

learning technologies, in particular interactive methods, contribute to creation of entrepreneurial background at these lessons. The types and characteristics of key competences of pupils involved in the fulfillment of tasks at physics lessons with entrepreneurial background (ability to learn, cultural, social, public, entrepreneurial, health-preserving competences and competence in information and communication technologies) are described.

The analysis of the essence of the competence approach in education is realised, as well as the leading ideas of physics lessons with an entrepreneurial background and its ability to form key competences in secondary school pupils is conducted, besides it is shown that they have many common reference points (tasks). In particular, the fulfilled opportunities are aimed not so much at providing the pupils a certain amount of knowledge in physics, rather at developing the skills to apply this knowledge, utilizing them for completion of other tasks in case of need; at developing pupils' communication skills, ability to work with others, the skill of participation in discussions, performing various social roles, overcoming conflicts; developing the ability to collect the necessary information, to put forward hypotheses, to use research methods of work.

Two groups of teaching requirements for selection and design of content of physical education are defined, as well as preconditions of effective work with them in order to ensure qualitatively new educational outcome. These conditions outline the essential features of the learning process at physics classes with entrepreneurial background in accordance with the basic ideas of competency approach. The scheme for design and implementation of such lessons is presented.

It is concluded that the inclusion of physics lessons with the entrepreneurial background into school practice is appropriate for the formation of key competences of school pupils in comparison with traditional teaching methods.

Key words: *competence approach, key competences, physics lessons with an entrepreneurial background, secondary school pupils.*

УДК 371.001.76(477)«191»

Оксана Кравчук

Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини
ORCID ID 0000-0001-6502-5856

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ У ШКІЛЬНУ ПРАКТИКУ В 20-РОКИ ХХ СТ.

У статті на матеріалі періодику 20-х років минулого століття проаналізовано проблеми, пов'язані з упровадженням інновацій у практику українських шкіл. Успішному впровадженню інновацій перешкоджав внутрішній психічний опір педагога, зумовлений як стереотипним мисленням, страхом перед новим, так і частою зміною новацій, невдалим попереднім досвідом. Перешкодами зовнішнього характеру були відсутність належної підготовки вчителя на тлі важких загальних умов праці, відсутність належного методичного супроводу, недотримання відповідної обстановки навчання й обладнання, що робило інновацію неефективною. Урахування ретроспективного досвіду є запорукою успішного впровадження інновацій на сучасному етапі.

Ключові слова: *інновації, упровадження інновацій, інноваційна діяльність, антиінноваційні бар'єри, педагогічний досвід, методичний супровід, історія освіти.*

Постановка проблеми. Входження України в європейський освітній простір, специфіка суспільних взаємовідносин, глобалізаційні і трансформаційні процеси – усе це зумовлює необхідність модернізації освіти, вимагає постійного пошуку нових освітніх технологій, упровадження новацій, які забезпечили б високу якість освіти і стали запорукою конкурентоспроможності українського громадянина, його здатності самостійно вирішувати проблеми, що постають у сучасну епоху. Тому питання педагогічних і освітніх інновацій стало об'єктом усебічного вивчення як українських, так і зарубіжних учених. Важливим складником окресленої проблеми є дослідження процесів упровадження інновацій, виявлення чинників, що перешкоджають і сприяють успішному втіленню інноваційних ідей у педагогічну практику.

Аналіз актуальних досліджень. Аналіз наукових праць засвідчує, що проблема впровадження педагогічних інновацій у практику є предметом наукового зацікавлення багатьох науковців. Передусім, укажемо на значний доробок А. М. Бойко, яка у статтях та монографії розкриває систему діяльності вчених і практичних працівників у здійсненні різних видів упровадження досягнень науки, педагогічних технологій і перевіреного досвіду в широку масову практику. А. М. Бойко визначає критерії відбору інновацій для впровадження у шкільну практику, обґрунтовує етапи впровадження, окреслює завдання, які необхідно вирішити для впровадження нового [1; 2; 3]. Загальний огляд проблем упровадження подано в підручниках і посібниках з педагогіки. Крім того, різноманітні аспекти, пов'язані з упровадженням, висвітлено в багатьох статтях. Одним із напрямів у дослідженні специфіки впровадження є вивчення перешкод, антиінноваційних бар'єрів, що виникають на шляху втілення новації. Проблемі дослідження бар'єрів до інноваційної діяльності в педагогів присвячено праці І. Беха, І. Дичківської, Н. Городецької, Л. Пригожина, В. Сластьоніна та ін. Психолого-педагогічні проблеми, що перешкоджають успішному впровадженню інновацій, вивчала І. М. Дичківська. Розглядаючи особливості інноваційної педагогічної діяльності, дослідниця подає класифікацію антиінноваційних бар'єрів і вказує на причини їхнього виникнення [4, 247–288]. Теоретичний аспект проблеми подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості розробляє О. Старовойт [14]. В. В. Ягоднікова проаналізувала антиінноваційні бар'єри у виховній діяльності педагогів та розкрила сутність психолого-педагогічних і соціально-педагогічних методів їх профілактики й подолання [17, 162–167]. М. Швардак вивчала специфіку впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи і виявила комплекс проблем та протиріч, що супроводжують цей процес [16].

