

---

*О.С. Скубашевська,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент НПУ імені М.П. Драгоманова*

## **ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС В ІННОВАЦІЙНІЙ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ**

Розвиток інноваційних процесів в освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій в усіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський аспект; гуманістично орієнтованим 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 в нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває проблема реалізації педагогічного дискурсу в педагогічній практиці.

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, 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 здобуття нових знань, технологій, систем [1, 64].

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 формувальний (традиційний) або розвивальний (гуманістичний) характер.

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що цільові, змістові та процесуальні особливості педагогічного дискурсу як інноваційної освітньої технології моделюються, передусім, на основі гуманістичних педагогічних ідей і технологій, вони спрямовані на актуалізацію освітніх потреб особистості.

Отже, педагогічний дискурс як інноваційна педагогічна діяльність може здійснюватися як у традиційних навчальних закладах (дошкільних установах, школах), так і в закладах нового типу. У традиційних та інноваційних закладах впровадження новітніх технологій здебільшого здійснюється емпіричним шляхом, тобто шляхом проб і помилок. Р.Бужикова відзначає, що у закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну (закріплення і збереження створеного раніше) і пошукову (спрямовану на зміну стану системи) функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворювальний) і продуктивний (творчий) [2, 85]. Репродуктивна діяльність заснована на відтворенні традиційних схем дій, спрямована на одержання заданого результату відомими засобами. Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів.

Отже, особливістю педагогічного дискурсу є те, що він може бути віднесеним до продуктивної діяльності, оскільки серед його обов'язкових компонентів особливу роль відіграє творчість. Надбання світової і вітчизняної педагогіки, сучасні науково-педагогічні дослідження та практичний досвід багатьох поколінь педагогів переконують у

необхідності творчого елементу в педагогічному дискурсі. Специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що її об'єктом і результатом є творення особистості, а не образу, як у мистецтві, чи механізму, конструкції – як у техніці. Педагогічний процес розглядають як спільну творчість (співтворчість) педагога й вихованця в ситуації педагогічної взаємодії, у процесі якої відбувається педагогічне перетворення людини.

Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення педагогічного досвіду. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід. Тому іншою особливістю впровадження педагогічного дискурсу є відповідність критеріям передового педагогічного досвіду. До них належать: актуальність – відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам навчання і виховання; новизна – наявність у теорії та на практиці раніше не відомих знань, форм і методів діяльності. Новизна властива не тільки науковим відкриттям, а й раціоналізації окремих аспектів педагогічної діяльності; результативність – підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретного досвіду, оптимальне використання учителем (вихователем) і дітьми сил і часу для досягнення результату; стабільність – використання досвіду в діяльності інших педагогів протягом тривалого часу; раціональність – досягнення високих результатів за розумної інтенсифікації зусиль, засобів і використання часу; перспективність – можливість творчого наслідування досвіду іншими педагогами.

Педагогічний дискурс, будучи продуктом творчого пошуку, експерименту педагогів-новаторів, за певних умов може стати унікальним надбанням навчально-виховної системи. Цілеспрямованість, системність цієї роботи забезпечує система моделювання (створення) передового педагогічного досвіду. Педагогічний дискурс, як будь-яка новітня технологія, має пройти чотири етапи [3, 266–270]:

1. Моделювання. Науково обґрунтоване моделювання передового педагогічного досвіду передбачає діяльність учених-педагогів, працівників управління освітою, керівників освітніх закладів і методичних служб. На цьому етапі вчені-педагоги, працівники органів управління освітою, керівники навчальних закладів і методичних служб організують спільну діяльність щодо створення певної теоретичної моделі передового педагогічного досвіду, яка, крім педагогічної новизни, враховувала б відповідні морально-психологічні, науково-теоретичні, науково-методичні, правові фактори. Основними компонентами цього процесу є: визначення мети й завдання досвіду, що створюється; аналіз науково-теоретичних джерел та практики; визначення об'єкта; розроблення структури моделі досвіду, плану і методики впровадження, системи аналізу і контролю тощо. На цьому етапі має бути з'ясовано суть, мету проєктованого досвіду, особливості проблем, які доведеться вирішувати, обсяг і терміни відповідних робіт.

