москва : Изд. корпорация «Логос», 1986. 320 с.
312. Шамова Т. И., Малинин А. М., Тюлю Г. М. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма её развития. *Методика исследования*. Москва: МГУ, 1993. С. 8–12.
313. Шевченко П. И., Красовский Б. Д. Подготовка студентов к профессионально-педагогическому творчеству. Киев : Наук. думка, 1992. 148 с.
314. Шерайзина Р. М., Марон А. Е. Педагогический анализ и экспертиза инновационной деятельности учителя. Новгород: НовГУ, 1994. 58 с.
315. Школи нового типу в Україні: метод. посібник. Київ: ІСДО, 1996. 156 с.
316. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Москва: Наука, 1978. 391 с.
317. Юдина Е. Г., Степанова Г. Б., Денисова Е. Н Педагогическая диагностика в детском саду. Москва: Просвещение, 2002. 192 с.
318. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Москва: Педагогическое общество, 1991. 91 с.
319. Юсуфбекова Н. Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление. *Вестник Московского городского педагогического университета : научный журнал*. 2010. №4(14). С. 8–17.
320. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Педагогика, 1996. 95 с.
321. Яковлев Е. В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. 239 с.
322. Barnard N. Trainers want more innovation. *Times Higher Educational Supplement*. November 1999. Issue 4350. P. 7.

323. Barnett H. *Innovation: The Basis of Cultural Change*. N.Y., 1983.
324. Basset G. *Innovation in primary education*. Lnd., 1972.
325. Beverly D., Shaklee D., Cushner K. *Inquiry Based Teacher Education. Педагогическое образование для XXI века*. М., 1994.
326. Boom J. *The Concept Developmental Stage*. Nijmegen: Nijmegen Press, 1992. 267 p.
327. Bradley A. Open to Innovation. *Education Week*. April 1999. Vol. 18. P. 32–34.
328. Casar Jose R. Encouraging students attitude of innovation in research universities. *European Journal of Engineering Education*. June 2000. Vol. 25. Issue 2. P. 115.
329. Collens L. Innovation And Leadership. *Vital Speeches of the Day*. Vol. 65. Issue 1. P. 20.
330. Davis C. End of an era for innovation. *Times Higher Education Supplement*. November 2000. Issue 1461. P. 24.
331. Drucker P. *Innovation and Entrepreneurship: Practice and Principles*. N.Y.: Harper and Row, 1985. 174 p.
332. Drucker P. The discipline of innovation. *Drucker in the Harvard business review*. Boston, 1991. P. 43-48.
333. Gamer H. *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. London: Fontana Press, 1993. 462 p.
334. Geijsel F., Slegers P., van den Berg R., Kelchtermans G. Condition Fostering the implementation of Large-Scale Innovation Programs in Schools: Teachers Perspectives. *Educational Administration Quarterly*. February 2001. Vol.37. Issue 1.P. 130–167.
335. Griffin M. P. The teacher-artist. *The education digest*. 1989. Vol. 54. №8.
336. Grubler A. Time for a Change: On the Pattern of Diffusion of Innovation. *Daedalus*. 1996. № 1. P. 19–42.
337. Herskovits M. *Cultural Anthropology*. N.Y., 1955.
338. *Information et innovation en education*. MIT University Press, 2004.
339. *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. London, 1987. 307 p.

340. Rogers E. M. Diffusion of innovation. New York: Free Press, 1983.
341. Rogers E. M., Shoemaker E. F. Communication of innovation. Across-cultural approach. New York: Free Press, 1971. 476 p.

## РОЗДІЛ 3

### ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

#### **3.1. Особливості інноваційної педагогічної діяльності в системі дошкільної освіти**

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність вихователя дошкільного закладу.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Інноваційна діяльність, будучи складним і багатоплановим феноменом, своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об'єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об'єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем. Усі ці вияви характеризують інноваційну діяльність у педагогічній сфері.

*Інноваційна педагогічна діяльність* – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих

результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [38, с. 248].

Продуктами інноваційної педагогічної діяльності є нововведення, що позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і характеризуються як нові чи вдосконалені.

Педагогічна діяльність завжди орієнтується на певний зміст, тобто на знання, які слід здобути у процесі навчання, та на якості особистості, які необхідно виховати. Залежно від того, які цінності домінують при цьому, педагогічна діяльність в освітніх перетвореннях може мати формуючий (традиційний) або розвивальний (гуманістичний) характер (Є. Бондаревська).

Пошук шляхів оновлення педагогічних систем здійснюється на різних рівнях: одні дошкільні заклади починають розробляти концепції оновлення, інші – вже оформились як новий тип навчального закладу. Інноваційні пошуки приводять до появи, зародження якісно нових зразків освітніх систем, кожному з яких властиві специфічні структурно-організаційні особливості. Це виявляється у нових формах дошкільних закладів (адаптивні дошкільні заклади, дитячі садки-школи, центри розвитку дитини, дошкільні заклади загально-розвивального типу з пріоритетними напрямками: фізичного, художньо-естетичного, пізнавального розвитку тощо).

За всіх відмінностей у стратегії й тактиці виникнення альтернативних закладів є багато спільного. У кожному випадку основу цього процесу становить *інноваційна педагогічна діяльність*, яка має своїм наслідком не лише створення і функціонування закладів нового типу, тобто структурні зміни, а й реформування, обґрунтування, розроблення якісно нових концептуальних засад. Це означає, що цільові, змістові та процесуальні характеристики інноваційної освітньої системи моделюються передусім на основі гуманістично зорієнтованих педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості, яка росте й розвивається.

Інноваційна діяльність може здійснюватися як у традиційних дошкільних закладах (вони працюють у режимі функціонування), так і в дошкільних закладах нового типу, які працюють у режимі розвитку.

Режим функціонування як процес життєдіяльності дошкільного закладу спрямований на стабілізацію будь-якого стану і характеризується циклічним повторенням, відтворюваністю накопиченого досвіду, використанням напрацьованого матеріалу.

Режим розвитку – цілеспрямований, закономірний, неперервний, незворотній процес переходу закладу в якісно новий стан, що характеризується різнорівневою організацією, культуротворчою спрямованістю і потенціалом росту, що постійно розширюється.

Дослідники (Г. Беленька, В. Бухвалов, Л. Зданевич, В. Палійчук) розвиток дошкільного закладу пов'язують з процесами цілеспрямованого розроблення і створення, впровадження і освоєння, розповсюдження і стабілізації новацій, які обумовлюють його якісно новий стан.

У таблиці 3.1 репрезентовані порівняльні характеристики режимів життєдіяльності дошкільних закладів, які слугують орієнтирами в управлінні інноваційними процесами, що дозволяють перевести заклад із традиційного режиму в інноваційний.

Таблиця 3.1

### Основні характеристики режимів життєдіяльності дошкільного закладу

| Показники                  | Режими  |   |
|----------------------------|---|---|
|                            | <i>Функціонування</i>   | <i>Розвиток</i>   |
| Тип/вид ДЗ                 | Традиційний, типовий  | Інноваційний  |
| <b>1</b>                   | <b>2</b>  | <b>3</b>  |
| Цілі і завдання управління | Підтримання стабільних результатів, відтворення досвіду, використання напрацьованого потенціалу | Оновлення компонентів навчально-виховного процесу для забезпечення мобільності, гнучкості та варіативності                                |
| Суб'єкт управління         | Адміністрація, при обмежених правах інших суб'єктів, нерозвиненість горизонтальних зв'язків     | Колективний суб'єкт управління. Розвиненість горизонтальних зв'язків. Паритет єдиноначальності і колегіальності: заохочення і ініціативи. |

## Продовж. табл. 3.1.

| 1                                      | 2  | 3  |
|--|--|--|
| Наукові концепції управління, підходи  | Емпіричний, заснований на особистому досвіді   | Мотиваційне програмно-цільове управління, його варіації. Рефлексивне управління. Створення комплексно-цільових програм і програми розвитку |
| Мотиваційне забезпечення               | Створення сприятливого психологічного клімату для стабільної роботи  | Створення атмосфери творчості, пошуку при відповідній системі матеріального і морального стимулювання самореалізації суб'єктів             |
| Освітньо-виховний процес               | Досягнення стійких результатів у стабільних умовах   | Одержання якісно нових результатів у змінних умовах  |
| Зміст освіти                           | Використання традиційних ідей, освітніх програм  | Використання планів розвитку, комплексно-цільових програм з освоєння інновацій   |
| Технології                             | Забезпечують стабільні результати  | Особистісно-орієнтоване виховання і освіта, що забезпечують саморозвиток суб'єктів   |
| Організація освітньо-виховного процесу | Попередня система з певною кількістю днів і ступенів навчання  | Багаторівнева, багатоступенева, неперервна освіта в системах ДЗ – школа – ВНЗ  |
| Нормативно-правове забезпечення        | Використання типових документів, що забезпечують стабільну роботу  | Типові документи стають основою для розробки власних   |
| Кадрове забезпечення                   | Традиційні вимоги до рівня професійної компетентності, необхідного для отримання стабільних результатів виховання і навчання | Конкурсна основа. Конкурентоспроможність. Інноваційні методики підготовки. Варіативність курсів  |
| Науково-методичне забезпечення         | Традиційні навчальні програми і плани  | Інноваційні, авторські методики, орієнтовані на зону найближчого розвитку суб'єктів  |
| Фінансове забезпечення                 | Бюджетне   | Бюджетне і позабюджетне  |
| Матеріально-технічне забезпечення      | Організація базового процесу на наявних матеріалах   | Забезпечення, що постійно розширюється, як результат динамічного розвитку  |

Зміст інноваційної діяльності дошкільного закладу визначається пріоритетними напрямками програми розвитку, а також результатами науково-

дослідницької діяльності в галузі дошкільної педагогіки і психології, медицини, соціології тощо. Дані напрямки являють собою органічну єдність, однак їх доцільно класифікувати в залежності від предмета вивчення та проектування дослідницької діяльності.

Таблиця 3.2

### Напрями інноваційної діяльності дошкільного закладу

| Напрямки інноваційної діяльності                      | Зміст інноваційної діяльності   |
|---|---|
| 1   | 2   |
| Розвиток дитини дошкільного віку                      | Охорона здоров'я, фізичний і психічний розвиток дітей, формування здорового способу життя. Розробка здоров'язберезувальних технологій. Еколого-валеологічний розвиток дітей. Розвиток дитини як суб'єкта різних видів діяльності. Розвиток творчого потенціалу дітей у різних видах діяльності. Забезпечення наступності між дошкільним закладом і початковою школою. Соціальний розвиток дитини в дошкільному закладі та сім'ї. Формування загальнолюдських цінностей і гуманістичної спрямованості особистості дитини як основи її моральності; взаємозв'язок національного виховання та виховання міжетнічної толерантності у процесі розвитку соціальних зв'язків з установами охорони здоров'я, культури, освіти, соціальної сфери тощо. Реабілітація дітей з проблемами розвитку та ін. |
| Особистісно-професійний розвиток педагогів і фахівців | Інтеграція педагогічного процесу як фактор цілісного розвитку особистості дошкільника. Зміст і технології корекційної роботи з дітьми. Робота з сім'єю і соціальними партнерами. Організація наступності між дошкільним закладом і початковою школою. Розвиток педагогів і фахівців як суб'єктів освітньої діяльності у процесі післядипломної освіти та ін.  |
| Удосконалення управління ДЗ                           | Створення нових моделей освітніх закладів. Розробка та апробація варіативних та альтернативних освітніх програм і педагогічних технологій, що забезпечують наступність у змісті й технологіях виховання і навчання за різними напрямками. Проектування предметно-розвивального середовища. Використання нових інформаційних технологій в освітньому процесі та в управлінні ДЗ та ін.   |



Аналіз теорії і практики інноваційної діяльності дошкільних закладів показав, що інноваційний рух у них відрізняється не масштабом перетворень, а пошуком власних нових форм діяльності. Заклади дошкільної освіти «працюють» з дитинством, проте повнота реалізації задатків особистості дитини визначається відповідністю освітньої форми психологічному змісту того чи іншого етапу розвитку. Специфічність дошкільного дитинства детермінує зміст, методи і засоби виховання, навчання і розвитку дитини в освітньому закладі, визначає особливості цілей і завдань закладу.

У психолого-педагогічній науці дошкільний вік розглядається як вік початкового становлення особистості і разом з тим великих потенційних можливостей (Л. Артемова, І. Бех, Г. Беленька, А. Богущ, Л. Виготський, О. Запорожець, О. Кононко, Г. Костюк, Т. Поніманська). Психологи висувають важливу тезу про те, що вирішальне значення в структурі особистості має розвиток її програмуючих властивостей. До них належить, перш за все, система знань, на основі яких породжуються нові завдання особистості, її спрямованість, ціннісні орієнтації, емоційні установки, оцінні судження.

Найбільш важливими для особистості є знання про людину як про біосоціальну істоту, знання про різноманіття її діяльності і ставлення до навколишнього світу (С. Рубінштейн).

Освоюючи знання про соціальну діяльність, про норми і правила поведінки та ставлення до світу, про природу, мистецтво та ін., дитина долучається до духовного багатства людського суспільства. Водночас, отримання знання стає основою діяльності, засобом самостійності і підвищення активності дитини. Зміст освоєваних дитиною знань і умінь, емоційні установки особистості забезпечують її формування як суб'єкта діяльності.