Вивчаючи специфіку впровадження, науковці акцентують на проблемі психологічного спротиву до впровадження інновацій і як шлях її

вирішення пропонують готувати майбутніх педагогів до інноваційної діяльності вже у стінах університету й упродовж подальшої професійної діяльності. Попри наявність великої кількості наукових досліджень, О. Я. Савченко зауважує, що проблема впровадження належить до пріоритетних у педагогічній теорії та практиці [11, 79], що зумовлює актуальність вивчення її різноманітних аспектів.

Мета статті. Ми поставили за мету вивчити психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у ретроспективі, зокрема в період 20-х років минулого століття – час активізації новаторських ідей в українській освіті; дослідити, якою мірою педагоги усвідомлювали названі проблеми, у чому полягали причини їх виникнення. Вважаємо, що аналіз проблем упровадження в ретроспективі дасть змогу чіткіше окреслити їх на сучасному етапі та розробити шляхи подолання.

Методи дослідження. У процесі реалізації завдань дослідження ми застосовували традиційні для історико-педагогічних досліджень методи: аналіз історико-педагогічної літератури, історико-педагогічний аналіз, метод узагальнення й систематизації.

Матеріалом дослідження стали публікації, матеріали дискусій, уміщені в педагогічних журналах, центральній пресі, а також наукові праці педагогів досліджуваного періоду. У цитуваннях зберігаємо правопис оригіналу.

Виклад основного матеріалу. Серед виокремлених науковцями антиінноваційних бар'єрів вагоме місце посідають внутрішні бар'єри, що полягають у психічному опорі педагога до здійснення інноваційної діяльності. В. Чудакова твердить, що поширеним є явище, коли навіть після глибокого ознайомлення із сутністю нової педагогічної методики педагоги не використовують її або повертаються до старих форм і методів навчально-виховного процесу після зіткнення з труднощами впровадження нових методів. Педагогові, який багато років працював за типовою системою, важко змінити як форми діяльності, так і систему цінностей, стереотипів поведінки, систему відносин тощо. Крім того, зазначає дослідник, окремі нововведення вимагають нової освіти, що викликає загальний особистісний опір і робить неможливим нововведення [15, 121]. Досліджуваний матеріал засвідчує, що названі проблеми поставали перед українськими педагогами і в 20-х роках минулого століття. На них виразно акцентують автори публікацій у педагогічних журналах та інших друкованих виданнях. Чимало дописувачів відверто зізнавалися про своє внутрішнє негативне сприйняття нововведень. Наприклад, під час обговорення нової методики навчання грамоти вчитель як аргумент наводить те, що він уже тридцять років працює за традиційним методом і не може навіть уявити, як можна його змінити на інший [5, № 2, 7]. В іншій публікації автор наголошує, що новації викликають недовіру в учителів: «Масове вчительство, особливо селянське, з великим підозрінням придивлялось до нових положень про педагогічну роботу, про збудування

