

Рефлексивні процеси неначе “пронизують” професіональну діяльність учителя, оскільки важливе значення для нього мають адекватне розуміння учнів, складників їхньої діяльності (думки, мотиви, вчинки, засоби тощо), організація самоаналізу та самооцінки власної педагогічної діяльності й самого себе як суб’єкта розвивальної взаємодії.

В. Якунін, Є. Лінов вважають, що процеси аналізу й прогнозування ефективності дій вчителя стосовно учнів і самого себе можуть будуватися на основі оцінки свого “ретроспективного Я” (те, яким бачить себе вчитель у минулому); “ідеального Я” (яким би хотів стати в майбутньому); “рефлексивного Я” (яким, на його думку, його бачать інші); “актуальне Я” (яким учитель бачить себе зараз) [9, с. 67].

Висновки. Таким чином, діалогічний спосіб організації навчального процесу виступає альтернативою традиційній парадигмі освіти.

Перспективи подальшого дослідження полягають у розробці методичного забезпечення для студентів економічних спеціальностей для організації діалогу на заняттях з іноземної мови у ВНЗ.

Література

1. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія. – К., 1999. – С. 335–337.
2. Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / Л.П. Кадченко. – Харьков : ХДГУ, 1992. – 169 с.
3. Петрова В.А. О двух моделях диалога в образовании / В.А. Петрова // Диалог в образовании : сборник материалов конференции. Серия : “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 22.
4. Психология : словарь / [под общ. ред. А.В. Петровского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Седов В.А. Педагогические возможности диалога в образовательном процессе : дис. ... канд. пед. н. : 13.00.01 / В.А. Седов. – СПб., 2002. – 298 с.
6. Степихова В.Л. Диалог как форма рефлексивной деятельности педагога / В.Л. Степихова // Диалог в образовании : сб. материалов конференции. Серия : “Symposium”. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Вып. 22.
7. Троцко А.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. н. : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / А.В. Троцко. – К. : Інститут ПППО, 1997. – 54 с.
8. Фридман Л.М. Психологический справочник учителя / Л.М. Фридман, И.Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.
9. Якунин В.А. Психология педагогической деятельности / В.А. Якунин, Е.И. Линов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1990. – 240 с.

СУЩЕНКО Л.О.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА ДІЯЛЬНІСТЬ СУЧАСНОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПРОФЕСІЙНИХ ІННОВАЦІЙ

Трансформаційні зміни в суспільстві створили реальні передумови модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Було запущено в дію механізм саморуху навчального закладу до найвищої мети й з’ясовано, що його джерела знаходяться саме у творчості викладачів, у їхній інноваційній діяльності, яка набула відображення в розробці та впровадженні елементів нового змісту освіти й новітніх освітніх технологій, зверненні до світового науково-педагогічного досвіду, маючи в кінцевому результаті зростання престижності вищої освіти та розширення її експортного потенціалу.

Викладач як суб’єкт педагогічного процесу є провідним елементом будь-яких перетворень, адже на його плечах лежить основний вантаж стратегії та повсякденних буднів проблем освіти. Процеси кардинальних перетворень освіти й

суспільства вимагають від викладача переорієнтації його свідомості на гуманістичні цінності, які адекватні характеру творчої, інноваційної педагогічної діяльності.

У зв'язку із цим виникли суперечності між традиційним рівнем реалізації діяльності педагога й сучасними потребами ВНЗ та суспільства у викладачеві-новаторі з креативним, науково-педагогічним мисленням.

Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від стандартів, штампів і шаблонів в освіті. Вона виходить за межі вже існуючих та чинних стереотипів, створює нові нормативи творчої, особистісно спрямованої діяльності викладача.

Термін “інноваційна педагогіка” й відповідний напрям наукових досліджень з'явилися в Західній Європі та США ще в середині 1960-х рр. В Україні ж тільки наприкінці ХХ ст. освітяни “познайомилися” із сучасними термінами.

Питання педагогічного новаторства, пошуку оптимальних прийомів навчання й виховання підлітків в умовах переходу до адаптованої вищої школи, чіткої дефініції понять, пов'язаних з формуванням нової галузі знань – педагогічної інноватики, набули розвитку в працях нового покоління вітчизняних і зарубіжних педагогів: К. Ангеловські, В. Бондара, Л. Даниленко, Л. Калініної, Є. Роджерса, В. Лазарева, М. Моїсеєва, М. Поташника, К. Ушакова, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової та ін.