Однією з підстав для такого твердження є концепція цілісного розвитку дитини-дошкільника як суб'єкта дитячої діяльності санкт-петербурзького дослідника М. Крулехт (1996 р.). Автор доводить, що цілісність розвитку дошкільника як суб'єкта дитячої трудової діяльності здійснюється успішно, якщо:

– конструювання педагогічного процесу дошкільного закладу відбувається на основі науково обґрунтованої освітньої програми цілісного розвитку, яка забезпечує входження дошкільника в сучасний світ, заохочення до праці як цінності, освоєння дитиною позиції суб'єкта дитячої діяльності;

– педагог творчо застосовує для реалізації освітньої програми цілісного розвитку педагогічну технологію інтеграції, що дозволяє дитині посісти позицію суб'єкта і реалізувати потенційні можливості розвитку, виявити індивідуальність;

– співробітництво дитячого садка і сім'ї у вихованні особистості дитини в праці, добровільне заохочення до повсякденної трудової діяльності будується на моделі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, узгодження ціннісних орієнтацій, виконуваних соціальних ролей [72, с. 6].

Вищезначене дає підстави для висновку, що засвоєння позиції суб'єкта виховання уможлиблюється за умови, коли особистість дитини не пригнічується. Відтак, цілісне формування особистості має бути засноване на діагностиці рівня її розвитку, урахуванні вікових, статевих та індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей, розвитку нахилів та інтересів. При цьому розвиток індивідних особливостей дитини орієнтовано на «зону найближчого розвитку» (Л. Виготський), становлення психічних новоутворень [72, с. 17].

У педагогічній науці в даний час особливо пріоритетною є проблема змісту виховання і навчання дітей, тобто відбору з усього історичного досвіду тієї його частини (знань, умінь, досвіду діяльності, відносин), яка б забезпечила на кожному віковому етапі загальний розвиток особистості дитини.

Ще одне важливе наукове положення, що склалося в дошкільній педагогіці кінця ХХ ст., свідчить про те, що розвиток дитини пов'язаний не тільки зі змістом знань, а й з їх структурою, системністю (В. Логінова, М. Поддьяков та ін.).

Так, М. Поддьяков показав, що, розрізняючись за структурою, системи можуть бути:

– такими, що об'єднують об'єкти на основі спільності певних ознак (істотних і несуттєвих): спільність форми (круглі або прямокутні предмети), спільність кольору (зелені або червоні та ін.), просторового розташування

(рослини городу, кімнатні рослини), часова спільність (що буває вранці, вдень, восени і т.д.); це *систематизовані знання*;

– побудовані на основі виявлених закономірних зв'язків між об'єктами, наприклад, система знань про пристосування рослин до того чи іншого сезону; це також *систематизовані знання*;

– побудовані за ієрархічним принципом, де є чітка субординація понять, де центральне поняття є основою системи і з нього виводяться інші (окремі) поняття, наприклад, система знань про соціальні відносини, про природу та ін.; це *системні знання*.

Як показують дослідження, саме такі системи є важливим фактором виховання і розвитку особистості дітей (О. Кононко, С. Ладивір, В. Логінова, М. Поддяков та ін.). Системні знання розкривають перед дитиною сутнісні особливості предметів, об'єктів і явищ та «системоутворювальні зв'язки», доступні їй розумінню.

До появи варіативних програм дошкільна освіта орієнтувалася на традиційну «Програму виховання в дитячому саду» (1961), розроблену авторським колективом під керівництвом М. Залузької, а згодом – А. Васильєвої. Аналіз змісту структури знань, представлених у даній програмі, показав, що вони носять об'єктний характер і не виводять дітей на системний характер мислення.

У дослідженні В. Логінової показано, що дитина може освоювати знання:

– об'єктні (предметні), тобто знання про предмети і явища, їх номенклатуру без виокремлення їх особливостей або виокремлення окремих, не пов'язаних між собою ознак;

– предметні знання. Для них властиве розширення і поглиблення уявлень про особливості предметів, виокремлення в ряду особливостей характерних видових особливостей, на основі яких формуються родові узагальнення і родовидові відносини;

– системні знання, для яких характерний цілісний і всебічний розгляд об'єкта в системі його зовнішніх і внутрішніх зв'язків.

Дослідження, проведені психологами та педагогами в 1980-90-х рр. ХХ ст., показали, що об'єктний рівень знань про предмети і явища навколишнього світу не забезпечує належного інтелектуального і соціально-особистісного розвитку дітей, а також розвитку самостійності в дитячій діяльності.

Протягом останніх двадцяти років розробляються варіативні освітні програми для дітей, при цьому вчені ґрунтуються на різних теоретичних положеннях.

В результаті наукових пошуків найбільш ефективних програм для дошкільнят з'явилися комплексні освітні програми нового покоління: «Малятко», «Дитина», «Дитина у дошкільні роки», «Українське дошкілля», «Я у світі», «Впевнений старт» та ін.

Коротко охарактеризуємо кожен з перерахованих програм.

Авторами програми «*Малятко*» (1991, 1999) є науковці Інституту педагогіки, Інституту психології Національної Академії педагогічних наук України, педагогічних університетів України [79]. Вона визначає завдання і зміст виховання і навчання дітей віком від двох до семи років. У ній вперше реалізовано принципи демократизації педагогічного процесу, гуманізації змісту і методів навчання і виховання дітей у дошкільному закладі. Навчально-виховний матеріал систематизовано за віковими групами у розділах «Сенсорне виховання», «Виховуємо здорову дитину», «Гра», «Дитина і навколишній світ», «Рідна природа», «Мовленнєве спілкування», «Художня література», «Цікава математика», «Образотворче мистецтво», «Конструювання», «У світі музики», «Праця». Завдяки цьому вихователі мають змогу врахувати не тільки вік, а й рівень розвитку кожної дитини, щоб раціонально дозувати матеріал.

Розпочинається програма розділом «Психологічні характеристики дітей», у якому проаналізовано їхні вікові особливості, націлено вихователів на вивчення та використання цих особливостей у педагогічному процесі. Останній розділ «Разом із сім'єю» передбачає напрями спільної діяльності педагогів і батьків, спрямованої на повноцінний розвиток особистості дитини. До програми розроблені відповідні методичні рекомендації (К., 1993).

Програма «*Дитина*» створена у 1992 р. працівниками Київського міжрегіонального інституту вдосконалення вчителів ім. Б. Грінченка (нині – Київський університет імені Бориса Грінченка). Містить орієнтовний зміст виховання і навчання дітей віком від трьох до семи років, метою яких є становлення особистості дитини через розвиток її психічних процесів [33].

Програма спрямована на гуманізацію виховного процесу, узгодження колективних, групових та індивідуальних форм і методів роботи. Переважає орієнтація на індивідуальну роботу з дітьми в усіх вікових групах. При цьому враховуються висновки психологічної науки про роль різних видів діяльності та їх використання в роботі з дітьми різного віку, простежується зв'язок з традиціями народної педагогіки, фольклором, видами національного та світового мистецтва. Враховує вона і принципи інтеграції, системності, комплексності.

Відкривається програма розділом «Сім'я і дитячий садок», у якому охарактеризовано специфіку і взаємозв'язок родинного і суспільного виховання. Матеріал викладено з урахуванням вікових особливостей дитини (розділи «Наші малята», «Дослідники, чомусики», «Наша старша група», «Від гри до навчання»). Найтипівіші для кожної вікової групи психологічні причини труднощів і відповідні доцільні педагогічні впливи розглядаються у розділі «Діти, які потребують допомоги батьків та вихователів».

Розроблена в 1991 р. запорізькими науковцями і педагогами-практиками програма «*Дитина в дошкільні роки*» адресована педагогам і батькам [32]. Структурно матеріал її згрупований за розділами «Пізнай дитину», «Здорова дитина – здорове суспільство», «Цінності дошкільного дитинства та шляхи їх формування», «Формування культури пізнання», «Рушійні сили розвитку дошкільника» та ін. «Додатки» містять орієнтовний практичний матеріал, а зміст – цікаві знахідки авторів.

Однією з головних умов виховання здорової дитини автори вважають врахування її індивідуальних особливостей: типу фізичного і психічного здоров'я, типу темпераменту, реакції серцево-судинної та дихальної систем, шкіри на

повітря, воду, сонце; емоційного настрою; розвиненості опорно-рухового апарату; схильності до сприйняття впливів місяця, сонця.

Програма *«Українське дошкілля»* створена колективом Львівського обласного інституту удосконалення вчителів на основі «Програми виховання та навчання в дитячому садку» (К., 1986) і досвіду роботи педагогів 30-х років ХХ ст. Програма охоплює навчання і виховання дітей від четвертого до сьомого року життя. Вона орієнтує на роботу з дітьми за такими тематичними підрозділами: побут, ігри, охорона здоров'я і фізичне виховання дітей, рідний край, розвиток мовлення, формування початкових математичних уявлень, естетичне виховання і художня творчість дітей, виховання основ культури поведінки і взаємин, праця. Особливо багата програма на історико-етнографічний матеріал, оскільки укладачі розглядали її як регіональну.

Завідуючі дошкільними закладами Луганщини Лілія Блудова та Надія Дернович розробили оригінальні програми виховання дітей, апробовані в авторських дитячих садках. Мета програми *«Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання»* полягає в розвитку вільної, творчої, духовної особистості. Природним вихованням автор (Л. Блудова) вважає розвиток дитини в природних умовах, її дбайливе ставлення до природи. Дитина має жити і вирости в атмосфері радості, активно пізнаючи світ, збагачуючись духовно. Допомогти їй у цьому зможе тільки гуманістично спрямований, з належним рівнем культури вихователь, а також дитячий садок, який повинен бути для неї домівкою. Програма пропонує оригінальну систему загартувальних процедур, різноманітні форми роботи, спрямовані на інтелектуальний розвиток дитини.

Програма *«Ладки»* (автор – Н. Дернович) орієнтує на системну роботу щодо формування гуманістично спрямованої активної особистості дитини у процесі різноманітної діяльності. Матеріал згруповано у два розділи – «Виховання і розвиток первинних потреб і формування матеріальної культури» та «Виховання і розвиток вищих потреб і формування духовної культури».

Оновленню навчального процесу дошкільних закладів значною мірою сприяла авторська програма академіка АПН України А. Богуш «Витоки мовленнєвого розвитку» (1997 р.), у якій відзначено, що рідна мова є загальною основою навчання і виховання дітей у дитячому садку, а оволодіння нею як засобом пізнання і способом специфічно людського спілкування є найбільш вагомим досягненням дошкільного дитинства [16]. Адже психофізіологами доведено, що саме дошкільний вік (до 6-7 років) є найбільш сприятливим для оволодіння рідною мовою. До 5 років дитина засвоює звукову систему рідної мови й усвідомлює звуковий склад слова (Д. Ельконін), до 4,5 років засвоює відмінкові закінчення та основні граматичні форми (О. Гвоздев), з 5 років оволодіває монологічним мовленням (С. Рубінштейн). Якщо ж дитина з якихось причин буде ізольована від повноцінного мовленнєвого спілкування в дошкільні роки, відзначає автор, це негативно позначиться на її подальшому і розумовому, і мовленнєвого розвитку [16].

У 2001 році було прийнято Закон України «Про дошкільну освіту». За цим документом вимоги суспільства та держави до вихованості, обізнаності й навченості дошкільника, а також умови, за яких вони можуть бути досягнуті, визначаються Базовим компонентом дошкільної освіти, у якому представлений мінімально необхідний і водночас достатній для нормального функціонування дитини рівень обізнаності, знань, умінь і навичок, або ступінь компетентності. При цьому під ступенем компетентності (обізнаності) вчені розглядають комплекс особистісних якостей та властивостей, розвинених потреб та здібностей, елементарних теоретичних уявлень, що складають систему знань дитини, життєво важливих практичних умінь, які гарантують здатність реалізувати можливості розвитку особистості. Формування базису особистісної культури – мета виховання дитини в сім'ї та дошкільних закладах.

Базовий компонент дошкільної освіти (1998 р.) визначає вимоги до змісту, рівня та обсягу дошкільної освіти, які є основою оцінки певного освітнього рівня, встановлення норм, які узгоджують інтереси дитини й потреби суспільства щодо освіченості особистості. Йдеться про вироблення певної життєвої позиції

дошкільника, розвиток його елементарної життєвої компетентності [6]. Зміст Базового компонента дошкільної освіти (1998 р.) від традиційних програмових документів відрізнявся тим, що його матеріал структуровано за сферами життєдіяльності дитини.

Відповідно до Закону України «Про дошкільну освіту» та Базового компонента дошкільної освіти в Україні створено Базову програму розвитку дитини дошкільного віку «*Я у світі*» (керівник авторського колективу і науковий редактор О. Кононко). Означена програма є новим етапом розвитку дошкільної освіти в Україні. Як зазначено у вступі, вона стратегічна за своїм характером, визначає основоположні, принципово важливі для розуміння напрямів оновлення змісту та гуманізації цілей дошкільної освіти положення. Програма покликана бути головним орієнтиром у процесі пошуку сучасних підходів до організації ефективного, такого, що відповідає вимогам сучасності, життєвого простору – природного, культурного, соціального, простору «Я»; окреслює мінімально необхідний для цього перелік вимог та умов.

Базова програма була створена як програма відкритого типу, вона залишала науковцям і педагогам можливість подальшої розробки варіативної частини змісту, створення регіональних та авторських програм за даним напрямом, врахування культурних особливостей та індивідуального досвіду дошкільника [5, с. 4].