педагогічного процесу на основі колективного виховання, про утворення нової трудової школи» [6, 127]. Знаходимо й емоційні оцінки психологічного переважання традиційного методу: «Нет, мне думается, учителя, который не знал бы Вахтерова, и который не был бы заражен его методом. Метод Вахтерова свил себе прочное гнездо в учительской среде и поколебать его основы не так то легко» [18, 91]. Водночас із опрацьованого матеріалу постає висновок, що невелика частина вчителів не відкидала категорично нововведень, була налаштована на зміни й готова спробувати працювати за новими методиками: «Хоч би яка мила й зручна здавалася нам звукова метода, до якої ми уже так пристосувались, у лоні якої почуваємо себе як риба в воді, проте закон життя, закони еволюції, останні здобутки науки вже чимало похитнули ґрунт під цією методою» [5, № 2, 7]; «Але певна частина вчительства нараз-же чи поволі підхоплювала нові ідеї, і як уміла проводила революцію в організації дитячої установи» [6, 127]. Таким чином, педагоги у 20-х роках минулого століття констатували проблему психологічної неготовності вчителя до прийняття інновації. На причинах психологічних акцентували також тогочасні вчені. Наприклад, С. О. Сірополко, пропагуючи систему навчання за методикою Дальтон-плану, зауважував, що саме психологічний чинник є найбільш вагомим фактором, який перешкоджає успішному впровадженню нової системи навчання: «Однак головніше значіння серед умов, що утруднюють перехід на Дальтон-план, належить причинам внутрішнього характеру. Це, по-перше, скептицизм з боку педагогів і батьків щодо переваг Дальтон-плану над класною системою навчання та щодо фактичної можливості здійснити цей перехід». Учений переконує, що для усунення цих перешкод необхідно проводити роз'яснювальну роботу, пропагувати ідеї Дальтон-плану і переймати досвід тих шкіл, у яких цей метод дав добрі наслідки. Дієвим вважає залучення учнів, яким сподобалася нова система, і наводить приклади, коли саме школярі ставали палкими пропагаторами нового методу [12, 30].

Зауважимо, що сучасні науковці, провівши психологічні дослідження рівня готовності вчителів до сприйняття та реалізації нововведень, констатують, що психологічний опір до нового є явищем поширеним, воно пов'язане з небажанням, боязню нового, невпевненістю [4, 256]. О. І. Огієнко наводить дані з праці зарубіжного дослідника Е. Роджерса, згідно з якими тільки 2,5 % учителів у колективі одразу відкриті новому, сприймають, упроваджують і поширюють його; таких учителів він називає новаторами. Згодом з'являються ранні реалізатори (13,5 % колективу), які сліднують за новаторами, 34 % колективу – це вчителі, які сумніваються, сприймають нове лише за умови його загальної позитивної підтримки; 16 % колективу – консерватори, вони орієнтуються на традиційні цінності, дуже важко впроваджують нове [10, 45–46]. Шляхи подолання цього внутрішнього психологічного бар'єру є предметом зацікавлення багатьох

науковців, і один із головних полягає у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності [4, 277].

Готовність педагога до інноваційної діяльності розглядають як інтегральну характеристику, що включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей [10, 160].

Крім внутрішнього неприйняття нового, пов'язаного з труднощами в подоланні стереотипного мислення, страху перед незвіданим, психологічний спротив мав ще низку більш суттєвих причин. Чинником, що впливав на психологічне неприйняття нововведення, був невдалий попередній досвід, який, природно, викликав сумніви в доцільності наступної інновації.

Спостерігаємо, що невдачі викликали дуже сильні емоційні переживання в учителів, їх долав сумнів, відчай і зневіра в перевагах нововведень. Про такий психологічний стан чітко заявляють педагоги, які ділилися досвідом упровадження американського методу навчання грамоти: «На з'їзді стажерів оприлюднив те, що новий метод було витримано повністю без застосування інших, наслідки були сумні і стажер упав у відчай, діти, що навчалися за іншою методикою, уже вміли читати і писати [5, № 3, 6]. Інший учитель пише, що прагнув дошукатися причин, чому нова методика не спрацювала, але час спливав, а очікуваного результату не було, і це викликало стресовий стан: «Не дивлячись на такі випадки і пояснення їх нерозвиненою зоровою пам'яттю дітей, я не кинула цієї методи, та й заборонялось провадити навчання звуковою. Мене опанував жах, далі я не могла вже ждати, коли учні самі зачитають чи то напишуть (надходив кінець першого триместру) [5, № 1, 6].