2. Формування моделі досвіду. Особливістю цього етапу є створення за допомогою понять, схем, рекомендацій алгоритму дій системи засобів педагогічної, управлінської, науково-методичної діяльності або окремих її елементів. Як правило, до структурних компонентів цієї системи належать: обґрунтування актуальності досвіду; теоретична база досвіду; провідна ідея досвіду; технологія досвіду; прогнозовані результати. Наслідком такої праці є бачення цілісної картини модельованого досвіду, а також теоретичне визначення його ефективності.

3. Створення (вироснування) досвіду. На цьому етапі теоретичні положення моделі трансформуються в реальну педагогічну діяльність. Він найскладніший і найтриваліший, найчастіше розгортається за такою схемою: освоєння працівниками теоретичних знань для оволодіння новими засобами роботи; застосування заданих способів діяльності; коригування діяльності учасників; виявлення специфічних засобів реалізації завдань; експертна оцінка досвіду. На завершальному етапі створення педагогічний досвід постає як цілісний, самодостатній феномен, аналіз і оцінка якого є передумовою для висновків про доцільність впровадження в педагогічну практику.

4. Впровадження в педагогічну практику створеного досвіду. Відбувається воно в процесі реалізації системи науково-методичних і організаційних заходів, які забезпечують використання досвіду в масовій педагогічній практиці. Для цього важливо мати опис створеного досвіду і рекомендації щодо його впровадження.

Спираючись на певні наукові напрацювання, зазначимо, що структурно педагогічний дискурс як інновація охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, він виконує гностичну (пізнавальну), проектувальну (перспективне планування завдань і способів їх розв'язання), конструктивну (співпраця педагога і вихованців), комунікативну (взаємодія педагога з учнями, колегами), організаторську (поетапність дій педагога і вихованців) функції. Разом з тим для будь-якої інноваційної педагогічної діяльності особливістю її впровадження є обов'язкова наявність особистісного підходу (спрямованість на особистість, гуманістична природа), творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивованість пошуку нового в організації навчально-виховного процесу.

Реалізація педагогічного дискурсу в системі інновацій може бути наслідком дії різноманітних чинників. Часто до них належать невдоволеність методиками, результатами праці педагогів, освоєння нових знань, особливо у суміжних сферах, осмислення і якісно нове бачення смисложиттєвих основ суспільства. Певною мірою цьому сприятиме ефективний організаційний вплив, тобто цілеспрямоване використання різноманітних форм залучення педагога до інноваційної діяльності. До них належать: організація постійно діючого наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги навчального закладу; стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і вищих навчальних закладах; педагогічні ради, "круглі столи", дискусії; ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей; творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях; участь у науково-практичних конференціях; узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег; заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації; самостійна дослідницька, творча робота; участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі в межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу.

Отже, реалізація педагогічного дискурсу в освітніх інноваціях зумовлена оновленням навчальних закладів, розвитком освітніх систем, структурними та змістовими змінами в роботі закладу, створенням якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи.

Науковці-педагоги зазначають, що впровадження нової ідеї, проекту або технології часто наштовхується на різні перешкоди, які названо антиінноваційними бар'єрами. Отже, ще одним завданням реалізації педагогічного дискурсу є подолання зовнішніх або внутрішніх перешкод, що заважають здійсненню інноваційної діяльності.

Можна погодитися з думкою О.Невмержицького, який виокремлює такі зовнішні бар'єри: по-перше, соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення педагогічного співтовариства); по-друге, організаційні бар'єри (протидія керівних органів освіти втіленню нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій); по-третє, методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики); по-четверте, матеріально-технічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної плати) [4].