У 2010 році, відповідно до Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 2017 року для надання обов'язкової дошкільної освіти всім дітям, які досягли 5-річного віку, була розроблена і впроваджена програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «*Впевнений старт*», що спрямована на забезпечення наступності між дошкільною і початковою ланками освіти. Вона відображає запити практиків та, враховуючи сучасні теоретичні й методичні рекомендації, пропонує орієнтири змістового наповнення освітньої роботи з дітьми, націлює педагогів і батьків на особистісний розвиток дітей за основними напрямками та акцентує на ігровій діяльності як провідній для всього дошкільного дитинства, незамінному засобу розвитку дітей. Цим зумовлено зміст



і структуру програми, яка упорядкована за розділами: «Фізичний розвиток», «Пізнавальний розвиток», «Мовленнєвий розвиток», «Художньо-естетичний розвиток», «Ігрова діяльність».

В оновленому державному стандарті дошкільної освіти в Україні – новій редакції *Базового компонента дошкільної освіти*, який прийнято у 2012 році, зведено норми і положення, що визначають державні вимоги до рівня освіченості, розвиненості та вихованості дитини, подано сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи. Зміст і структура дошкільної освіти систематизовані за освітніми лініями інваріантної складової: «Особистість дитини», «Дитини в соціумі», «Дитина в природному довкіллі», «Дитина у світі культури», «Гра дитини», «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі», «Мовлення дитини». Питання навчання дітей комп'ютерної грамоти, іноземної мови, хореографії та шахів, а також інших видів дитячої діяльності відповідно до індивідуальних інтересів і потреб дітей, запитів і побажань батьків зосереджено у варіативній складовій [7].

Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» (2012 р.) має на меті розширити змістовий компонент освітньої роботи з дітьми від 2 до 6 років за лініями розвитку дитини відповідно до нової редакції Базового компонента дошкільної освіти на принципах науковості, інтеграції, системності, комплексності, гуманізації змісту навчання та виховання. У передмові автори зазначають, що вона відповідає стратегічним завданням дошкільної освіти: реалізація особистісно-орієнтованої моделі дошкільної освіти, прилучення дітей до системи цінностей, культури, традицій українського народу, формування в дошкільників цілісної картини світу.

У багатьох українських дошкільних навчальних закладах з метою оновлення навчально-виховного процесу використовують концептуальні підходи та окремі положення зарубіжних програм навчання і виховання дітей дошкільного віку, створених на засадах особистісно зорієнтованого виховання.

Цікавим для українського дошкілля є досвід програмного забезпечення дошкільної освіти в Росії. Зауважимо, що у 2002 році Міністерством освіти Росії

було оголошено конкурс на розроблення загальноосвітньої програми виховання, навчання і розвитку дітей раннього дошкільного віку. Серед інших програм у 2004 р. була затверджена Міністерством освіти Росії і перевидана з деякими змінами «Типова програма» 1984 р. [125]. Прикметним є те, що значна кількість дошкільних закладів обрали Типову програму, мотивуючи свій вибір науковим змістом та багаторічним досвідом використання означеної програми дошкільними закладами.

Однією з перших новітніх російських програм була програма «Витоки» (1997 р.), створена співробітниками Центру «Дошкільне дитинство» ім. О.В. Запорожця (Москва), спираючись на базові характеристики особистості дитини: компетентність (інтелектуальну, мовленнєву, соціальну, фізичну), креативність (здатність до творчого вирішення проблем), ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свободу поведінки і безпеки, самосвідомість і самооцінку. Прикметною, на наш погляд, є зауваження самих авторів щодо типу означеної програми – «програма, яка бажає стати власне програмою» [62].

За програмою «Витоки» дитина є центром освітнього процесу. Мета програми – різнобічний розвиток дитини; формування у неї універсальних, у тому числі творчих, властивостей до рівня, що відповідає віковим можливостям і вимогам сучасного суспільства; забезпечення для всіх людей рівного старту розвитку; збереження і зміцнення їхнього здоров'я. Базисні характеристики особистості складаються в дошкільному віці не одночасно і знаходяться в постійному русі й розвитку. Створення умов, що сприяють своєчасному становленню базисних характеристик особистості, належать до головних завдань педагогів, які виховують дошкільника. Опис кожного вікового етапу в програмі завершується розділом, де конкретизуються базисні характеристики особистості дитини цього віку.

На нових філософсько-концептуальних засадах побудована програма «Дитинство» (1995 р.), створена науковцями кафедри дошкільної педагогіки Російського державного педагогічного університету ім. О. Герцена (Санкт-

Петербург) [32]. Основу концепції складають три ключові позиції: 1) положення теорії О. Запорожця про збагачення розвитку дитини, наповнення процесу найбільш значущими для дитини, специфічними формами, видами і способами діяльності; 2) педагогічна концепція цілісного розвитку дошкільника як суб'єкта дитячої діяльності (М. Крулехт); 3) дослідження проблеми системності знань (В. Логінова, М. Поддьяков).

Програма спрямована на забезпечення єдиного процесу соціалізації та індивідуалізації особистості і передбачає власне програму та педагогічну технологію її реалізації. В основі технології – інтеграція пізнання, спілкування з дорослими й однолітками, ігри та інші види дитячої діяльності (предметної, трудової, зображувальної, мовленнєвої, театральної, експериментальної). Накопичення дитиною цінного досвіду пізнання, діяльності, творчості, осягнення своїх можливостей, самопізнання сприяє розкриттю вікового потенціалу дошкільників. Зміст програми умовно об'єднано навколо чотирьох нових блоків: «Пізнання», «Гуманне ставлення», «Творення», «Здоровий спосіб життя».

Програма «*Розвиток*» (1994 р.), автори концепції програми О. Венгер, О. Дьяченко, є однією з провідних у дошкільній освіті Росії. Її вихідними положеннями є теорія О. Запорожця про самоцінність дошкільного періоду розвитку, переходу від утилітарного розуміння дошкільного дитинства до його гуманістичного усвідомлення та досліджень Л. Венгера про розвиток здібностей як універсальних дій орієнтування у довкіллі за допомогою специфічних для дошкільника образних засобів вирішення задач. В основу змісту програми покладено збагачення дитячих видів діяльності на основі налагодження довірливих стосунків вихователя з дітьми, врахування індивідуальності дитини.

Одним із варіантів програми «*Розвиток*» є програма «*Обдарована дитина*» (1995 р.), зорієнтована на своєчасне виявлення і спрямування розумових і художніх здібностей дітей, а також на розвиток специфічних видів діяльності, на пошук сфер, у яких їхній потенціал може розкритися найповніше. Автори програми – співробітники Інституту дошкільної освіти і сімейного виховання Російської Академії освіти.

Програма «*Райдуга*» (1991 р.) створена у лабораторії дошкільної освіти Інституту загальної освіти Міністерства загальної і професійної освіти Росії під керівництвом Т. Доронової. За змістом і структурою вона спирається на сім найважливіших видів діяльності й занять, у процесі яких здійснюється виховання і розвиток дитини: фізична культура (червоний колір), гра (помаранчевий), зображувальна діяльність і ручна праця (жовтий), конструювання (зелений), заняття музичним і пластичним мистецтвом (блакитний), заняття з розвитку мовлення і ознайомлення з навколишнім світом (синій), математика (фіолетовий). Методологічно вона ґрунтується на визначенні провідної ролі діяльності у психічному розвитку дитини, необхідності створення спеціальних умов для її самостійних, цілеспрямованих дій, постановки нових цілей, створення ігрової мотивації, спілкування та особистої зацікавленості.

У Росії затверджена також «*Орієнтовна загальноосвітня програма виховання, навчання і розвитку дітей раннього і дошкільного віку*» (2004 р.), яка, за словами авторів, задає базовий зміст освітнього процесу у дошкільних закладах і передбачає варіативність у його реалізації. Вона містить 3 блоки: 1) характеристику дітей кожного психологічного віку (немовляти, раннього, молодшого і старшого дошкільного); 2) зміст навчання, виховання і розвитку всіх груп дитячого садка за основними напрямками: здоров'я і фізичний розвиток, соціальний, пізнавальний і естетичний розвиток; 3) інтегральні показники розвитку. Суттєвим для проблеми інноваційної діяльності є те, що зміст навчання, виховання і розвитку представлено у формі завдань для педагога, що передбачають три вектори вирішення: 1) безпосередні виховуючі і навчаючі впливи педагога на дітей; 2) організація педагогом ситуацій, що забезпечують розвивальну взаємодію дітей між собою; 3) організація педагогом предметного середовища, що ініціює дитячі експериментування і постановку проблем.

Унікальну програму неперервної освіти дітей від 2 до 10 років «*Золотий ключик*» (1999 р.) створили вчені Інституту психології ім. Л. Виготського О. Кравцова, Г. Кравцов, О. Бережковська та ін. Серед відмінностей від традиційних програм варто виокремити: різновіковий склад груп дошкільнят і

молодших школярів, навчання школярів у дошкільних закладах, активне залучення сім'ї, коли члени родини залучені до життя закладу. Основу життєдіяльності дітей складає спеціальна система подій, які проживаються дітьми разом із дорослими, що дозволяє збудити дитячу ініціативу і ввести дітей у смисловий контекст культурних традицій. Як наголошують автори, простір подій – це реальна можливість зміни позицій дорослого у навчально-виховному процесі, оскільки за такою системою вихователь не вчить і не виховує, а перш за все, живе спільним із дітьми життям, цікавим для всіх учасників, і вирішує свої педагогічні завдання у процесі цього життя.

Означений освітньо-виховний простір автори програми пропонують створювати на основі: 1) загальної логіки проведення всіх запланованих у програмі подій; 2) створення у кожній групі неповторного співіснування запланованих подій і тих, що виникають з досвіду дитини. Тобто сплановані педагогом події задають смисл спільної діяльності і створюють емоційно насичені уявлення дітей про ті чи інші культурні традиції, галузі знань; інші події створюють необхідні умови для узагальнення досвіду, його рефлексії та усвідомлення.

Для нашого дослідження цікавою також є авторська програма О. Рилєєвої. Програма розвитку самосвідомості дошкільників і мовленнєвої активності *«Відкрий себе»* розроблена в межах авторської концепції дошкільного виховання *«Я сам»*, орієнтованої на індивідуалізацію особистісного розвитку. У програмі зроблено спробу вирішити питання наступності між дошкільною і початковою освітою на основі особистісного розвитку дитини. Так, свідома готовність дошкільника до навчання в школі, високий рівень її довільності, позитивна Я-концепція дає дитині значні переваги перед однолітками. Ці якості відіграють особливо важливу роль у процесі адаптації дошкільника до умов шкільного життя. Такі діти швидше і глибше засвоюють програму початкової школи, комфортніше почувають себе на заняттях, менш схильні до шкільних страхів і нервових розладів.

Білоруські вчені розробили програму «Пролісок» (1995 р.), яка спрямована на забезпечення фізичного і психічного здоров'я дітей, їхнього особистісного, емоційно-вольового, інтелектуального розвитку. Особливу роль в ній відведено фізичній культурі, формуванню потреби у здоровому способі життя, вихованню ставлення до здоров'я як цінності. Сприятливе мікросередовище має забезпечити формування у вихованців дошкільного закладу почуття захищеності, довіри до людей, емоційного комфорту у взаєминах «дитина – дитина», «дитина – педагог». Програма розвитку, виховання і навчання, яка задає стандарт дошкільного виховання, націлена на різнобічний, гармонійний цілісний розвиток вихованця дошкільного закладу, забезпечення наступності процесу переходу дітей на наступний віковий щабель. У ній репрезентовані як базисність (стандарт, основа розвитку), так і варіант її реалізації. Загальні базисні блоки програми формують розділи «Пізнай, щоб виховувати», «Рости здоровим, малюк!», «Співпрацюємо з родиною», «Умови перетворення Програми в педагогічну практику». Виокремлено базисну частину і програми кожної вікової групи, серед базисних виступають такі компоненти: завдання розвитку і виховання; характеристика психофізичного розвитку, показники розвитку («якими стали наші вихованці»); базисні характеристики психічного розвитку дітей.

Автори програми звертають увагу на умови успішної реалізації програми в педагогічну практику дошкільних закладів – забезпечення наступності у навчально-виховному процесі. «Вертикальна» наступність – це передусім наступність у змісті, формах, методах виховання і навчання дітей на кожному новому віковому щаблі, на якому вони щойно знаходилися, з натр якого вийшли. Особливо важлива в цьому випадку наступність у період кризи в психічному розвитку, переходу від однієї вікової стадії до іншої. Вона значуща як для педагогів, що виховують і навчають дітей, так і для батьків (кризи 1-го року, 3 років, кризи 7 років та ін.). «Горизонтальна» наступність передбачає перш за все встановлення єдності, взаєморозуміння педагогів і батьків у поглядах на дитини як на унікальну, неповторну особистість, що потребує уваги, підтримки, прояву тепла, поваги і схвалення продуктів його творчості, ініціативності, самостійності.

Цей тип наступності містить у собі і єдність педагогів і батьків у поглядах на процеси виховання і навчання дітей, взаємодії з ними.

Окремі дошкільні заклади України використовують Програму «Крок за кроком», яку підготував Центр розвитку дитини Джорджтаунського університету (США), спираючись на такі концептуальні засади, як індивідуалізація, допомога дітям в утвердженні їх як особистостей та планування діяльності, організацію центрів активності, участь сім'ї у їх роботі. Дитину слід навчати приймати зміни, бути ініціатором змін, критично мислити, здійснювати вибір, обґрунтовувати і розв'язувати проблеми, розвивати її уяву, уміння піклуватися про навколишнє середовище.

Польська програма «Світ дошкільняти» (автори Галина Беднарчик, Марія Круніца, Марія Анна Мацьонг) призначена для творчих, інноваційних педагогів, які в своїй роботі здійснюють інтеграцію, прагнуть покращити ефективність освітнього впливу на дитину. Свідченням новітнього підходу є відсутність поділу завдань та змісту освітньої роботи за віком дітей, чим автори підкреслюють свою позицію щодо необхідності індивідуального та диференційованого підходу до виховання.