Однією з причин негативної психічної реакції на нововведення може бути швидка і занадто часта зміна інновацій [4, 258]. Роздуми вчителів, оприлюднені у друкованих виданнях, свідчать не тільки про існування цієї проблеми в досліджуваний період, але і про її гостроту. Доволі промовисто це підтверджує наведена далі цитата: «Не встигнуть перетравити вчителі однієї їжі, як їм пропонують другу, лабораторний план, комплексна система, метода цілих слів, метода проектів, ланкова система, німе читання і таке інше. Справді треба побути, грубо висловлюючись, у шкурі вчителя, а надто сільського, щоб зрозуміти в повній мірі ту безпорадність, яку він відчуває під градом усіх цих новинок, що посипались на його незахищену голову» [5, № 2, 7]. Педагогів-практиків турбувало те, що через часту зміну нововведень учні можуть недоотримати відповідних знань, бо працювати за традиційним перевіреним методом забороняли, а новий не давав очікуваних результатів: «І вийшло, що масова школа обернена на якусь загальну дослідну лабораторію. Але чи припустима така «метода»

роботи? Кожен рік ми випускаємо дітей і ці діти виходять із школи без того знання, розвитку, що школа повинна їм дати» [5, № 1, 7].

Учителі ділилися думками про те, що коли новий метод не спрацьовував, його доводилось удосконалювати здебільшого шляхом поєднання з методом традиційним: «Візьмемо для прикладу, хоч комплексову систему. Спершу її пропонували в чистому виді і про формальні знання навіть не згадувалося, вони мовляв органічно самі по собі засвоються в процесі розгортання комплексу. Учителі мусили вірити цьому і так робили, але виявилось, що формальні знання зовсім занепали. Тоді дозволено було робити вилазку в царину цих знань, призначати окремі від комплексу години для вправ з математики, граматики і т. д. А що буде завтра з комплексами? [5, № 1, 7]. Такі ж думки звучали і під час переходу до нової методики навчання грамоти. Учителі зізнавалися, що позитивні результати були тоді, коли вони поєднували інноваційний метод читання цілих слів з давно апробованим методом звукового навчання [5, № 1, 7]. Таким чином, поставало питання про доцільність використання нових методів, якщо їх доводилось удосконалювати за допомогою традиційних.

Досліджуваний матеріал дає підстави констатувати, що психологічний спротив, викликаний невдалим застосуванням новації, посилювався попередньою її надмірною ідеалізацією, неправомірною оцінкою як «панацеї», здатної вирішити всі педагогічні проблеми. Процитуюмо вислів учителя: «Уся трагедія питання про методу навчання полягає, на мою думку, в іншому, метода цілих слів, так би мовити, авансом визнана за найкращу в світі, і рекомендується вчителям для вживання. Не дивно, що наслідки вийшли такі прикрі» [5, № 1, 7]. Надмірне захоплення черговою інновацією часто поєднувалося з різкою критикою традиційних методів, що знаходило втілення в низці негативних епітетів. Так, агітуючи за нову методику викладання, традиційну лекційну систему навчання характеризують як таку, що «віджила свій вік», метод, який «дуже себе скомпроментував» [13, 121–122], екзамени та заліки кваліфіковано як патологічне явище, яке повністю визнано недолугим [13, 137]; традиційний метод навчання грамоти схоластичним і «засудженням життям». Процитуюмо першоджерела: «А между тем давно уже пора внести в систему обучения грамоты тот новый элемент, который должен в корне уничтожить старый схоластический метод. В нашей советской республике нет и не должно быть места всем тем отжившим педагогическим приемам, которые навеки осуждены самой жизнью» [18, 89]; «На сцену виступає комплексова система викладання, що в кінець розриває з старою схоластичною учобою і наближає школу до вивчення конкретних життєвих явищ [6, 127]. О. Д. Музиченко кваліфікує ідею комплексності як плід творчості пореволюційної педагогічної думки, однак застерігає, що занадто буйний її спалах спричинив багато плутанини, різнотрактувань, змішування з концентрацією, кореляцією [9, 95].