До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми. Психологічні бар'єри – психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність.

Опір нововведенням є проблемним явищем. Він може поставати як відмова від участі в інноваційній діяльності, імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів, тощо. Часто на шляху нового стає консервативний до новацій досвід роботи. Певні проблеми щодо цього пов'язані з особливостями мислення багатьох педагогів, які орієнтуються на здоровий глузд і побутові уявлення про свою професійну діяльність. Ці уявлення зводяться до висновку, що педагог повинен добре знати свою справу, а все інше – зайве. Заважають інноваціям застарілі, консервативні інструкції, розпорядження і накази, намагання органів управління освітою все зарегламентувати, карати за будь-які відхилення. Щоб подолати всі ці бар'єри, педагог нерідко повинен не тільки осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявити громадянську мужність для її реалізації.

Психологічні бар'єри виникають при спробі вийти за межі звичних способів розв'язання професійного завдання, надати перевагу іншій точці зору. Вони постають як внутрішні перепони (небажання, побоювання, невпевненість тощо), що заважають людині виконувати певну дію. Використовуючи їх для самозахисту, людина зосереджується лише на тій зовнішній інформації, яка може бути нею засвоєна і не вносить розлад в її душевний стан. Таке оберігання усталеного уявлення про світ заважає творчому процесу, налаштованості на пізнання, осмислення, використання і творення нового.

Особистісний бар'єр є соціально-психологічним утворенням, його параметри змінюються у просторі й часі на різних етапах нововведення, в різних організаціях, у різних категоріях працівників.

Психологічні бар'єри існують як форма прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психічних станів працівників, спричинених нововведенням; як сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких усвідомлено чи неусвідомлено, приховано чи неприховано виявляються негативні психічні стани. У педагогічному середовищі найчастіше проявляються організаційно-психологічні, соціально-психологічні, когнітивно-психологічні бар'єри [5, 31].

Аналіз літератури свідчить, що нове і невідоме завжди викликало у людей тривогу і страх. Нерідко інновації, які руйнували усталений спосіб життя, звички людей, зумовлювали хворобливі, неадекватні реакції. Одним із видів негативної психічної реакції на інновації є фрустрація. Фрустрація – це психічний стан, викликаний об'єктивно неподоланими (або такими, що сприймаються суб'єктом як неподоланні) труднощами у розв'язанні значущих для людини завдань. Такий стан може бути спричинений надто швидким, надто частим або перманентним впровадженням інновації. Подібні наслідки можуть мати і впровадження масштабних (системних) та безальтернативних інновацій. Якщо у механізмі захисту людини не відбувається глибинних порушень моделі діяльності, настає період стабілізації особистості, що виявляється в усунуванні або зведенні до мінімуму негативних емоцій – страху, тривоги, мук страждання.

Спільною особливістю усіх видів психологічного захисту особистості (ідентифікації, заперечення, відчуження, раціоналізації, витіснення, катарсису тощо) є їх неусвідомленість, тому спостерігати можна лише зовнішні прояви роботи захисних механізмів. За таких умов спотворюється звичайна поведінка людини, про що можуть свідчити немотивована нерішучість, невпевненість у собі, недовіра.

Впровадження педагогічного дискурсу в системі інновацій освіти залежить і від соціального оточення, педагогічного співтовариства. Часто психологічні бар'єри зумовлені не тільки індивідуальними особливостями педагога, а й соціально-психологічними рисами спільноти, до якої він належить. Зовні внутрішньоособистісний бар'єр проявляється у захисних висловлюваннях, які часто відображають поширені в суспільстві стереотипи щодо конкретних інновацій. Такі варіанти антиінноваційної свідомості й поведінки найчастіше проявляються на стадії сприйняття нововведення. На

стадії його освоєння противники нововведення використовують автономно або у різних поєднаннях іншу систему методів.