У таблиці 3.3. репрезентовано характерні особливості програм навчання, виховання і розвитку дітей у дошкільних закладах України та за кордоном.

Таблиця 3.3

### Характерні особливості програм дошкільних закладів

| Назва          | Характер програми   | Інноваційний потенціал   |
|----------------|---|--|
| 1              | 2   | 3  |
| <b>Україна</b> |   |  |
| Малятко        | Державна програма виховання і навчання дітей дошкільного віку | Головна мета – виховання цінностей<br>Пріоритет людинознавчого матеріалу |
| Дитина         | Державна програма виховання і навчання дітей від 3 до 7 років | Індивідуальний підхід<br>Зорієнтованість на підготовку до школи          |

Продовж. табл. 3.3.

| 1  | 2   | 3   |
|--|---|---|
| Дитина в дошкільні роки  | Програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку | Керівництво для педагогів і батьків   |
| Створення умов природного розвитку дітей у системі дошкільного виховання | Авторська програма Л. Блудової                                  | Розвиток природної активності дітей<br>Надання самостійності у розвитку творчих здібностей  |
| Ладки  | Авторська програма Н. Дернович                                  | Програма формування основ гуманістично спрямованої активної особистості в дошкільному віці  |
| Я у світі  | Державна Базова програма розвитку дитини дошкільного віку       | Відповідність Закону «Про дошкільну освіту» та Базовому компоненту дошкільної освіти в Україні<br>Побудова за сферами життєдіяльності дитини<br>Орієнтація на моральний, пізнавальний, соціально-емоційний розвиток   |
| Впевнений старт  | Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку               | Спрямування на особистісний розвиток дітей у підготовці до школи  |
| Українське дошкілля  | Програма розвитку дитини дошкільного віку                       | Формування основ моральних якостей, духовної культури   |
| <b>Зарубіжний досвід</b>   |   |   |
| Розвиток (Росія)   | Авторська програма  | Визнання самоцінності дошкільного дитинства<br>Розвиток індивідуальних здібностей дітей   |
| Райдуга (Росія)  | Державна програма   | Виховання й розвиток дітей на основі семи найважливіших видів діяльності  |
| Витоки (Росія)   | Державна Базова програма розвитку дошкільника                   | Матеріал будується на основі провідних базисних характеристик (компетентність, креативність, ініціативність, самостійність і відповідальність, довільність, свобода поведінки і безпеки, самосвідомість і самооцінка) |



Продовж. табл. 3.3.

| 1                    | 2   | 3  |
|----------------------|---|--|
| Крок за кроком (США) | Програма Центру розвитку дитини Джорджтаунського університету | Допомога дітям у здійсненні виборів засобами планування діяльності та організація центрів активності<br>Інтеграція дітей з проблемами розвитку |

Багатоманітність підходів до виховання дітей дошкільного віку розкриває широкий простір для ініціативи дошкільних закладів, сприяє оптимізації їх системи, відповідає принципу демократизації системи дошкільної освіти, забезпечує вихователям право на творчість в організації педагогічного процесу, формує передумови для активного залучення до нього сім'ї, громадськості.

Проаналізовані програми, апробовані в дошкільних закладах і схвалені практиками, були перевидані впродовж останніх 10 років із змінами і доповненнями відповідно до вимог часу. Це зумовило виникнення багатоваріантності нормативно-програмового забезпечення дошкільної освіти та необхідність створення (оновлення чинних) програм виховання і навчання. Вищезазначене дає підстави для висновку про те, що питання про взаємодію програм в умовах варіативності змісту виховання має вирішуватися шляхом вибору дошкільними закладами. Варіативність програм та їх науково-методичне забезпечення в умовах демократичного характеру системи дошкільної освіти має бути джерелом їх інноваційного розвитку.

На основі вищевикладеного можна виокремити *особливості інноваційної педагогічної діяльності у дошкільній освіті*. Так, інноваційна педагогічна діяльність:

1) засновується на принципах особистісного підходу, тобто має спрямованість на особистість дитини дошкільного віку, гуманістичну природу, гуманістичну централізацію;

2) носить творчий характер;

3) організується у формі дослідно-експериментальної роботи;

4) має стійку мотивованість на пошук нового в цільових, змістових і процесуальних характеристиках навчально-виховного процесу дошкільного закладу.

Перетворююча стратегія інноваційної діяльності колективу педагогів дошкільного закладу або окремого педагога, спрямована на позитивні зрушення особистості й освітньої ситуації, має часові межі і повинна уявлятися як тимчасова програма (тривала або короткострокова – в залежності від характеру інновації). Слід додати, що інноваційна педагогічна діяльність – складний протирічливий процес. Для того, щоб уникнути непотрібних витрат праці педагогів-новаторів і спрямувати їх педагогічну творчість на вирішення актуальних педагогічних проблем, необхідно враховувати означені особливості інноваційної діяльності.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність виступає основою оновлення сучасних дошкільних закладів, чинником розвитку освітніх систем. Її результат визначають структурні та змістові зміни в роботі дошкільного закладу як освітньої системи, а за певних умов – створення якісно нової педагогічної практики – авторського дошкільного закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи.

### **3.2. Вимоги до вихователів дошкільних закладів у контексті реалізації освітніх інновацій**

Подальша логіка розвитку суспільства є логікою інноваційних реформ, серед яких значну роль відіграють реформи освіти [87].

Створення єдиного освітнього простору в рамках ЄС, входження України в Болонський процес сприяли старту інноваційних процесів в освіті України. Їхній розвиток є візитною карткою освітнього сьогодення України, про що свідчать варіативні комплексні програми, ініційовані МОН України, авторські національні програми, надання педагогам права вибору методик, засобів організації навчально-виховного процесу з дітьми.

Відповідно до українського законодавства дошкільна освіта є значущою складовою системи безперервної освіти й розглядається як базис системного розвитку дитини, фундамент творення якісно нового освітнього простору. Визнання Україною на державному рівні обов'язковості дошкільної освіти та її пріоритетної ролі у формуванні особистості є свідченням того, що українське суспільство об'єктивно готове до сприйняття принципово нового розуміння статусу і ролі дошкільної освіти.

Система українського дошкілля здійснює пошук нових підходів до організації дошкільної освіти у межах дитиноцентричної парадигми: «Так, у системі сучасного дошкільного виховання простежуються нові тенденції: організаційно змінюється зміст і форми роботи садків, відбувається інтенсивний пошук нових, нетрадиційних підходів, орієнтирів у роботі з дітьми, кожний дошкільний заклад має змогу віднайти «своє обличчя» і, висловлюючись мовою ринкових відносин, боротися за свого «споживача» – дітей та батьків» [60, с. 23].

Успішність реалізації закону України «Про дошкільну освіту», Державного стандарту дошкільної освіти України залежить від сприйнятливості педагогічних працівників до нових ідей, їх готовності й здатності до підтримки й реалізації нововведень у контексті професійної діяльності. На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти інноваційна діяльність, удосконалення методів навчання й виховання за допомогою створення й реалізації інновацій, освоєння нових освітніх технологій є одним із основних компонентів професійної компетентності вихователя.

Ці завдання розширюють й поглиблюють проблему відповідності сучасного вихователя викликам часу в теоретичному й практичному форматах. Сучасне дошкілля й суспільство все більш явно потребує вихователя, здатного працювати в режимі інноваційного пошуку й впровадження його результатів в освітню практику.

Пошук шляхів розв'язання цієї проблеми вимагає теоретичного обґрунтування, розробки та реалізації системи вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти.

Теоретичне обґрунтування системи вимог до вихователя базується на концептуальних засадах освітніх інновацій, що розглядаються в соціально-філософському контексті глобальних проблем сучасності, становлення нової національної освітньої парадигми, пошуку шляхів подолання освітньої кризи (В. Андрущенко, Ж. Аллак, І. Бестужев-Лада, А. Герасимчук, С. Гессен, Ф. Кумбс, В. Загвязинський, П. Макларен, К. Роджерс, В. Розін, М. Романенко, Б. Саймон, П. Саух, П. Фрейре та ін.); узагальненні наукових розвідок щодо розвитку теоретичної та практичної складової інноваційних процесів у навчальних закладах України (О. Адаменко, І. Аносова, В. Землянська, О. Марущенко, О. Попова, Н. Сафонова, В. Кремень та ін.); розумінні аналізу особистісних характеристик суб'єктів інноваційної діяльності (В. Аношкіна, Г. Герасимов, Л. Ілюхіна, С. Міллер, С. Рєзванов, Е. Роджерс, Поль А. Хебіг, С. Янголовський та ін.).

Розуміння того, що основним носієм та ініціатором інноваційних змін у системі дошкільної освіти є, насамперед, вихователь, передбачає розгляд вимог до нього у площині трьох підходів: особистісного, діяльнісного, компетентнісного. Ми визнали за доцільне умовно розділити існуючі дослідження в галузі педагогічної інноватики у відповідності із зазначеними підходами.

Особистісний підхід передбачає вивчення особистісних якостей педагога (інноваційну спрямованість, інноваційну культуру і т.п.), розвиток його методологічної і методичної готовності до створення, сприйняття та реалізації інновацій (О. Аніщенко [2], В. Балабанов [9], О. Бартків [10], І. Богданова [12], Ю. Власенко [17], І. Гавриш [21], О. Дубасенюк [52], Л. Подимова [94], В. Сластьонін [122]).

У руслі цього підходу розкриваються ціннісні орієнтації вихователя як установки особистості, що віддзеркалюють її фундаментальні інтереси, визначають стратегічну спрямованість професійної діяльності, становлять основу смислової сфери особистості. Цей рівень є важливим для розуміння взаємодії особистісного й професійного у педагога, оскільки абстрактна мета освіти, переломлюючись крізь смислову сферу вихователя, перетворюється в завдання педагогічної діяльності.

Засадничими для нашого дослідження є наступні дефініції: «інноваційна спрямованість», «готовність до інноваційної діяльності», «інноваційна культура». Ці поняття, з одного боку, найбільш повно й точно відображають погляди науковців на роль особистості в процесі становлення вихователя інноваційного типу, а, з іншого боку, вони є своєрідними маркерами відповідності системі вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти.

Характерні психологічні особливості інноваційної спрямованості особистості знайшли відбиття в теорії інноваційної (новаторської) особистості, вперше розробленій Е. Хагеном [140; 141]. Наявність інноваційної особистості в суспільстві автор розглядав як чинник економічного розвитку і вважав її певним особистісним синдромом, що є протилежним авторитарній особистості в традиційному суспільстві. Інноваційну особистість, з точки зору автора, вирізняє:

- ставлення до дійсності, що характеризується прагненням керувати нею, й допитливістю, пошуком регуляторів, що дозволять впливати на різноманітні явища й контролювати їх;
- здатність брати на себе відповідальність за негативні явища дійсності, пошук найкращих рішень й спроби внести зміни під час впровадження знайдених рішень;
- відвертість і терпимість із підлеглими, схвальне ставлення до їхнього прагнення до новацій і оригінальності;
- творчість, що стимулює самобутність і прагнення до новизни, нестримна допитливість.

Сучасні дослідники розглядають інноваційну спрямованість особистості педагога як стійку націленість особистості, яка проявляється в прогресивних мотивах, цінностях, властивостях і якостях особистості, у нових способах об'єктивації особистості в професійній, суспільній діяльності, у міжсуб'єктних відносинах, що визначає її індивідуалізацію.

Ядром інноваційної спрямованості особистості викладача, вчителя, вихователя можна вважати продуктивну самосвідомість, що передбачає: усвідомлення власної самості, самобутності особистості; сукупність уявлень,

оцінок про інноваційний потенціал власної особистості й суспільства; усвідомлення цілісності, гармонійності власної інноваційності; динамічність і безперервність процесу власного саморозвитку як творця [116].

Серед характерних ознак інноваційної спрямованості особистості педагога розглядають: допитливість, відкритість новому досвіду, креативність, любов до парадоксів, плюралізм і т.п. [1].

До функцій інноваційної спрямованості особистості педагога ми відносимо: орієнтаційну (є орієнтиром у професійній діяльності); мотиваційну (являє собою вищий рівень націленості, інтересу); цілепокладання (що задає цільові орієнтири його професійної діяльності); оцінну (критерій вибору особистістю певного предмета або ставлення з наявних альтернатив); соціокультурну (впливає на різні сторони соціокультурного життя) [45].

Через реалізацію зазначених функцій інноваційна спрямованість педагога певним чином впливає на самореалізацію вихователя в професійній діяльності й життєдіяльності в цілому й визначає її успішність.

Інноваційну спрямованість особистості в акмеології розглядають як необхідний чинник досягнення професіоналізму, вершин у професії. Вона може виявлятися в опануванні нових ефективних алгоритмів і способів виконання діяльності, у нетривіальному розв'язку професійних завдань. Учені відзначають, що тільки спрямованість на творче піднесення дозволить одержувати якісно інші результати, здійснювати прорив у нові галузі професійної діяльності [31].

Під інноваційною спрямованістю вихователя ми розуміємо смислоутворювальну складову його особистості. Інноваційна спрямованість є тенденцією, що зумовлює стиль життєдіяльності педагога. В її основі лежить інноваційне ставлення до світу, особистісна цілеспрямованість на пошук нового, усвідомлення обмеженості стереотипних підходів до розвитку сучасних дітей дошкільного віку.