Психологічному спротиву сприяла відсутність належної підготовки вчителя до роботи за новим методом. Наприклад, автор статті висловлює віру в те, що комплексна система витіснить безповоротно предметну систему, і в подальшому вона буде розвиватися залежно від підготовки нових кадрів і перепідготовки старих. О. Д. Музиченко стверджує, що проблема практичного введення комплексності вирішується там, де вчитель має належну підготовку і багаж знань, а без цього вчитель рабськи притримується шаблону старої системи [7, 46], проте дописувачі констатували, що викладачів нової кваліфікації та ерудиції поки нема [13, 131, 137]. Проаналізувавши матеріали періодики, доходимо висновку, що необхідну підготовку було дуже важко здійснити в тих умовах, у яких працював учитель. Учителі скаржаться на важкі й почасти нестерпні умови своєї праці, переповненість класів учнями: «Коли до цього ще додати дуже тяжкі загальні умови праці вчителя, колосально-численні групи на одного, загальна переобтяженість, втручання некультурних батьків, то стане зрозумілим, що в учителя мусив утворитися такий психічний стан, при якому вже всяка педагогічна новина викликає насамперед негативну реакцію, а надто коли цю новинку йому пропонують так би мовити в сирому вигляді, себто без методичного висвітлення, без приладдя, без підручників. За таких технічних і психічних умов неможливе спокійне, докладне й об'єктивне висвітлення нових метод та справедлива безстороння оцінка їх» [5, № 2, 7]. У наведеній цитаті окреслено ще одну серйозну перешкоду на шляху до успішного запровадження новаторських методів: вона полягала у відсутності належного методичного супроводу. І. М. Дичківська називає таку перешкоду зовнішнім методичним бар'єром, що характеризується браком методичного забезпечення, недостатньою поінформованістю в галузі педагогічної інноватики [4, 256]. Наші спостереження показують, що саме ця проблема була особливо гострою у 20-х роках, у часи активного введення інновацій. На погане методичне забезпечення чи майже його відсутність нарікали педагоги-практики, що ділилися власним досвідом упровадження нових методик, новаторських методів і систем. Один із дописувачів скаржитися, що в розпорядженні шкільного колективу було всього лиш дві брошури, що стосувалися нового методу [13, 127]. Наріканнями на відсутність методичних розробок переповнені сторінки друкованих видань: «Можливо, що я й всі товариші, які висловлюються проти не знають цієї методи, але від того, що будуть товариші казати, яка вона гарна, а не будуть говорити, як нею провадити навчання, ми не навчимось, і не знатимемо її і справа в наших школах не покращає. На мою думку, краще було б, аби ці товариші видали книжку, в якій було б детально описано, як провадити навчання [5, № 1, 6]; «Нам учителям рекомендують що-небудь нове, але не питають нас, чи ми в такій мірі знаємо те нове, як вони знають, чи маємо змогу знати, чи умови нашої праці відповідають тому, щоб це нове втілити в життя. А потім

дивуються, що вчителі не розуміють, роблять помилки. А хіба ж може бути інакше?» [5, № 2, 6]. Антиінноваційний бар'єр, зумовлений відсутністю необхідного методичного супроводу, посилювався ще одним – відсутністю відповідної обстановки та обладнання. Так, С. О. Сірополко зазначає, що на перешкоді впровадженню нової системи навчання стоять причини зовнішнього характеру, це брак приміщення і недостача приладь і книжок [12, 30]. Успіх упровадження безпосередньо залежав від створення належних умов роботи. Наприклад, бригадно-лабораторний метод і метод за системою Дальтон-плану вимагав спеціально обладнаних приміщень і лабораторій, проте, як свідчать матеріали, опубліковані в періодиці, ця вимога не була дотримана: «Не маючи під руками ні методичної літератури, ні потрібного приладдя ... З технічного боку працювати було дуже тяжко ... букварі зовсім були непридатні. Приладдя не було ніякого та й методичної літератури тоді ще майже не було. Довелося групу в 50 чол. вчити без букваря на картках, на плакатах, що виготовляла сама» [5, № 2, 7]. Заняття за новою системою відбувалися в тих самих необладнаних приміщеннях, один із дописувачів називає це «тимчасовим паліативом» [13, 129].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Психолого-педагогічні проблеми впровадження інновацій у практику українських шкіл у 20-х роках ХХ століття полягали в існуванні внутрішніх та зовнішніх антиінноваційних бар'єрів. Успішному впровадженню інновацій перешкоджав внутрішній психічний опір педагога, стереотипне мислення, страх перед новим. Психологічний спротив посилювала часта і швидка зміна новацій, надмірна їх ідеалізація, невдалий попередній досвід упровадження. Серед причин, що перешкоджали успішному впровадженню інновацій, була відсутність належної підготовки вчителя на тлі важких загальних умов праці педагога, великого обсягу навантаження, значного перевищення кількості учнів у класах.