Найважливіші професійні й особистісні характеристики педагога, схильного до творчої діяльності, відображено в працях Г. Воробйова, С. Єлканова, В. Журавльова, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, А. Макаренка, Н. Нікандрова, С. Сисоєвої, В. Слатьоніна, Л. Спіріна та ін.

Дидактичні й психологічні основи управління освітнім і дослідницьким (інноваційним) процесами стали предметом детального вивчення в працях Ю. Бабанського, Е. Березнякова, Ю. Васильєва, Г. Воробйова, Л. Карамушки, М. Кондакова, Ю. Конаржевського, Л. Москальової, Н. Островерхової, Є. Павлютенкова, М. Поташника, П. Підкасистого, В. Симонова, П. Третьякова, Т. Шамової, Р. Шакурова та ін.

Мета статті – проаналізувати напрями інноваційної діяльності в сучасній системі вищої освіти крізь призму науково-дослідної діяльності викладача.

Удосконалення форм організації й підходів до формування змісту освіти створило умови до усвідомлення викладачами потреби в нових видах діяльності, необхідності й доцільності впровадження в практику роботи нововведень, що дають змогу збільшити ефективність освітнього процесу.

За останні роки у сфері педагогічної теорії й практики з'явилося багато нових понять, термінів, запозичених з інших дисциплін. В умовах інтеграції педагогіки з іншими науками про людину в галузі освіти все частіше використовують терміни й поняття, запозичені з економіки. На наш погляд, одним з них стало поняття “інновація”, яке набуло поширення застосування в педагогіці протягом останнього десятиліття. Незважаючи на неможливість точно визначити походження цього терміна, безумовно те, що він прийшов у педагогіку з галузі природничих наук.

Інновації супроводжували людське суспільство протягом усього багатовікового періоду його розвитку, і все-таки для освітньої сфери цей термін є відносно новим.

На сьогодні існує кілька різних підходів до визначення поняття, розроблених як вітчизняними, так і зарубіжними авторами. Відмінності у визначеннях інновації пов'язані, насамперед, із вживанням близьких і споріднених термінів для їхньої характеристики, що відображає синонімічне багатство мови й водно-

час вимагає подальшого уточнення цього терміна; інша відмінність визначається широтою або вузькістю розуміння “інновації” (наприклад, під інновацією розуміють лише модернізацію освіти); і, нарешті, третя відмінність у підходах до визначення названого терміна ґрунтується на заміні його на такі: реформа, удосконалення, оптимізація тощо. Розглядаючи визначення поняття “інновація” (нововведення) як педагогічної категорії, пов’язаної з деякими поняттями в соціології, зупинимося на різних підходах, відомих сьогодні.

Найпершим визначенням “нововведення” вважають термін, сформульований Е. Роджерсом, а саме “нововведення – це ідея, що є для конкретної особи новою. Не має значення, чи є ідея об’єктивно новою чи ні, ми визначаємо її в часі, який минув з її відкриття або першого використання” [7, с. 34].

О. Майлс вважає, що нововведення є “спеціальна нова, особлива зміна, від якої ми чекаємо ефективності при реалізації систематичних цілей” [7, с. 37]. Французький учений Є. Брансуїк, розглядаючи поняття “педагогічних нововведень”, розрізняє три можливі види:

1. Як нововведення виступають освітні ідеї та дії цілком нові й раніше невідомі. Таких цілком нових і оригінальних ідей дуже мало.

2. Адаптовані та розширені ідеї й дії, які набувають особливої актуальності в певному середовищі в певний період часу, становлять найбільшу кількість нововведень.

3. Педагогічні нововведення, що виникли в ситуації у змінених умовах, оскільки нові умови гарантують їхній успіх і успіх певних позитивних ідей.

Останніми десятиліттями проблема педагогічної інноватики стала предметом пильної уваги вітчизняних науковців. Досить тривалий час вивчення цього питання було ускладнено внаслідок панування марксистсько-ленінської ідеології й пов’язаного з нею тоталітарного підходу в управлінні всіма сферами життя вищої школи. Сьогодні в умовах здійснення демократичних змін, що передбачають широкий простір для творчості викладача, проблема педагогічної інноватики набуває особливого значення. У працях В. Загвязинського, У. Лазарева, М. Поташника, Т. Шамової, Н. Юсуфбекової та інших знаходимо визначення поняття “педагогічної інновації”, спроби класифікувати названі явища на основі змісту, тривалості й інших ознак, подати структуру педагогічної інновації як складного, багатогранного процесу.