Для обґрунтування системи вимог до вихователя важливими є дослідження вчених, що характеризують категорію «інноваційна культура» як принципово новий підхід до життєдіяльності інноваційної особистості.

Досліджуючи інноваційну культуру вчителя, В. Фокіна підкреслює, що інноваційна культура – це знання, уміння й досвід цілеспрямованої підготовки та комплексного впровадження й усебічного освоєння нового в різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі динамічної єдності старого, сучасного й нового; іншими словами – це вільне творіння нового з дотриманням принципу спадкоємності [128].

За визначенням І. Циркуна, інноваційна культура – система, що включає всю сукупність нормативів (аксіологічних, гносеологічних, перетворювальних і управлінських), які детермінують якість інноваційної діяльності, і виконує такі функції: раціонально-праксіологічну, організаційно-впорядковувальну, описово-пояснювальну, прогностично-управлінську, евристико-пізнавальну та комунікативно-трансляційну [133, с. 8].

Дослідники Л. Єлізарова, Л. Холодкова, В. Черноліс, М. Корепанова наголошують, що інноваційна культура особистості – це сфера її духовного життя, що відображає її ціннісну орієнтацію, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях, навичках, зразках і нормах поведінки, яка забезпечує сприйнятливості особистістю нових ідей, її готовність і здатність до підтримки й реалізації нововведень в усіх сферах життя» [53; 70].

У визначеннях В. Краєвського, Л. Сіріна, В. Кирилова, В. Фокіної інноваційна культура вчителя – це професійна якість, що обумовлена постійним пошуком нового в меті, змісті, методах і формах навчання й виховання учнів, створенням педагогічних нововведень і їх оцінкою педагогічним співтовариством, використанням і застосуванням усього нового, прогресивного на практиці, провідною ідеєю якої є ціннісна орієнтація особистості, що забезпечує сприйнятливості педагога до нових ідей [71; 128].

О. Бартків визначає, що педагогу з розвиненою інноваційною культурою притаманні наступні професійні та особистісні якості: усвідомлення смислу і цілей освітньої діяльності в контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; здатність формулювати освітні цілі, виходячи із сучасних запитів суспільства; вміння окреслювати нові педагогічні орієнтири у відповідності до

вимог особистісно-орієнтованої освіти; вміння вчасно коригувати освітній процес у відповідності до критеріїв інноваційної діяльності; володіння технологіями, формами й методами інноваційного навчання; уміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей учнів; здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів [10].

С. Сидоров вважає, що феномен «інноваційна культура вчителя» характеризується системністю та багатовимірністю, відображає цілісну орієнтацію особистості вчителя на інноваційну діяльність через його мотиви, знання, уміння і навички, образи і норми поведінки, складається аксіологічного, інноваційно-технологічного, кооперативно-діяльнісного, комунікативного та особистісно-творчого компонентів [116].

О. Афанасьєва й Л. Борисова описують інноваційну культуру педагога у вигляді сукупності загальнокультурних (соціокультурних) якостей особистості [4]; І. Мимріна – як стиль професійної діяльності [82]; О. Григорьев – як найвищий прояв професійної компетентності [25], а О. Дахін – як найвищий прояв професійних якостей педагога [28].

Інноваційна культура вихователя ДЗ визначається нами як система освоєних особистістю педагогічних засобів, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності, системоутворюючим елементом якої є цінності інноваційного плану [38, с. 37-38].

У таблиці 3.4 систематизовано різні погляди науковців на змістову характеристику поняття «інноваційна культура».

Таблиця 3.4

### Змістова характеристика поняття «інноваційна культура»

| № з/п | Автор      | Визначення поняття                                       |
|-------|------------|--|
| 1     | 2          | 3  |
| 1     | В. Фокіна  | Знання, уміння й досвід підготовки й освоєння нового     |
| 2     | С. Сидоров | Орієнтація особистості вчителя на інноваційну діяльність |



## Продовж. табл. 3.4

| 1 | 2  | 3  |
|---|--|--|
| 3 | І. Циркун  | Система, нормативів (аксіологічних, гносеологічних, перетворювальних і управлінських), що детермінують якість інноваційної діяльності, |
| 4 | Л. Єлізарова, Л. Холодкова, В. Черноліс, М. Корепанова | Область духовного життя особистості, що відображає її ціннісну орієнтацію  |
| 5 | В. Краєвський, Л. Сірін, В. Кирилов                    | Професійна якість, що обумовлена постійним пошуком нового в меті, змісті, методах  |
| 6 | О. Афанасьєва, Л. Борисова                             | Сукупність загальнокультурних (соціокультурних) якостей  |
| 7 | І. Мимріна   | Стиль професійної діяльності   |
| 8 | С. Григорьєва  | Найвищий прояв професійної компетентності  |
| 9 | О. Дахін   | Найвищий прояв професійних якостей   |

У результаті теоретичного аналізу наукових розвідок можна зробити висновок, що інноваційна культура – складний багатоаспектний феномен, який лежить у площині міждисциплінарних досліджень і розглядається на перетині різних наукових підходів. Для обґрунтування вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти ми спираємось на визначення даного педагогічного феномену, запропоноване І. Циркуном.

Т. Афанасьєва й Л. Борисова головною складовою інноваційної культури вважають креативність педагога [4], А. Хуторської – рефлексивні здібності [131], а В. Слободчиков – проектування [123].

Певний інтерес в контексті нашого дослідження викликає науковий пошук О. Кучергіної. Дослідниця наголошує на тому, що інноваційна культура педагога дошкільного навчального закладу є частиною інноваційної культури особистості й являє собою складноструктурне утворення, сукупність взаємозалежних, взаємообумовлених і взаємодоповнюючих компонентів, що забезпечують високий рівень готовності до прийняття або створення й наступної реалізації педагогічних інновацій у процесі професійної діяльності [73].

З точки зору О. Кучергіної, центральним компонентом інноваційної культури вихователя дошкільного закладу, яка відіграє визначальну роль в її складній структурі, є методологічна культура. Авторка поділяє погляди О. Бережної на методологічну культуру, якою є «особливий склад мислення, заснований на знанні методологічних норм і вмінь їх застосовувати в процесі вирішення проблемних педагогічних ситуацій» [11].

На думку О. Кучергіної, методологічна культура має у своїй структурі три складові:

- інформаційну (знання про досягнення сучасної педагогічної науки, сутність інноваційної діяльності педагогів, призначення й структуру психолого-педагогічного дослідження та організацію дослідно-експериментальної роботи в умовах освітньої установи);

- операціональну (уміння педагога, пов'язані з одержанням і переробкою професійно значущої інформації; виділенням і формулюванням педагогічної проблеми, визначенням варіантів її розв'язку і їхньою наступною перевіркою; проектуванням освітнього процесу; здійсненням рефлексії професійно-педагогічної діяльності.);

- мотиваційну (сукупність установок педагога, що проявляються в критичному ставленні до педагогічних явищ; у перетворенні педагогічної практики відповідно до ціннісних орієнтирів розвитку системи освіти).

Другим по значущості компонентом інноваційної культури педагога дошкільної освітньої установи, на думку дослідниці, є інформаційна культура.

О. Кучергіна приєднується до наукових поглядів Н. Гендіної й розглядає інформаційну культуру як «сукупність інформаційного світогляду й системи знань, умінь, що забезпечують цілеспрямовану самостійну діяльність по оптимальному задоволенню індивідуальних інформаційних потреб з використанням як традиційних, так і нових інформаційних технологій» [22]. Серед критеріїв сформованості інформаційної культури у вихователя дошкільного закладу авторка визначає: наявність постійних інформаційних потреб у педагога; знання про способи (джерела) одержання й використання необхідної інформації;

сформованість у педагога вміння використовувати персональний комп'ютер у професійній діяльності; сформованість у педагога вміння ефективно використовувати різні комунікативні можливості; володіння аналізом і синтезом отриманої педагогічної інформації.

Третім компонентом інноваційної культури педагога дошкільного закладу, на думку дослідниці, є безпосередньо інноваційна діяльність, в основу розуміння якої покладено визначення її В. Сарапуловим: «Інноваційна діяльність педагога – це мотивований, цілеспрямований і усвідомлений процес створення, освоєння, впровадження й поширення сучасних ідей (теорій, технологій, методик і т.п.), актуальних і адаптованих для даних умов відповідно до прийнятих критеріїв» [112, с. 42].

У моделі інноваційної культури, запропонованої О. Кучергіною [73], на наш погляд, закладено протиріччя, оскільки:

- методологічна культура, яку представлено як особливий склад мислення є, на думку автора, визначальною в розумінні інноваційної культури, відсуваючи на другий план діяльнісний і суб'єктний аспекти, які, на наш погляд, мають першорядне значення для становлення вихователя-інноватора;
- зміст операціонального компоненту методологічної культури багато в чому дублює показники сформованості інформаційної культури;
- спрощено виглядає мотиваційна складова методологічної культури;
- взагалі не відображено специфіку проблематики дошкільної освіти.

Однак дискусія, пов'язана із цією проблематикою, не є метою нашого дослідження. При цьому цінність запропонованого підходу не викликає сумнівів, оскільки, по-перше, автор – один з нечисленних науковців, які ведуть науковий пошук у площині дошкільної освіти, по-друге, у представленій моделі інноваційної культури зроблено спробу інтегрувати особистісний і діяльнісний підходи до її розуміння.

Досліджуючи суть і соціальні механізми інновацій в освіті, Г. Герасимов і Л. Ілюхіна відзначають, що інновація виступає як організована особливим способом діяльність [23]. Таке розуміння актуалізує наукові розвідки, здійснені в

руслі суб'єктно-діяльнісного підходу щодо розуміння інноваційної діяльності для обґрунтування системи вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації в освіті.

Загальну характеристику інноваційної діяльності у системі дошкільної освіти детально розглянуто у параграфі 3.1. даного дослідження.

Але для визначення системи вимог вважаємо за необхідне схарактеризувати докладно структуру інноваційної діяльності вихователя.

В основу нашого розуміння структури інноваційної діяльності вихователя покладено наукові розвідки О. Леонтєва [75], який до компонентів діяльності відніс наступні: потребу, мотив, мету, умови, дії й концепцію навчальної діяльності Д. Ельконіна, В. Давидова, В. Репкіна, які обов'язковими структурними компонентами діяльності вважали дії планування, контролю, оцінки й рефлексії [26; 108; 134].

Розгортання інноваційної діяльності вихователя, що представлено на рис. 3.1, відбувається, на наш погляд, таким чином: відчуття вихователем потреби у здійсненні інновацій, яку він усвідомлює як мотив діяльності; формулювання мети діяльності по впровадженню інновацій; аналіз умов, в яких має здійснюватися досягнення мети (мета й аналіз умов її досягнення складають задачу діяльності); планування дій для досягнення мети, що включають експериментальну складову; система дій, що здійснюються відповідно до плану; прогностичний та діагностичний контроль дій та оцінка результату; рефлексія здійснених способів дій; постановка наступної задачі інноваційної діяльності.

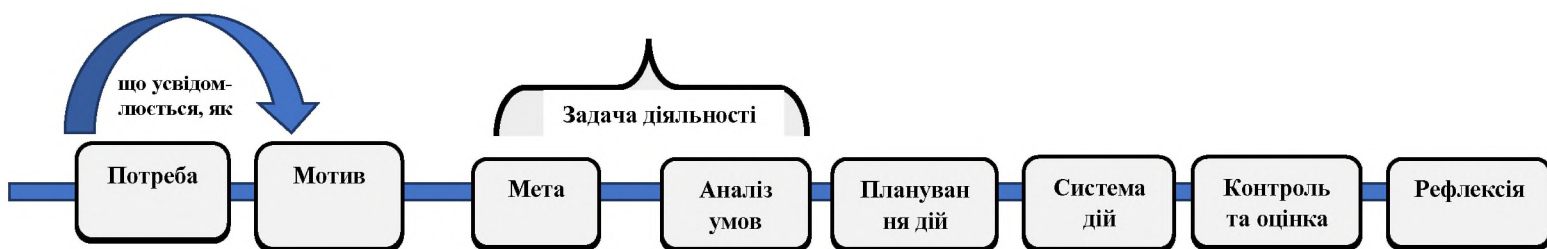


Рис. 3.1. Структура інноваційної діяльності вихователя

При такому розумінні структури інноваційної діяльності вихователя на перший план виходить поняття суб'єкта діяльності як суб'єкта інновацій.

Суб'єкт (лат. *subjektum* – той, що знаходиться в основі) – категорія філософії і психології, що позначає протистояння людини й світу та виділяє в їх взаємодії регулюючу, керуючу, авторську першооснову людини. Поняття «суб'єкт» підкреслює здатність особистості ініціювати й цілеспрямовано здійснювати практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання та інші види специфічно людської активності. Категорія суб'єктності визначає міру свободи людини в житті, її здатність ставати причиною світу й себе, будувати смисли буття, діяти й брати на себе відповідальність за свої дії [105].

А. Пригожин відзначає, що головна характеристика суб'єкта інновацій - це його діяльнісна самосвідомість, тобто розуміння своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої й суспільно прийнятої основи власного існування. Автор представляє суб'єктність як єдність цілепокладання й цілездійснення в одній особі. Суб'єкт є діячем, здатним до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе серед інших суб'єктів, до визначення власних цілей і засобів для їхнього досягнення. Його відрізняє впевненість як можливість і бажання самостійно визначати свою долю, спосіб життя, прагнення розширювати рамки реальної незалежності й компетентності. Одночасно суб'єкт є носієм і автором внеску в будь-яку спільну діяльність, партнером у міжсуб'єктних відносинах [101].