Вагомою перешкодою став брак методичного забезпечення, недостатня поінформованість у галузі педагогічних інновацій. Крім того, застосування багатьох нових методів вимагало змін обстановки навчання, створення спеціальних лабораторій, забезпечення відповідним обладнанням і підручниками. Проте, як свідчать матеріали, опубліковані в періодиці, ці умови не були дотримані, що робило інновацію неефективною.

Проблеми, порушені українськими педагогами, не втрачають своєї актуальності. Вважаємо, що детальне їх вивчення, узагальнення досвіду й належна його оцінка, урахування помилок дасть змогу успішно впроваджувати інноваційні методи на теренах сучасної української системи освіти. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні специфіки впровадження інновацій у наступні періоди розвитку освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко А. Упровадження інновацій як чинник оптимізації співвідношення педагогічної теорії і практики / А. Бойко // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 15–22.
2. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в масову практику виховної діяльності / А. М. Бойко // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка : Педагогічні науки. – Полтава, 2011. – Вип. 3. – С. 5–16.
3. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія / А. М. Бойко. – Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. – 384 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Культура і побут (додаток до газети «Вісти ВУЦВК»). – 1927.
6. Литовченко В. До практики комплексової системи / В. Литовченко // Шлях освіти. – 1924. – № 4. – С. 127–134.
7. Музыченко А. Комплексность и комплексная программа в старших группах семилетки / А. Музыченко // Радянська школа. – 1925. – № 1. – С. 41–61.
8. Музыченко А. Ф. Проблема комплексности в Германии и у нас / А. Ф. Музыченко // Путь просвещения. – 1924. – № 4–5. – С. 68–106.
9. Новак О. Особливості впровадження інноваційних технологій у практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів / Ольга Новак // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. – Умань, 2014. – Вип. 51. – С. 80–87.
10. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя / О. І. Огієнко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7 (33). – С. 154–162.
11. Савченко О. Впровадження інновацій – об'єкт педагогічної теорії і практики / О. Савченко // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С. 79–80.
12. Сірополко Ст. Дальтон-план в шкільному вихованні та навчанні / Ст. Сірополко. – Львів : Видавництво взаємної помочі українського вчительства», 1928. – 35 с.
13. Слуцкий И. На пути к дальтонскому плану / И. Слуцкий, О. Шехтман // Шлях освіти. – 1925. – № 4. – С. 127–134.
14. Старовойт О. Проблема подолання соціально-психологічних бар'єрів інноваційної діяльності особистості / О. Старовойт // Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. – Вип. 34. – С. 55–63.
15. Чудакова В. П. Психологічна готовність до інноваційної діяльності та конкурентоздатність персоналу головний ресурс організаційного розвитку / В. П. Чудакова // Навчання і виховання обдарованої особистості : теорія і практика : зб. наук. праць / І. С. Волощук (гол. ред. та ін.). – К. : ІОД, 2014. – Вип. 12. – С. 100–127.
16. Швардак М. Проблеми впровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес початкової школи / М. Швардак // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 121 (1). – С. 62–65.
17. Ягоднікова В. В. Проблема антиінноваційних бар'єрів у виховній діяльності педагогів / В. В. Ягоднікова // Педагогічна освіта : теорія і практика : зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка ; гол. ред. Каньоса П. С. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволенко Д. Г., 2013. – Вип. 13. – С. 162–167.
18. Яновская Э. Новые искания в преподавании грамоты / Э. Яновская // Шлях освіти. – 1924. – № 6. – С. 89–105.