Спираючись на дослідження зарубіжних учених, визначення поняття інновація, подане в сучасному словнику іноземних слів, М. Поташник, В. Лазарєв, А. Моїсеєв та інші вчені трактують інновацію як нововведення, тобто цілеспрямовану зміну, що вносить у певне середовище нові стабільні елементи (нововведення), які викликають перехід системи з одного стану в інший. Іншими словами, учені розмежовують поняття “нововведення” (синонім – “новий засіб”) та “інновація” (“нововведення”). Під нововведенням розуміють саме засіб (метод, методика, технологія тощо), а інновацію розглядають як процес оволодіння цим засобом.

Здійснюючи дефініцію названих понять, відзначимо, що ми розглядаємо науку “як сферу людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об’єктивних знань про дійсність”.

У зв’язку із цим розглянемо це поняття в трьох аспектах:

– наука як соціальний інститут (співтовариство вчених, сукупність наукових установ і структур наукового обслуговування);

- наука як результат (наукові знання);
- наука як процес (наукова діяльність). Педагогіка, виступаючи як галузь наукового знання, відкриває широкий простір для наукової діяльності внаслідок специфіки й багатоплановості досліджуваних об'єктів і явищ.

Форми організації наукового знання:

- факт (подія, результат);
- положення (наукове твердження, сформульована думка);
- поняття (думка, що відбиває в узагальненій та абстрагованій формі предмети, явища й зв'язки між ними за допомогою фіксації загальних і специфічних ознак – властивостей предметів і явищ);
- принцип (основне вихідне положення будь-якої теорії, навчання, науки);
- закон (істотне, стійке відношення, що повторюється між явищами й процесами);
- теорія як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на пояснення явищ, процесів і зв'язків між ними, з одного боку, і як сама вища форма організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про істотні зв'язки в певній галузі знання, – з іншого.

Позиція науки стосовно практики, як правило, випереджальна, хоча в галузі гуманітарних, суспільних наук, у тому числі педагогіки, передова практика сьогодні найчастіше випереджає педагогічну науку, залишаючи за нею функції пояснення й узагальнення. У цілому стосовно практики наука виконує такі функції: описову, пояснювальну, узагальнювальну, прогностичну. Зі сказаного вище очевидно, що в сучасному ВНЗ педагогічна наука й практика виступають у діалектичній єдності й тісному взаємозв'язку.

Наукова діяльність має низку особливостей, які визначаються різними формами її організації: індивідуальна – процес наукової роботи окремого дослідника; колективна – діяльність усього співтовариства вчених, що працює в цій галузі науки, окремого колективу вчених тощо.

Найважливішим завданням педагогічних колективів є формування й розвиток креативної діяльності викладача. Окреслимо вимоги до творчої діяльності педагога:

- уміння побачити в педагогічному процесі проблему й на цій основі сформулювати мету пізнавальної діяльності та вміння мобілізувати свої знання, досвід і вміння, сформулювати гіпотезу пізнання й на цій основі визначити шляхи вирішення проблеми;
- організація дослідно-експериментальної роботи, спостереження за нею, узагальнення результатів у формі висновків і пропозицій;
- теоретичне й практичне осмислення ідей, які становлять сутність гіпотези;
- осмислення й перевірка цінності отриманих результатів творчої діяльності викладача-дослідника.

Отже, дослідження є видом педагогічної творчості, який завжди пов'язаний з передбачуваними результатами, що досягаються за певних умов.

Класифікуючи педагогічні дослідження за їхньою цільовою спрямованістю, учені пропонують виділити два основні типи:

- фундаментальні дослідження – спрямовані на розробку й розвиток теоретичних концепцій науки, її наукового статусу, історії, методології науки як вчення про принципи побудови, форми та способи наукового пізнання. Результати фундаментальних досліджень, як правило, не знаходять прямого виходу на практику освіти й збагачують теорію та методологію науки;

– прикладні дослідження більшою мірою вирішують практичні завдання й теоретичні питання практичної спрямованості, найчастіше вони стають логічним продовженням фундаментальних досліджень, які мають допоміжний характер.