В. Лазарєв наголошує на тому, що людина, яка розвивається як суб'єкт діяльності, стає все більш універсальною, а значить – більш вільною у виборі цілей і способів їх досягнення. Найвищих ступенів свободи вона досягає, коли головною цінністю для неї стає саморозвиток і розвиток світу. Вона виявляється здатною рефлексивно ставитися до своєї діяльності й виходити за її рамки. Але тоді весь процес психічного розвитку має бути представлений як формування універсального суб'єкта вільної творчої діяльності, а кожен етап цього процесу – як становлення якісно нового суб'єкта, у якого знімаються будь-які раніше існуючі обмеження [74].

Такий підхід має особливе значення для нашого дослідження, оскільки становлення дитини-дошкільника як суб'єкта життєдіяльності є сьогодні одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти.

М. Каган і А. Еткінд відзначають, що ціннісна свідомість формується в дитини тоді, коли вихователь бачить у ній принципово рівного собі, вільного у виборі цінностей і психологічно унікального суб'єкта, з яким він, старший і більш досвідчений і мудрий, прагне поділитися своїми цінностями, щоб вони стали загальними для них, тобто, увібрали в себе й особливості духовної позиції вихованця; у цьому змісті говорять, що виховує не тільки учитель учня, але й учень учителя. Але це й означає, що виховання є одночасно й спілкування, і творчість, а не комунікація, не управління й не обслуговування [63].

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. При суб'єктній орієнтації життєдіяльність людини орієнтується не зовнішніми ситуаціями як її об'єктами, а внутрішніми чинниками. У цілому суб'єктно-орієнтовані люди характеризуються більш широким колом переживань подій індивідуально-психічного типу й подій, що відносяться до зміни фізичного середовища, оптимістичним прогнозуванням змін свого майбутнього, свідомою роботою над собою [18].

Діяльнісно-суб'єктний підхід до розуміння інноваційної діяльності вихователя надає можливість більш багатомірно побачити взаємодію педагогів в цьому процесі. Як відзначають В. Сластьонін і Л. Подимова, педагог, як суб'єкт інноваційної діяльності та її організатор, вступає у взаємодію з іншими членами педагогічного співтовариства в процесі створення, використання і розповсюдження новації. Він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть відбутися в предметах, свідомості, звичаях, традиціях [122, с. 35]. Інноваційну діяльність вихователів можна розглядати як взаємодію суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на створення й реалізацію нововведень у цілях, змісті і способах педагогічної діяльності. При цьому саме взаємодія реалізує рух інноваційної системи та актуалізує зв'язок її складових.

На наш погляд, категорію «суб'єкт інноваційної педагогічної діяльності» необхідно розглядати як системоутворюючу при аналізі інноваційних процесів в освітянській галузі.

Важливим для розуміння системи вимог до вихователя в умовах інноваційної трансформації освіти є компетентнісний підхід. У процесі переломлення професійного досвіду через особистість вихователя, інтеграції її ціннісно-сислової й діяльнісної основи відбувається становлення професійно-педагогічної компетентності.

Усвідомлення вихователем інноваційної діяльності як цінності значною мірою залежить від наявності у нього інноваційної компетентності.

Взаємозв'язок інноваційної компетентності й здатності вихователя до здійснення інноваційної діяльності сприяє зростанню інтересу науковців до вивчення феномену інноваційної компетентності педагога (Н. Ільїна [61], Н. Клокар [65], Л. Петриченко [90], Л. Подимова [94], В. Сластьонін [122], А. Хуторської [131] та ін.).

На думку Л. Петриченко, інноваційна компетентність педагога є складною, інтегративною якістю фахівця, яка зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером та спрямованістю на дослідно-експериментальну роботу). Структура цієї якості складається з чотирьох компонентів: теоретично-змістового (базового), професійно-діяльнісного (практичного), професійно-дослідницького (творчого) і професійно-особистісного. Дослідниця наголошує на тому, що інноваційна компетентність педагога – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення [90].

І. Коновальчук вважає, що інноваційна компетентність педагога – це інтегративна властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду. Науковець розглядає інноваційну компетентність як складову загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої

зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим, суб'єктивним характером та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

До змісту компонентів структури інноваційної компетентності дослідник включає: соціальну, мотиваційно-ціннісну, теоретико-методологічну, технологічну, інформаційно-комунікаційну, рефлексивно-регулятивну компетентності [69].

Л. Нерадовська розглядає інноваційну компетентність педагога як інтегральну характеристику ділових, особистісних, моральних якостей педагога, що віддзеркалюють системний рівень функціонування методологічних, методичних, дослідницьких вмінь, мотивації, здібностей й готовності до творчої самореалізації й інноваційної педагогічної діяльності в цілому.

На думку дослідниці, структурними елементами інноваційної компетентності є: мотиваційна готовність (усвідомлення інноваційної діяльності як цінності), креативність (прояв соціально-значущої творчої активності), дослідницькі уміння (оволодіння основними складовими операційного компонента інноваційної діяльності), рефлексія (здатність аналізувати й корегувати діяльність) [83].

У наукових доробках О. Фролової інноваційну компетентність репрезентовано як рівень володіння педагогом уміннями проектування, створення й впровадження нового в освітній процес, який забезпечує перетворення інтелектуального, мотиваційного, творчого потенціалів особистості вихователя. Структуру інноваційної компетентності дослідниця представляє через сукупність взаємозв'язаних, взаємообумовлених й взаємодоповнюючих компонентів: проєктивного, когнітивного, технологічного, креативного й регулятивного [129].

О. Артамонова під інноваційною компетентністю педагога розуміє досягнення ним певного рівня особистісного й професійного прояву майстерності в його інноваційній діяльності [3].

Н. Ільїна вважає, що інноваційна компетентність – це особистісна, теоретична й практична готовність педагога до цілеспрямованого впровадження



нововведень у педагогічну систему, яка проявляється в здатності вихователя якісно здійснювати інноваційну діяльність у відповідності з завданнями модернізації освіти.

Структуру інноваційної компетентності педагога дослідниця визначає через сукупність мотиваційного, ціннісного, змістовно-операціонального, дослідницького й рефлексивного компонентів [61].

Ми визначаємо інноваційну компетентність як показник готовності до впровадження сучасних технологій дошкільної освіти й виокремлюємо в її структурі наступні компоненти: поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, високу культуру використання інновацій у навчально-виховній роботі, особисту переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [36].

Погляди науковців на зміст і структуру інноваційної компетентності педагога представлено у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

### Зміст і структура інноваційної компетентності педагога

| № з/п | Автор         | Визначення інноваційної компетентності  | Структура інноваційної компетентності   |
|-------|---------------|---|---|
| 1     | 2             | 3   | 4   |
| 1     | І. Дичківська | Показник готовності до впровадження сучасних технологій дошкільної освіти   | Поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. |
| 2     | Н. Ільїна     | Особистісна, теоретична й практична готовність педагога до цілеспрямованого введення новітніх у педагогічну систему, яка проявляється в здатності вихователя якісно здійснювати інноваційну діяльність у відповідності із завданнями модернізації освіти. | Мотиваційний, ціннісний, змістовно-операціональний, дослідницький та рефлексивний компоненти.   |

Продовж. табл. 3.5

| 1 | 2              | 3   | 4   |
|---|----------------|---|---|
| 3 | І. Коновальчук | Інтегративна властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки і практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду.   | Соціальна, мотиваційно-ціннісна, теоретико-методологічна, технологічна, інформаційно-комунікаційна, рефлексивно-регулятивна компетентність. |
| 4 | Л. Нерадовська | Інтегральна характеристика ділових, особистісних, моральних якостей педагога, що віддзеркалюють системний рівень функціонування методологічних, методичних, дослідницьких умінь, мотивації, здібностей і готовності до творчої самореалізації та інноваційної педагогічної діяльності в цілому. | Мотиваційна готовність, креативність, дослідницькі уміння, рефлексія.   |
| 5 | О. Фролова     | Рівень володіння педагогом уміннями проектування, створення й впровадження нового в освітній процес, який забезпечує перетворення інтелектуального, мотиваційного, творчого потенціалів особистості вихователя.   | Проективний, когнітивний, технологічний, креативний і регулятивний компоненти.  |

У своєму дослідженні ми спираємось на розуміння феномену «інноваційна компетентність», що запропоновано Л. Нерадовською [83] та нами [36], і розуміємо під нею інтегральну характеристику ділових, особистісних, моральних якостей педагога, що віддзеркалюють рівень функціонування методологічних, методичних, дослідницьких умінь, належне володіння змістом і методикою інноваційних технологій, готовність до творчої самореалізації, саморозвитку протягом життя.

Здійснений теоретичний аналіз існуючих вітчизняних та зарубіжних наукових досліджень в галузі педагогічної інноватики у відповідності з особистісним, діяльнісним, компетентнісним підходами дає можливість

обґрунтувати розроблену нами систему вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти.

У відповідності з означеними підходами система складається з трьох структурних компонентів: особистісного, діяльнісного й компетентнісного.

Особистісний компонент системи вимог містить три складових: інноваційну спрямованість, готовність до інноваційної професійної діяльності, інноваційну культуру вихователя.

Інноваційна спрямованість передбачає наявність у вихователя інноваційного ставлення до світу; особистісної цілеспрямованості на пошук нового; активного пошуку нових технологій розвитку дітей дошкільного віку, впровадження чужого досвіду й створення власних форм, прийомів, методів роботи з дошкільниками; усвідомлення обмеженості стереотипних підходів до розвитку сучасних дітей дошкільного віку.

Показниками готовності вихователя до інноваційної професійної діяльності є мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності; змістовне знання про нові наукові й новаторські підходи до педагогічного процесу дошкільного закладу; вміння аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей дошкільників.

На нашу думку, про сформованість у вихователя інноваційної культури будуть свідчити: здатність формулювати освітні цілі на підставі аналізу сучасних наукових даних про закономірності розвитку дошкільників й актуальних запитів суспільства; усвідомлення доцільності й ефективності власних інноваційних пошуків; володіння педагогічними засобами, що забезпечують інноваційний спосіб діяльності.

Суть вимог, що є змістом діяльнісного компонента системи, розкривається через розуміння структури інноваційної діяльності вихователя, яку ми запропонували вище, й суб'єкта цієї діяльності. Вимогами до педагога у відповідності із структурними елементами інноваційної діяльності є: відчуття вихователем потреби у здійсненні інновацій, яку він усвідомлює як мотив діяльності; формулювання мети діяльності по впровадженню інновацій; аналіз

умов, в яких має здійснюватися досягнення мети; планування дій для досягнення мети, що включають експериментальну складову; система дій, що здійснюються відповідно до плану; прогностичний та діагностичний контроль дій та оцінка результату; рефлексія здійснених способів дій.

Відчуття вихователем потреби у здійсненні інновацій, яку він усвідомлює як мотив діяльності, забезпечує мотиваційно-ціннісне ставлення до інноваційної діяльності.

Усвідомлення цілей власної інноваційної діяльності передбачає здатність вихователя здійснювати прогноз успішності нововведення, виявлення недоліків, вибір найбільш ефективного з них; високий рівень методологічних знань, розуміння вікових особливостей дітей та закономірностей їхнього розвитку й становлення дитячих діяльностей в ранньому та дошкільному віці. Здатність аналізувати умови, в яких здійснюється досягнення мети, вимагає розуміння методологічних й методичних засад дослідницької роботи, прогнозування результатів проектування, розуміння його позитивних й, можливо, негативних наслідків.

Невід'ємною вимогою до вихователя в контексті нашого розуміння суб'єкта діяльності є усвідомлення своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої й суспільно прийнятої основи власного існування й ставлення до дитини як до суб'єкта діяльності й спілкування, прийняття її суб'єктності як цінності, здійснення взаємодії з нею на суб'єкт-суб'єктній основі, створення умов для становлення її особистості як вільної, відповідальної, творчої.