REFERENCES

1. Boiko, A. (2011). Uprovadzhennia innovatsii yak chynnyk optymizatsii spivvidnoshennia pedahohichnoi teorii i praktyky [The introduction of innovations as the optimization factor of the correlation between theory and practice]. *Ridna shkola*, 8–9, 15–22.
2. Boiko, A. M. (2011). Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky u masovu praktyku vykhovnoi diialnosti [Introduction of pedagogical innovations in widely-spread practice of educational activity]. *Zbirnyk naukovykh prats Poltavskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni V. H. Korolenka: Pedahohichni nauky*, 3, 5–16. Poltava.
3. Boiko, A. M. (2011). Uprovadzhennia pedahohichnoi innovatyky v praktyku vykhovannia [Introduction of pedagogical innovation in educational practice]. Poltava: PNPU im. V. H. Korolenka.
4. Dychkivska, I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Akademvydav.
5. *Kultura i pobut* (dodatok do hazety "Visty VUTsvK") (1927). [Culture and routine life].
6. Lytovchenko, V. (1924). Do praktyky kompleksovoi systemy [On practicing a complex system]. *Shliakh osvity*, 4, 127–134.
7. Muzychenko, A. (1925). Kompleksnost i kompleksnaia prohramma v starshykh hruppakh semiletki [Complexity and a complex program in senior groups of a seven-year school]. *Radianska shkola*, 1, 41–61.
8. Muzychenko, A. F. (1924). Problemy kompleksnosti v Hermanii i u nas [Problems of complexity in Germany and in this country]. *Put prosveshcheniia*, 4–5, 68–106.
9. Novak, O. (2014). Osoblyvosti vprovadzhennia innovatsiinykh tekhnolohii u praktyku roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv [Peculiarities of the introduction of innovative technologies in practice of general education institutions]. *Psykhologo-pedahohichni problemy silskoi shkoly*, 51, 80–87.
10. Ohienko, O. I. (2013). Formuvannia hotovnosti do innovatsiinoi diialnosti yak vazhlyva skladova profesiinoi pidhotovky maibutnoho vchytelia [Formation of readiness for innovation as an important part of the future teachers' training]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 7 (33), 154–162.
11. Savchenko, O. (2012). Vprovadzhennia innovatsii – ob'ekt pedahohichnoi teorii i praktyky [Introduction of innovations – the object of pedagogical theory and practice]. *Ridna shkola*, 10, 79–80.
12. Siropolko, St. (1928). *Dalton-plan v shkilnomu vykhovanni ta navchanni [Dalton-plan in school education and teaching]*. Lviv: Vydavnytstvo vzaimnoi pomochi i ukrainskoho vchytelstva.
13. Slutskin, I., Shekhtman, O. (1925). Na puti k daltonskomu planu [On the way to Dalton-plan]. *Shliakh osvity*, 4, 127–134.
14. Starovoit, O. (2014). Problema podolannia sotsialno-psykholohichnykh barieriv innovatsiinoi diialnosti [Problems of overcoming social-psychological barriers of an individual's innovative activity]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia*, 34, 55–63.
15. Chudakova, V. P. (2014). Psykholohichna hotovnist do innovatsiinoi diialnosti ta konkurentozdatnist personalu – holovnyi resurs orhanizatsiinoho rozvytku [Psychological readiness for innovative activity and competitive power of the personnel – the main resource of the organizational development]. *Navchannia i vykhovannia obdarovanoi osobystosti: teoriia i praktyka*, 12, 100–127. Kyiv: IOD.
16. Shvardak, M. (2013). Problemy vprovadzhennia pedahohichnykh innovatsii u navchalno-vykhovnyi protses pochatkovoї shkoly [Problems of the introduction of pedagogical innovations in the educational-teaching process of elementary school]. *Naukovi*

zapysky [Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka]: Pedahohichni nauky, 121 (1), 62–65.

17. Yahodnikova, V. V. (2013). Problema antyinnovatsiinykh barieriv u vykhovni diialnosti pedahohiv [The problem of anti-innovative barriers in the educational activity of teachers]. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka, 13*, 162–167.

18. Yanovskaia, A. (1924). Novye iskaniiia v prepodavanii hramoty [New researches in teaching literacy]. *Shliakh osvity, 6*, 89–105.

РЕЗЮМЕ

Кравчук Оксана. Психолого-педагогические проблемы внедрения инноваций в школьную практику в 20-е годы XX в.

В статье на материале периодики 20-х годов прошлого века анализируются проблемы внедрения инноваций в практику украинских школ. Успешному внедрению препятствовало внутреннее психическое неприятие инноваций, обусловленное как стереотипным мышлением, боязнью нового, так и частой сменой различных новшеств, неудачным предыдущим опытом. Внешним препятствием было отсутствие надлежащей подготовки учителя на фоне тяжелых условий труда, отсутствие методического сопровождения, несоответствие обстановки и оборудования, что делало инновацию неэффективной. Изучение ретроспективного опыта даст возможность исключить ошибки и успешно внедрять инновации на современном этапе.

Ключевые слова: инновации, внедрение инноваций, инновационная деятельность, антиинновационные барьеры, педагогический опыт, методическое сопровождение, история образования.