Розпочинаючи дослідну роботу, викладач має пам'ятати про етичні норми, які склалися в науковому співтоваристві. Р. Мертон пропонує сукупність чотирьох основних цінностей:

1. Універсалізм полягає в тому, що істинність наукових тверджень треба оцінювати незалежно від віку, статі, расової належності, авторитету. У цьому змісті наука споконвічно демократична.

2. Спільність: наукове знання має ставати загальним надбанням.

3. Неупередженість означає, що вчений повинен шукати істину безкорисливо, де визнання й винагорода розглядаються не як самоціль, а лише як можливий наслідок наукових досягнень.

4. Раціональний скептицизм. Кожний дослідник відповідає за об'єктивну оцінку того, що зроблено його колегами. Це виявляється в повазі до того, що втілили в життя попередники, з одного боку, і в скептичному ставленні до спадщини – з іншого [6].

У зв'язку із цим видається доцільним таке визначення В. Латкіна: “Інновація (у нашому випадку науково-дослідний процес у вищому навчальному закладі) – це створення принципово нових зразків діяльності, що виходять за межі норми й виводять професійну діяльність на принципово новий якісний рівень” [1].

Запропоноване вченими визначення інноваційного процесу дає можливість підійти до питання про його структуру, класифікацію, характер. “Інноваційний процес – це діяльність зі створення (розробки), освоєння, використання й поширення нововведень” [1].

Таким чином, можна сказати, що наукове дослідження як інновація становить складне багатомірне явище. Як і будь-який інший процес, воно має діяльнісний характер. Розглядаючи структуру науково-дослідного процесу, ми спираємося на системний підхід, докладно висвітлений у працях сучасних вітчизняних учених. Основою стали положення системного підходу, сформульовані Б.П. Беспалько, В.П. Симоновим, М.М. Поташником, Т.І. Шамовою.

Можна стверджувати, що науково-дослідний процес являє собою складну, динамічну систему, для якої характерна поліструктурність.

Розглядаючи науково-дослідну діяльність як педагогічну інновацію, наведемо розроблені М.М. Поташником та іншими авторами визначення складових та структур інноваційного процесу, а саме: діяльнісної, суб'єктної, рівневої, змістової, управлінської, організаційної, структури життєвого циклу. Зупинимось більш детально на кожній із названих типів структур.

“Діяльнісна структура, – на думку М. Поташника й групи дослідників, – являє собою сукупність таких компонентів: мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати” [5]. Названі компоненти реалізуються в певних матеріально-технічних, фінансових, морально-психологічних та інших умовах, які не є частиною системи, проте справляють істотний вплив на її функціонування.

Суб'єктна структура є сукупністю діяльності всіх її учасників (суб'єктів): керівника освітньої установи, його заступників, викладачів, студентів, їхніх батьків тощо. Визначення суб'єктної структури дає змогу враховувати функціональну й рольову участь усіх суб'єктів у науково-дослідному процесі.

Рівнева структура передбачає встановлення зв'язків у межах науково-дослідної діяльності на різних рівнях (муніципальному, регіональному, обласному, міжнародному). Виділення рівневої структури названого процесу можливо й у рамках однієї освітньої установи (індивідуальний, рівень малих груп, творчих колективів тощо).

Змістова структура висвітлює народження, розробку й освоєння результатів педагогічного дослідження – нововведень. Інноваційний процес передбачає нововведення у формах, методах, засобах навчання й виховання (тобто в технології), у змісті освіти, її цілях, умовах тощо.

Російський дослідник В. Загвязинський досліджував життєві цикли різних інноваційних процесів і відзначає, що дуже часто викладачі необґрунтовано прагнуть поширити на всі сфери педагогічної практики нововведення, у результаті яких ними отримано стійкі позитивні результати. Подібна практика найчастіше закінчується невдачею й призводить до дискредитації самої ідеї.