Ускладнюють, а іноді й унеможливають інноваційну педагогічну діяльність бар'єри творчості – перешкоди, які заважають особистісному вияву творчої діяльності. У сфері навчання і виховання вони проявляються як схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками); побоювання видатися нерозумним і смішним у своїх судженнях, надто екстравагантним у своєму неприйнятті і критиці чужих думок; невміння реалізовувати нові способи і форми здійснення педагогічної діяльності; недостатня розвинутість індивідуального творчого потенціалу окремих педагогів; відсутність потреби впроваджувати нове; побоювання помсти іншої людини, чия позиція піддається критиці; особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття (“Я-концепція”), що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї; ригідність (негнучкість) мислення.

Таким чином, реалізація педагогічного дискурсу в системі інновацій освіти пов'язана з вирішенням багатьох проблем, що пов'язані в особливостями процесу впровадження інновацій в педагогічній практиці та в цілому в суспільстві.

У системі освіти на сучасному етапі акцент робиться на управління цілісним педагогічним процесом на науковій основі, розуміння його складності, знання механізмів і закономірностей педагогічної взаємодії, які сприяють розвитку особистості, що є основним завданням освіти. Діяльність кожного керівника, педагога освітнього закладу супроводжують інноваційні процеси, які дають їм змогу професійно розвиватися, реалізовувати творчий потенціал.

Інноваційні процеси є основним засобом розвитку систем управління. Загальний інноваційний процес у системі управління охоплює сукупність окремих інновацій, кожна з яких може сприйматися як окремий інноваційний процес.

Для забезпечення якості та ефективності окремих нововведень і загального інноваційного процесу в управлінні необхідно враховувати, відстежувати, прогнозувати наслідки інновацій для системи управління; заклад освіти; психологічний клімат всередині управлінської спільноти; кожен частину об'єкта управління; кожного управлінця. Усе це виокремлює управління педагогічними інноваціями у самостійний вид діяльності, автономну наукову проблему [6, 391–393]. Отже, можна стверджувати, що управління педагогічним дискурсом постає як вид соціального управління, що підтримує цілеспрямованість і організованість педагогічного дискурсу в системі освіти.

Виокремлюють такі структурні компоненти управлінської діяльності: постановка мети; планування або прийняття управлінських рішень; організація виконання рішень; контроль за результатами інноваційної діяльності; регулювання (або корекція) нововведення; аналіз результатів.

А.Федько, Ю.Федько розглядають управління педагогічними системами як процес виконання педагогічних завдань з навчання й виховання дітей та дорослих і виділяє в ньому п'ять основних функціональних компонентів, до яких належать: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський та комунікативний [7]. Серед названих компонентів гностичний є системотвірним фактором, пов'язаним із здобуванням інформації щодо всіх аспектів функціонування педагогічної системи. Конструктивний компонент передбачає процес моделювання навчальних занять і підготовку до них. Організаторський компонент відображає виконавську діяльність викладача. Комунікативний – включає всі аспекти його професійного спілкування. Ці п'ять компонентів мають забезпечити оптимальне управління педагогічними системами.

У свою чергу, Л.Савенкова стверджує, що побудована функціональна модель управління педагогічними системами потребує певного доповнення й уточнення як щодо складу виділених у ній функцій, так і щодо змістової інтерпретації окремих із них [8, 107]. Зокрема, вона зосереджує увагу на відсутності такого важливого блоку, як прийняття

педагогічних рішень і стадії, що передувала йому, а саме прогнозування можливих змін в об'єкті управління в результаті реалізації способу дій, що передбачається. Немає в описаній моделі також і етапу контролю та оцінки результатів, що зумовлено наступною за ним стадією корекції.

Водночас Л.Савенкова вважає, що необхідно виділяти такі етапи управління, які виступають як відносно самостійні, але взаємопов'язані, а саме: формування цілей, інформаційно-діагностична стадія, прогнозування, прийняття рішення, організація виконання, комунікації, контроль і оцінка результатів, корекція чи регулювання [8, 108]. Цей науковий підхід, на нашу думку, доцільно використати й в управлінні педагогічним дискурсом. Тоді формування у педагогів готовності до дискурсу можна визначити як мету управління.