SUMMARY

Kravchuk Oksana. Psychological-pedagogical problems of innovation introduction in school practice in the 20ies of the XX century.

One of the ways to study the problems of introduction of pedagogical innovations into practice is to identify the factors which prevent their successful implementation. We set up a goal to study psychological-pedagogical problems of innovation introduction in retrospective, namely in the period of the 20ies of the previous century which is characterized by intensive use of new methods, teaching techniques, the tendency to change Ukrainian education system. To consider these problems in retrospective will make it possible to see them more clearly and to work out the ways to solve them. The research material is the publications in pedagogical journals, central press, and works of teachers-researchers of the studied period.

A successful introduction of innovations was hindered by inner psychiatric resistance of a teacher, a stereotype way of thinking, fear of new things. Psychological objection was caused by a frequent and rapid change of innovations, its over-idealization, failed previous experience. Teachers-practitioners were sure that due to a frequent innovation change students would not receive proper knowledge because of the exclusion of a traditional method and a poor use of a new one. Among the reasons which prevented a successful innovation introduction was the lack of proper training of a teacher on the background of difficult working conditions of a teacher, a low salary, a large amount of work, overcrowded classrooms.

A big obstacle on the way to a successful introduction of innovations was the fact that proper methodological support was not available. The teachers who shared their experience in pedagogical journals focused on this issue. The application of numerous new teaching methods required some changes in educational processes, setting up special laboratories, purchasing proper equipment, new textbooks. However, as the materials published in the periodicals prove, these conditions were not met that made innovation ineffective.

The issues raised by Ukrainian teachers in the 20ies of the last century are still relevant. Generalizing their experience, taking into consideration mistakes will facilitate a successful introduction of innovative methods into a contemporary Ukrainian system of education.

Key words: innovations, introduction of innovations, innovation activity, anti-innovation barriers, pedagogical experience, methodological support, history of education.

УДК 378.28

Лавриш Юліана

НТУУ «КПІ ім. Ігоря Сікорського»

ORCID ID 0000-0001-7713-120x

ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ У ПРОСТОРІ ХЬЮТАГОГІКИ

Стаття присвячена сучасній концепції самоосвіти, яка має назву «хьютагогіка» та існує в межах неперервного навчання. У статті надані ключові принципи вчення; запропоновано порівняння умов і змісту традиційного навчання з навчанням у просторі хьютагогіки; наведені основні методи активного навчання дорослих. На відміну від традиційної педагогіки, хьютагогіка розвиває вміння навчатися, використовує всі універсальні можливості навчання, не обмежує вибір методів та форм, має нелінійний характер процесу навчання. Оскільки ключовим положенням хьютагогіки є повне орієнтування на потреби студента, який свідомо керує процесом навчання й бере на себе відповідальність за результати, визначено, що саме методи активного навчання забезпечують реалізацію положення.

Ключові слова: хьютагогіка, андрагогіка, самоосвіта, активне навчання, дистанційне навчання, рефлексія, освітні технології, дієве дослідження.

Постановка проблеми. Потреба в нових знаннях, філософському осмисленні дійсності, розвиткові інтелектуальних ресурсів дають можливість дорослим використати сучасний рівень освіти й науки на власне благо. Освітній простір висуває на перший план потребу в обґрунтуванні та розробці доктрини подальшого розвитку людства. Сьогодні для нашої держави особливо важливо зробити акцент на гуманітарні компоненти освітнього простору, оскільки він є найчутливішим до інновацій.

За останні десятиліття проблема самоосвіти дорослих, що отримала назву «хьютагогіка» (heutagogy), стала актуальною темою, яка привертає увагу вчених багатьох країн світу. Вивчають її з різних точок зору: як із дослідницької (у пошуках теоретичних закономірностей), так і з практичної (для прийняття управлінських рішень). Сучасний ринок праці потребує фахівців, які відповідають таким вимогам працедавців: критичне мислення; соціальний інтелект; інноваційне та адаптивне мислення (уміння виходити за межі заданих рамок); міжкультурна компетентність; уміння шукати й аналізувати інформацію; бути спеціалістами широкого профілю. Університети можуть запропонувати студентам допомогу та підготовку у вище зазначених напрямках. Але цієї можливості не має в людей, які закінчили університети, але мають бажання навчатися та вдосконалюватися, з метою бути успішним упродовж усього життя. Саме тому застосування лише методів педагогіки не достатньо для ефективного