В. Лазарев і група вчених пропонують низку якостей, які закладаються при розробці й зумовлюють відмінності між нововведеннями (відзначимо, що деякі з них уже були названі нами, проте повністю наведемо класифікацію, подано дослідниками), а саме:

- предмет інновації, тобто той елемент ВНЗ, який може бути перетворений за допомогою цього нововведення, і призначення зміни. Таким чином, ознайомлюючись зі змістом нововведення, важливо виявити які компоненти й у якій галузі знають змін, який можливий корисний ефект від використання цього нововведення;

- глибина перетворень, тобто ступінь радикальності зміни предмета інновації, дає змогу розділити нововведення на модифіковані та радикальні [3].

Модифіковані нововведення пов'язані із частковою зміною того, що вже використовується, удосконаленням окремих компонентів вузівської системи. Радикальні нововведення передбачають упровадження раніше невідомих ідей і технологій, що не мають аналогів. Як приклад таких нововведень у педагогіці вищої школи може бути освоєння нових освітніх стандартів, посібників тощо.

На сьогодні в педагогічній практиці найпоширеніші модифіковані нововведення, які надають змінам, що відбуваються у ВНЗ, м'якого, планомірного характеру. Водночас трудомісткі радикальні зміни мають, безперечно, більший потенціал – масштаб перетворень, тобто число елементів, що залучаються до нововведень освітнього закладу, пов'язаних із предметом інновації. За масштабістю зміни розрізняють локальні, модульні й системні.

“Локальні зміни передбачають невеликі зміни характеру на вузькій ділянці роботи закладу”, – вважає В. Лазарев [3]. Прикладами таких змін є розробка й використання викладачами різних комп'ютерних навчальних програм, безбального оцінювання, рейтингової системи оцінювання знань, умінь і навичок студентів тощо.

Модульні нововведення передбачають цілісні зміни якої-небудь із підсистем вищого навчального закладу: організацію освітнього процесу в паралельних групах, модифікованих програм з дисципліни тощо.

Системні нововведення викликають перебудову всього закладу під яку-небудь ідею на основі загальної концепції. Управління, який визначає масштабність можливих нововведень, важливо вже на початковому етапі визначити, які підсистеми вони будуть охоплювати і яка частина колективу буде задіяна при їхньому здійсненні: ресурсоємність нововведення, тобто обсяг оволодіння необ-

хідними матеріальними людськими ресурсами, таким чином, ресурсоємність виражається в кількості часу, необхідного на оволодіння нововведеннями, рівнем професійної підготовки кадрів, необхідним розміром фінансування й іншими показниками. Розпочинаючи визначення сфери й шляхів запровадження нововведення, керівник зобов'язаний визначити його ресурсоємність за якнайбільшим числом показників. Практика доводить, що визначити можливі витрати за всіма поданими показниками найчастіше неможливо.

За ознаками розрізняють нововведення:

- а) цілком підготовлені до впровадження в масову практику;
- б) недостатньо підготовлені до використання.

До перших ми відносимо наукові розробки, якщо ідея, покладена авторами в основу, пройшла всі етапи: від розробки наукової концепції до поширення в педагогічній практиці. До модифікованих нововведень належить у більшості випадків передовий педагогічний досвід.

Аналізуючи нововведення з погляду його підготовленості, управлінець має визначити його джерело, наявність даних про дослідно-експериментальну апробацію, достовірність результатів. Найважливішими характеристиками нововведень є критерії актуальності, корисності й реалізованості.

При запровадженні нововведення дуже важливо враховувати, що в результаті його реалізації буде вирішено певну проблему, яка на цей момент є найбільш актуальною для певного ВНЗ. Практика водночас показує, що викладачі не завжди чітко усвідомлюють сутність проблеми, що багато в чому спричиняє вибір того чи іншого нововведення. Усвідомлення проблеми приходить лише тоді, коли виявляється невідповідність між тим, що є в дійсності, і тим, що має бути.

Щоб визначити наявність проблеми та її симптомів, управлінцю необхідно проаналізувати такі джерела інформації:

- соціальна думка про склад і якість наданих освітнім закладом послуг та про соціальне замовлення з боку державних установ;
- директивні й нормативні документи обласних, регіональних і муніципальних органів влади;
- передовий науково-педагогічний досвід;
- досягнення, розробки всього комплексу наук про людину, що дають змогу побачити змістові, організаційні або технологічні недоліки процесів функціонування вищого освітнього закладу.

Після виявлення й оцінювання рівня актуальності виявлених проблем, інтегральної оцінки передбачуваних нововведень можливий розгляд й оцінювання їх на підставі інших критеріїв, зокрема, визначення потенційної результативності.