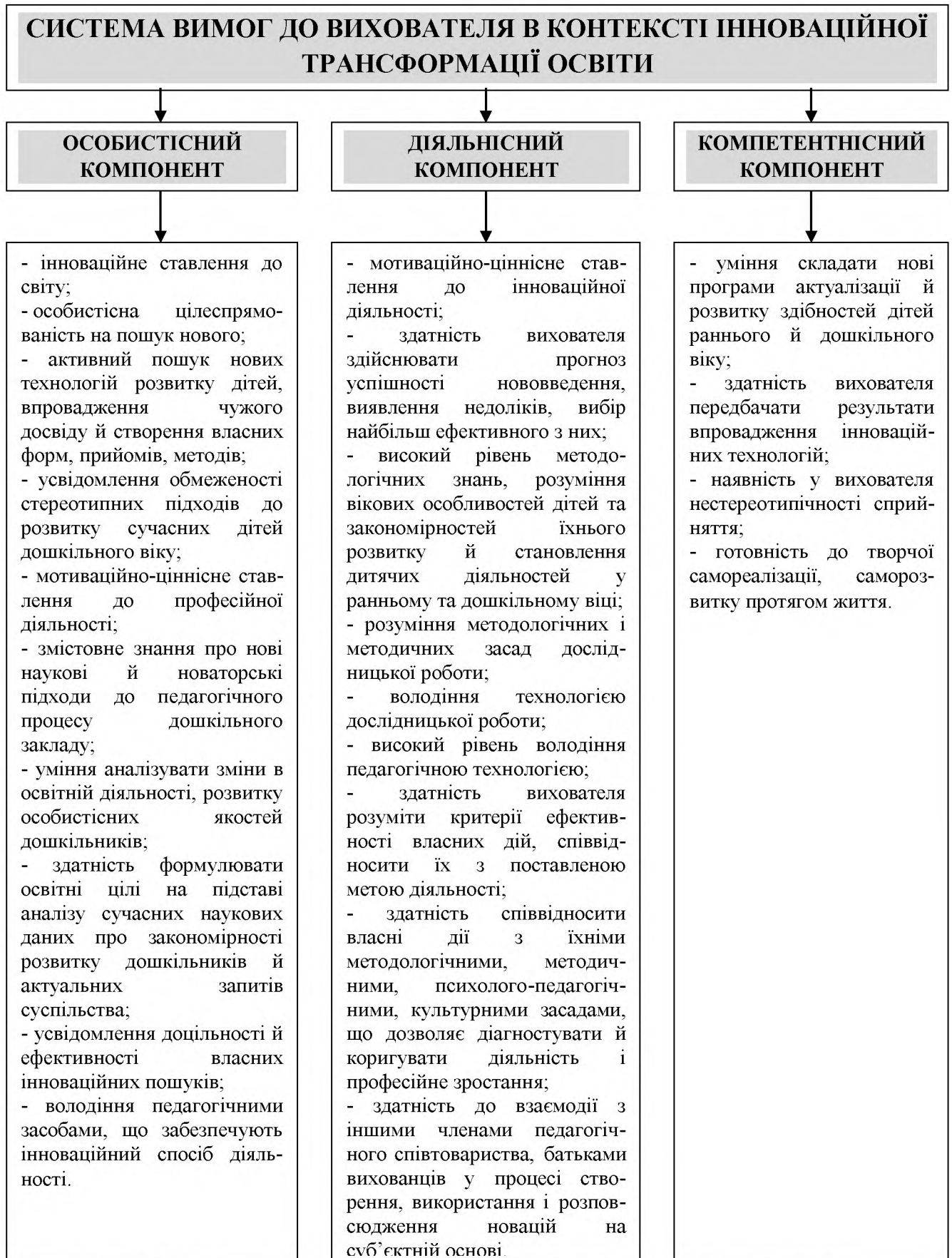
Важливою характерною ознакою вихователя, здатного здійснювати інноваційну діяльність, є його схильність до конструктивної взаємодії з іншими членами педагогічного співтовариства, з батьками вихованців у процесі створення, використання і розповсюдження новацій на суб'єктній основі, оскільки саме взаємодія реалізує рух інноваційної системи та актуалізує зв'язок її складових.

Отже, окрім вимог до вихователя, які обумовлені структурою інноваційної діяльності, діяльнісний компонент розробленої нами системи містить наступне:

розуміння дитини як суб'єкта діяльності й спілкування, прийняття її суб'єктності як цінності, здійснення взаємодії з нею на суб'єкт-суб'єктній основі, створення умов для становлення її особистості як вільної, відповідальної, творчої; здатність до взаємодії з іншими членами педагогічного співтовариства, батьками вихованців у процесі створення, використання і розповсюдження новацій на суб'єктній основі.

Компетентнісний компонент розробленої нами системи вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти передбачає наявність у нього інноваційної компетентності, яка виявляється у наступному: умінні складати нові програми актуалізації й розвитку здібностей дітей раннього й дошкільного віку; здатності вихователя передбачати результати впровадження інноваційних технологій; нестереотипності сприйняття; готовності до творчої самореалізації, саморозвитку протягом життя.

Узагальнену систему вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти представлено на рис. 3.2.



**Рис. 3.2. Система вимог до вихователя в контексті інноваційної трансформації освіти**

В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вихователя. Він повинен уміти спрямовувати навчально-виховний процес на особистість вихованця, вибудовувати свою професійну діяльність так, щоб кожна дитина мала необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. А це у принципово інших вимірах визначає проблематику і зміст професійної та особистісної підготовки вихователя, актуалізує необхідність створення педагогічних систем, зорієнтованих на інноваційну діяльність, і відповідно на пошук нових підходів до підготовки майбутнього фахівця.

### **3.3. Порівняльний аналіз підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної діяльності у зарубіжних системах освіти**

У науковому дискурсі представлено праці, в яких окреслюються загальні тенденції й особливості систем професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів у зарубіжних країнах. Зокрема, цікавою видається робота Л. Зданевич, у якій представлено ґрунтовний аналіз зарубіжного досвіду підготовки майбутніх вихователів до роботи з дітьми дошкільного віку. Висвітлюючи організаційні, змістові, ціннісні особливості систем професійної підготовки педагогів, зокрема дошкільної освіти, автор узагальнює тенденції вищої освіти зарубіжних країн, до яких відносить максимальну наступність, перспективність і спадкоємність освітніх програм різних ступенів, їх взаємну інтеграцію, що гарантує продовження освіти. Основною особливістю організації професійної освіти у зарубіжних країнах науковець визначає реалізацію практико-орієнтованої підготовки, зокрема загальну кількість годин практичної освіти, що тяжіє до 50%, використання методів проблемно-орієнтованого навчання, орієнтація на роботу у групі (команді), інтеграцію навчальних дисциплін як «спосіб наближення» навчальної ситуації до реальної професійної, наявність досвіду практичної роботи в більшості університетських викладачів [59].

У дослідженнях німецьких науковців А. Мака, Й. Мюнха, А. Ліпсмайєра, А. Ортенбюргера, Г. Цайснера, А. Шельтена визначається пріоритетність в

організації професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти принципів компетентнісної моделі, передусім формування компетенції «учитись вчитися» [124; 143; 144; 147]. Визначення авторами важливості для майбутнього вихователя ситуаційного досвіду, що представляється як здатність розв'язувати несподівані ситуації, вважаємо дотичним до проблеми інноваційного спрямування студентів, оскільки саме ситуації з порушенням комфорту спричиняють поштовх до знаходження нових засобів діяльності.

Підготовка педагогів у класичних університетах Німеччини здійснюється, зокрема, через широке використання інноваційних методів: словесних (дискусія, евристична бесіда, «мікрофон»); наочних (відео-презентація, електронні курси); практичних (тренінг, «мозковий штурм», «акваріум», метод синектики (поєднання елементів у ціле), метод вільних асоціацій, «ток-шоу», «коло ідей», «ажурна пилка», дидактичні ігри [124]. Зауважимо, що поглинання студентів у інноваційну діяльність є ефективним для формування у них звички урізноманітнювати сам процес осягнення нового, таким чином навчаючись, майбутні педагоги спрямовуються на застосування інновацій у майбутній професійній діяльності. Отже, рівень спрямованості до інноваційної діяльності майбутніх вихователів ДЗ цілком залежить від якісного інноваційного процесу навчальної діяльності, організованого в закладах професійної підготовки. У цьому аспекті слушною вважаємо думку професора Гейдельберзького університету Німеччини Карла Хольца щодо наявності різноманіття форм, методів та засобів організації освітнього процесу як основної умови особистісного розвитку фахівця дошкільної освіти [146].

Порівнюючи німецьку систему педагогічної дошкільної освіти із вітчизняною, зауважимо про певне випередження останньої в розумінні інноватики. Зокрема, у німецькій педагогічній освіті вважається інновацією, викликаною поточним реформуванням освітньої системи, формування у педагогів дошкільної сфери знань, умінь, навичок мовного розвитку дітей, їхнього математичного, технічного або соціального розвитку [107], тоді як в українській системі професійної дошкільної освіти зазначений аспект входить до змісту



класичної психолого-педагогічної підготовки вихователів ДЗ. Водночас виокремлюємо позитивність змісту стажування у німецькій практиці підготовки педагогів дошкільної освіти – відвідування сімей вихованців з метою спостереження за розвитком дітей. Вважаємо, що перенесення цього досвіду можна визначити як інновацію для системи підготовки вихователів ДЗ.

Особливістю системи дошкільної освіти Франції є загальний для всіх дошкільних закладів навчальний план, реалізація якого дозволяє сформувати у дітей єдину систему цінностей, рівень життєвих компетенцій. На противагу загального унормування виховної системи дошкільних закладів, майбутніх французьких педагогів з дошкільної освіти готують діяти в умовах її диверсифікації, зокрема урахуваючи рекомендації Міністерства освіти Франції, що стосуються: поперемінної роботи із різними групами; різноманітності вільних привабливих занять, спрямованих на розвиток у дітей спостережливості, мислення та ініціативи; організації занять з особливих вправ підготовки до школи; обов'язковості пояснень до завдань та оцінки їх виконання [89]. Така державна політика у галузі педагогічної освіти обумовлює орієнтацію навчальних програм підготовки вихователів дошкільної освіти на ознайомлення з новою технікою і технологією, а також на елективні курси, спрямовані підготувати майбутніх вихователів до всебічного розвитку дитини. Організацію професійної педагогічної підготовки відповідно зазначених орієнтирів можна вважати інноваційно спрямованою, оскільки відбувається постійне збудження майбутніх фахівців з дошкільної освіти на урахування мінливих вимог суспільної компетентності у вихованні дітей.

На формування життєвих компетенцій дітей зорієнтована також система дошкільного виховання Британії. При цьому розвиток дитини розглядається як довільний процес, що не потребує жорсткого оцінювання, а вимагає постійного спостереження та корекції. На основі такого підходу у підготовці педагогів для дошкільної освіти значна увага приділяється реалізації принципів індивідуалізації та диференціації, відмові від тестування, актуалізації уваги педагогів до розвитку усвідомленості, дієвості корисних для життя знань та умінь вихованців [148].

Протилежною Британській відповідно проблеми оцінювання дітей у їхніх результатах є політика дошкільної освіти Китаю. Зважаючи на те, що дітям як майбутнім одиницям суспільства прийдеться зіштовхуватись із жорсткою конкуренцією, педагоги воліють привчати до її тиску через щотижневе оцінювання за 100-бальною шкалою. У курсах з підготовки вихователів дошкільної освіти передбачено знання прийомів попередження дезадаптації дітей, а також усвідомлення необхідності провадження освітньої діяльності з батьками вихованців [132].

Подібною до китайської в аспекті ставлення до дезаптаційних процесів дитини в дитячому садочку є система дошкільної освіти Японії. Інноваційним з точки зору змісту дошкільного виховання можна вважати підхід до організації взаємин «дитина – вихователь». Так, ураховуючи схильність дитини довіряти одному наставнику, всі заняття з групою забезпечуються одним вихователем, водночас для запобігання звикання дітей до однієї моделі спілкування з дорослим, кожного року вихователь у групах змінюється. Цікавим для вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів можна вважати досвід Японії із забезпечення державних інтересів. Зокрема, головним завданням японської педагогіки є формування громадянськості молоді, а отже у процесі навчання в педагогічних ВНЗ студентами засвоюються методичні приписи «перекладання державних цілей формування конкретних якостей громадянина мовою конкретних завдань» [89].

Основою професійної освіти майбутніх вихователів Швеції є особистісно зорієнтоване навчання, що забезпечується через створення рефлексивного середовища в університетах. При цьому зміст шведської системи підготовки фахівців дошкільної освіти обумовлений вимогами системи підготовки педагогічних кадрів країни, що зобов'язує усіх без винятку педагогів бути готовими для діяльності із дітьми з особливими потребами, для чого, крім основної програми, передбачено обов'язкове опанування курсу з оволодіння спеціальними методиками навчання таких дітей [80].

Найбільш чітке виокремлення інноваційного аспекту підготовки педагогів дошкільної освіти представлено у системі педагогічної освіти Фінляндії, де

майбутні вихователі ознайомлюються не лише з теорією догляду за дітьми та їхнього розвитку, але й новітніми дослідженнями у галузі виховання дітей та практикою втілення їх у життя [139].

Як інновацію організації професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільної освіти слід розглядати досвід педагогічного супроводу, що реалізується у педагогічних закладах Франції та Британії. При цьому слід зауважити на певні відмінності у суб'єктності віднесення супроводу до певних категорій фахівців з дошкільної освіти: у Британській системі йдеться про тьюторінг як аспект підготовки студентів (персональне прикріплення викладачів до студентів з метою їхнього навчання самостійно діяти й мислити), французька система підготовки педагогів зорієнтована на супровід та професійний розвиток молодих педагогів (тих, що вже мають фах). Так, згідно результатів дослідження М. Сассілотто-Василенко, у цій країні функціонує система професійного етапу підготовки, що спрямована на вивчення реалій професії педагога [113]. Отже, педагогічний супровід досвідченого фахівця можна виокремити як позитивну інновацію системи підготовки педагогів з дошкільної освіти, перенесення якого у вітчизняний курикулум дозволить адаптувати молодих фахівців у професійне середовище.

Збереженням традицій у педагогічній діяльності характеризується бельгійська система підготовки педагогів для роботи з дітьми дошкільного віку. Зокрема, автори програм підготовки вихователів керуються педагогічною теорією, яка акцентує увагу на принципі концентрації освітньої програми навколо центрів інтересів дитини відповідно її потреб. Згідно цього програма підготовки педагогів складається з розділів «Дитина та її потреби», «Дитина та середовище (мінерали, рослини, тварини)», «Дитина та соціальне середовище» [80]. Зазначену ідею можна віднести до ретроінновації, що є актуальною для сучасного суспільства.

В аспекті зазначеного стає актуальною державна політика США щодо підготовки педагогів дошкільної освіти. Так, в американських університетах майбутніх вихователів готують до реалізації демократичного підходу в дошкільних закладах, що забезпечується курсом «Соціальні науки й мистецтво»; діагностики та оцінювання успішності проектів (розвитку дітей, освітнього

процесу), практичної діяльності в аспекті реалізації методів інтегративного підходу – через курс «Технології інтегративного навчання»; вивчення теорії та практики співпраці із сім'єю вихованця, що реалізується внаслідок курсу «Співпраця з родинами» [81].