На думку групи вітчизняних учених, результативність нововведення (результатів наукового дослідження) може бути оцінена залежно від:

- інноваційного потенціалу нововведення: тобто ступеня потенційно можливого вирішення проблеми;
- надійності очікуваного ефективного результату (імовірності одержання очікуваного результату);
- перспективності нововведення, тобто тривалості збереження корисного результату його освоєння.

Інноваційний потенціал нововведення визначається його змістом, оцінюється на основі результатів експериментальної апробації або досвіду його оволодіння у ВНЗ.

Найважливішою умовою ефективного оволодіння нововведення є професійна підготовка до нововведення як колективу викладачів у цілому, так і кожного конкретного педагога.

Факторами, що виявляють значний вплив на запровадження нововведення в практику роботи освітнього закладу, виступають також психологічні й когнітивні бар'єри (тобто психологічна та професійна невідповідність викладачів до інноваційної роботи).

І, нарешті, як ми вже відзначали, загальна оцінка привабливості нововведення може бути отримана з урахуванням оцінок актуальності, потенційної результативності й реалізованості.

Таким чином, наукове дослідження як інновацію в умовах ВНЗ можна розглядати як цілісну теоретичну, технологічну й методичну концепцію відновлення науково-педагогічної діяльності.

Висновки. Професійна діяльність викладача реалізується, насамперед, в організації освітнього процесу. Тому можна стверджувати, що освітній процес, будучи підсистемою складної системи, виступає об'єктом педагогічних досліджень. Науковці сучасності пропонують такі сфери діяльності в межах освітнього процесу, а саме:

- організація діяльності освітнього закладу в цілому, коли мається на увазі режим п'ятиденного або шестиденного навчального тижня, специфіка структури освітнього закладу, а отже, режим аудиторної та позааудиторної діяльності;

- організація навчально-педагогічної роботи викладачів: особливості визначеного й позааудиторного навантаження, взаємозв'язок змісту, методик і методів викладання з організацією освітнього процесу (лекції, семінари, заліки, конференції тощо); технологія навчально-виховного процесу як тло взаємодії студента й викладача, низка процедур зі створення навчальних ситуацій; організація науково-дослідної, творчої діяльності й підвищення кваліфікації; спільна діяльність в умовах різних видів освітніх закладів (ВНЗ, НДІ тощо);

- організація навчальної роботи студентів, яка повинна забезпечувати державний рівень освіти й певну спрямованість; умови для розвитку особистісних можливостей та інтересів, творчого потенціалу й фізичного стану відповідно до нормативних вимог санітарно-гігієнічного режиму та охорони здоров'я.

Отже, інноваційна діяльність спрямовує сучасного викладача на пізнання та осмислення проблем, а бачення цих проблем та можливостей – це і є народження нової наукової культури, сьогоденної філософії та самореалізація себе як носія соціальних інновацій.

Література

1. Анисимов Н. Слагаемые инновационного потенциала / Н. Анисимов. – М. : Директор школы, 1997. – № 3. – С. 67–71.
2. Вовканич С. Инноватори суспільства знань. Ціннісно-мотиваційний вектор підготовки знаннєвого працівника в контексті інтенсифікації інноваційного розвитку / С. Вовканич, Н. Андрусин, О. Риндзак // Вісник Національної академії наук України. – 2009. – № 10. – С. 36–45.
3. Лазарев В.С. Как разработать программу развития школы / В.С. Лазарев, М.М. Поташник. – М. : Новая школа, 1993. – 48 с.
4. Педагогів готуватимуть за інноваційними технологіями: [Про програму проведення експерименту щодо підготовки педагогічних працівників, яку затвердило МОН] // Світ. – 2010. – № 5–6. – С. 1.
5. Поташник М.М. Инновационные школы России / М.М. Поташник. – М. : Новая школа, 1996.
6. Саймон Г. Менеджмент в организациях : пер. с англ. / Г. Саймон, Д. Смитбург, В. Томпсон. – М. : Экономика, 1995. – 168 с.
7. Уилмс Д. Системы мониторинга и модель "вход-выход" / Д. Уилмс // Директор школы. – 1995. – № 1. – С. 36–41.
8. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология : учебное пособие для ВУЗов / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М. : МГТА, 2001. – 301 с.