Інноваційні підходи до підготовки вихователів дошкільної освіти обумовлюються державною політикою Польщі, що наразі пропагує заснування спрофільованих закладів з реалізацією програмової Підстави дошкільного виховання, що вирізняється збільшенням занять з визначеної галузі [142]. Так, сучасні профільні ДЗ поділяються на артистичні, вихователі яких мають надавати можливість дітям опановувати різні техніки мистецтва, розвивати мовлення через привчання до публічних виступів; екологічні, акцентом діяльності яких є прилучання дітей до здорового харчування (зокрема тих, хто страждає на алергію або має потребу у певній дієті), виховання у них компетенцій заощадливого відношення до енергії, води; мовні, що спрямовані на активне вивчення дітьми іноземних мов у середовищі іншомовних дітей, представників національних меншин та інші. Звісно що підготовка вихователів для діяльності в закладах зазначеного типу відбувається через актуалізацію уваги студентів на інноваційних методах діяльності з дітьми: різних формах ігрової діяльності (послаблюючі, інтеграційні, активізуючі, проблемні ігри, ігри, спрямовані на самооцінку); авторські методики розвитку рухової активності дитини («креативний рух», рухова експресія, ритмічна гімнастика, освітня кінезіологія); методи релаксаційної психотерапевтичної, психоосвітньої казки; навчання письма за авторськими методиками Г. Тумічової та М. Фростіг; навчання читанню через застосування аналітично-синтетичного методу (Є. Пшивубська, Ф. Пшивубський), барвисто-звукового методу (О. Метера), фонетично-літеро-барвистого методу та ін. [149].

Дослідження, здійснені Л. Зданевич [59], М. Олійник [85], представляють особливості підготовки фахівців дошкільної освіти за кордоном. Визначимо, що у межах загальної характеристики процесу професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти у різних країнах світу, науковці торкаються питання інноваційних процесів, що стосуються як організації навчального

процесу у ВНЗ, так і змісту дошкільного виховання загалом. Так, М. Олійник у межах системно-порівняльного аналізу моделей підготовки фахівців дошкільної освіти визначає інноваційну, яка стосується реалізації авторських педагогічних концепцій («дослідження діяльності», навчання «через практику» (Delli Fish)) [85]. Слід зауважити, що визначені науковцем стратегічні моделі системи підготовки студентів, зокрема, ту, що базується на стимулюванні мотивації у студентів та розвитку індивідуального потенціалу; накопичувальну – збагачення досвіду через соціальний складник, що набувається завдяки вивченню професійних надбань, можна вважати інноваційними для вітчизняної системи освіти. Інтерес являє забезпечення відповідності організації професійної педагогічної освіти засадничим положенням організацій, що опікуються проблемами розвитку міжнародної освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародний департамент стандартів) – через ініціювання для майбутніх педагогів індивідуальних освітніх шляхів особистісного розвитку, що є креативним принципом процесів взаємодіяльності.

Такими, що можуть бути визнаними інноваційними, уявляються заходи у галузі нормативно-правового врегулювання освітньої практики країн Східної Європи, зокрема, розроблення нормативів академічного навантаження викладачів та формування бюджету навчального закладу лише на нормативній основі; участь органів місцевого самоврядування і роботодавців у фінансуванні навчальних закладів та управління ними [84; 85]. Оскільки роль суспільних інституцій у діяльності дошкільних навчальних закладів посилюється, стає актуальним створення можливостей для розвитку у педагогів нових базових умінь, які визначаються суспільно необхідними для підготовки дитини до життя у глобалізованому світі. Такі уміння найбільш ефективно набуваються через систему неперервної освіти. А отже, стає актуальною ідея професійної мобільності, що обумовлюється постійною самозміною та самовдосконаленням власного професійного «Я». В аспекті зазначеного варто зауважити про відхід від статичних концепцій педагогічної освіти в країнах Західної Європи. На думку Ф. Бучбергера, усталеність професійної підготовки, її абсолютизація упродовж

професійного життя представлена певним видом філософії, якій автор дав назву «рюкзачної філософії» [136]. Таке уявлення про ставлення особистості до професійного саморозвитку можна вважати за змістом тотожним класичному «навчанню на все життя» – абсолютизації базової підготовки педагогів як її достатності для усього професійного життя, а значить шкідливим відповідності професійної компетентності вихователя сучасним викликам суспільства. Отже, традиційні методологічні орієнтири ігнорують проблему професійного росту та розвитку педагога, а спрямованість на інновації дозволяє активізувати процес професійного самовдосконалення.

В аспекті інтеграції в європейський освітній простір підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти Східної Європи набуває рис генералізації та універсалізації навчального знання, диверсифікації навчальних програм, інтеграції дисциплінарних курсів, стандартизації та уніфікації змісту освіти, оцінки навчальних досягнень студентів тощо. Однозначністю спрямування державної освітньої політики країн Східної Європи до загальноєвропейського освітнього простору обумовлюється збагачення науково-педагогічного дискурсу поняттями «взаємодіяльність» та «підготовка вчителя європейського», що розуміється як педагог, який вміє орієнтуватись у специфіці і звичаях різних народів, володіє знаннями з організації освітнього процесу в сусідніх країнах, є учасником діалогу з проблем світових освітніх реформ. Основними професійними завданнями взаємодіяльності, на думку М. Олійник, є укладання програми виховання дітей дошкільного віку регіону з урахуванням інновацій, що представлені в навчальних програмах вищих закладів інших країн, пошук можливостей та створення умов для обміну досвідом педагогів та студентів, їхніх закордонних стажувань, здійснення порівняльного аналізу ефективних методів підготовки, а також форм та методів педагогічної діяльності [85]. Суголосною із позицією М. Олійник є визначення принципового положення функціонування європейської освіти, що акцентує на вихованні європейця – «громадянина світу». Підтримуючи науковців у наданні значущості інноваційному аспектові підготовки педагогів дошкільної освіти, зауважимо на тому, що перепорою

залучення українських фахівців до освітнього інноваційного простору може стати недостатній рівень володіння іноземною мовою, оскільки цей фактор знижує вірогідність вільної професійної комунікації фахівців.

Аналіз систем підготовки фахівців дошкільної освіти Румунії та Польщі дозволив визначити суттєві відмінності у їх змісті, пов'язані з орієнтацією на традиції та соціальні чинники. Однак, незважаючи на важливість різнопланового національного фактору, моделі підготовки вихователів дошкільної освіти визначаються уніфікованістю їх організаційних підходів, одним із яких виступає інноваційний. На думку М. Олійник, проблема організаторів дошкільної освіти полягає в осмисленні сутності управління інноваційними процесами, створенні умов, що забезпечують безперервне удосконалення та кар'єрне зростання педагогічних працівників. Саме тому для розвитку інноваційних процесів актуальними стають механізми педагогічного проектування, атестація рівня кваліфікації, творчість педагогів, стандартизація якості діяльності дошкільних закладів, а також набуття офіційного статусу інноваційного освітнього закладу.

Згідно аналізу методичного забезпечення програм підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у країнах Східної Європи, активно використовуються інноваційні методи педагогічної взаємодії: відеозапис занять (Республіка Польща), симуляції, діяльності, стимулювання (Румунія), портфоліо, кейс-метод; технології контекстного навчання, ситуації соціально-психологічної взаємодії. У свою чергу, аналіз інноваційних технологій, що використовуються у підготовці фахівців дошкільної освіти країн Східної Європи, дозволяє зауважити про уніфікованість їх основних критеріїв: концептуальність, системність, керованість, ефективність та відтворюваність. При цьому критерій керованості розуміється як діагностичне цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапна діагностика, варіювання способів впливу із метою досягнення результату.

Інноваційний зміст закладено європейськими науковцями у поняттєвий апарат дослідження якості дошкільної освіти. Так, у визначенні професійної компетентності закладено компоненти знань, практики та цінностей. При цьому поняття «практика» вживається замість «навичка», оскільки окреслює творчий

підхід, тоді як навичка – рефлексивний. Значення цінностей (замість вмінь) дозволяє розмежувати індивідуалізовані цілі дошкільної освіти (спрямовані на розвиток окремої дитини) та педагогічну майстерність організації цього процесу [148].

Узагальнення аналізу підготовки майбутніх вихователів ДЗ до інноваційної діяльності у зарубіжних системах освіти дозволило акцентувати увагу на певних положеннях:

- наближення змісту навчальних дисциплін до реальних професійних ситуацій, урахування державної політики громадянського виховання особистості;
- спрямування майбутніх фахівців дошкільної освіти на формування у дітей єдиної системи цінностей, рівня життєвих компетенцій;
- орієнтація навчальних програм підготовки вихователів дошкільної освіти на ознайомлення з новими технологіями, а також на елективні курси, що сприяють підготовці до всебічного розвитку дитини;
- організація педагогічного супроводу фахової підготовки майбутніх вихователів з метою їхньої адаптації до професійного середовища;
- підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах диверсифікації програм дошкільного виховання (через профільні заклади);
- спрямованість системи неперервної педагогічної освіти на формування професійної мобільності вихователів дошкільних закладів в умовах глобального професійного середовища.

Отже, урахування тенденцій організації підготовки майбутніх педагогів дошкільної освіти у країнах світу дозволяють орієнтуватись на ті її аспекти, які можна визначити інноваційними для сучасної вітчизняної системи підготовки вихователів ДЗ.



### Висновки до розділу 3

У результаті аналізу наукових розвідок визначено, що проблему освітніх інновацій розглядають у соціально-філософському контексті глобальних проблем сучасності, становленні нової національної освітньої парадигми, пошуку шляхів подолання освітньої кризи.

Репрезентовано порівняльні характеристики режимів життєдіяльності дошкільних закладів, які слугують орієнтирами в управлінні інноваційними процесами, що дозволяють перевести заклад із традиційного режиму в інноваційний.

Аналіз теорії і практики інноваційної діяльності дошкільних закладів показав, що інноваційний рух у них відрізняється не масштабом перетворень, а пошуком власних нових форм діяльності. Заклади дошкільної освіти «працюють» з дитинством, проте повнота реалізації задатків особистості дитини визначається відповідністю освітньої форми психологічному змісту того чи іншого етапу розвитку. Специфічність дошкільного дитинства детермінує зміст, методи і засоби виховання, навчання і розвитку дитини в освітньому закладі, визначає особливості цілей і завдань закладу.

У результаті аналізу найбільш ефективних комплексних освітніх програм для дітей дошкільного віку зроблено висновок про те, що питання про взаємодію програм в умовах варіативності змісту виховання має вирішуватися шляхом вибору дошкільними закладами. Варіативність програм та їх науково-методичне забезпечення в умовах демократичного характеру системи дошкільної освіти має бути джерелом їх інноваційного розвитку.

Виокремлено особливості інноваційної педагогічної діяльності вихователів дошкільних закладів. Така діяльність, зокрема, враховує специфіку дошкільного дитинства; засновується на принципах особистісного підходу, тобто має спрямованість на особистість дитини дошкільного віку, гуманістичну природу, гуманістичну центрацію; носить творчий характер; організується у формі дослідно-експериментальної роботи; має стійку мотивованість на пошук нового в

цільових, змістових і процесуальних характеристиках навчально-виховного процесу.

Провідними напрямками реалізації інноваційної педагогічної діяльності у традиційних ДЗ і ДЗ нового типу можна визначити розвиток дитини дошкільного віку, удосконалення управління ДЗ, особистісно-професійний розвиток вихователів дошкільних закладів.

Схарактеризовано поняття: «інноваційна особистість», «інноваційна спрямованість» вихователя», «готовність до інноваційної діяльності», «інноваційна культура», «інноваційна компетентність» та встановлено зв'язки між ними.

Аналіз підходів різних авторів засвідчує, що одностайності у підходах до розуміння їх суті у дослідників немає. Однак науковці відзначають важливість ролі педагога у здійсненні інноваційних процесів, що актуалізує проблему розуміння вимог до нього. При цьому наукових досліджень стосовно проблематики вимог до вихователя дошкільного закладу в контексті педагогічної інноватики недостатньо.

Обґрунтування та розробка системи вимог до вихователя виступає важливим чинником забезпечення інноваційної трансформації дошкільної освіти.

На нашу думку, до складових даної системи необхідно віднести особистісний, діяльнісний, компетентнісний компоненти. Нами визначено зміст кожного компоненту, який розкрито через низку відповідних вимог.

З метою визначення загальних тенденцій та особливостей систем професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів здійснено порівняльний аналіз підготовки майбутніх вихователів ДЗ до інноваційної діяльності у зарубіжних системах освіти. Так, основними положеннями світових систем підготовки педагогів дошкільної освіти до інноваційної діяльності визначено наближення змісту навчальних дисциплін до реальних професійних ситуацій, урахування державної політики громадянського виховання особистості; спрямування майбутніх фахівців дошкільної освіти до формування у дітей єдиної системи цінностей, рівня життєвих компетенцій; орієнтація навчальних програм

підготовки вихователів дошкільної освіти на ознайомлення з новими технологіями, а також на елективні курси, що сприяють підготовці до всебічного розвитку дитини; організація педагогічного супроводу фахової підготовки майбутніх вихователів з метою їхньої адаптації до професійного середовища; підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах диверсифікації програм дошкільного виховання (через профільні заклади); спрямованість системи неперервної педагогічної освіти на формування професійної мобільності вихователів дошкільних закладів в умовах глобального професійного середовища.

Зміст розділу відображено у публікаціях автора [34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 137; 138].