Як зазначалося, дискурс виступає різновидом педагогічного спілкування. Досліджуючи педагогічне спілкування в умовах контакту вчителя з учнем, науковці виділяють його типові помилки, зумовлені хибними цільовими настановами щодо суттєвих особливостей досліджуваного феномену, індивідуальними характеристиками поведінки (інтенсивна жестикуляція, повільний або занадто швидкий темп мовлення, нерозвинутість гнучкості мислення), нерозвинутістю емпатії (спроби поставити себе на місце певної вікової категорії учнів). До цього слід додати помилки педагога у словесних (монотонність мовлення, погана дикція, невміння використовувати інтонації, незнання ролі пауз, неправильність наголосів, часте мовчання) та безсловесних прийомах (скутість рухів, відсутність виразних жестів, невиразність погляду).

Наголосимо, що є й різні підходи до визначення факторів, які спричиняють появу типових помилок у професійному спілкуванні педагога, що можуть впливати на ефективність педагогічного дискурсу. На нашу думку до цих чинників необхідно віднести деякі недоліки у професійній діяльності педагогів, а саме: захопленість предметним змістом матеріалу, слабе володіння засобами саморозкриття, недостатні знання об'єкта комунікації, тобто учня.

О.Цуканова, вивчаючи психологічні особливості ускладненого спілкування в умовах спільної діяльності, запропонувала класифікацію чинників, що спричиняють недоліки у спілкуванні в системі “учень – учитель” [9, 10–11]. Це індивідуально-психологічні особливості учнів і вчителів (комунікативні вміння й навички, комунікативні риси особистості, особливості емоційно-вольової сфери, рівень культури поведінки; особливості інтелектуальної сфери та зовнішнього вигляду учнів, їхній стан здоров'я); особливості участі учнів і вчителів у спільній діяльності (ставлення учнів до навчання, особливості ділових формальних взаємовідносин між учнями та вчителями, ступінь включення учнів у ділову взаємодію з учителями); недоліки й труднощі в навчально-виховній роботі.

Л.Петровська вважає, що помилки у спілкуванні пов'язані з потенційними можливостями соціально-перцептивних викривлень [10, 149–150], зокрема:

- судження про іншу людину за аналогією з собою (несвідоме перенесення на інших власних якостей, переживань);
- прагнення до внутрішньої несуперечливості – схильність сприймання “витіснень” усіх аспектів образу людини, яка сприймається, що суперечить концепції про неї;
- “ефект ореола” — вплив загального враження про іншу людину на сприймання й оцінку окремих властивостей і проявів її особистості;
- “ефект стереотипізації” – накладання на сприймання окремої людини стереотипу, узагальненого образу певного класу, групи, категорії людей;
- вплив “імпліцитної теорії особистості” – розгляд окремої людини крізь призму імпліцитних уявлень про те, якою вона повинна бути (в основних її проявах), на думку того, хто її сприймає;
- “ефект інерційності” – тенденція до збереження створеного одного разу уявлення про людину;

– ”ефект послідовності” – вплив на сприймання послідовності здобуття відомостей про людину;

– вплив на соціальну перцепцію людини рівня когнітивної складності того, хто сприймає, рівня його вимог, самооцінки, розвитку тих чи інших захисних механізмів, товариськості чи замкнутості.

Вивчаючи формування професійних мовленнєвих умінь у студентів, Л.Савенкова виявила типові труднощі в їхньому професійному мовленні, а саме:

– правильно, логічно будувати свою розповідь; добирати інтонаційний варіант для текстів, різних за жанрами; передати в інтонації настрій і почуття, які б відповідали змісту висловлювання чи текстові твору;

– використовувати різні засоби емоційно-експресивної виразності для посилення мовленнєвого впливу;

– володіти технікою мовлення, особливо щодо модуляції голосу; швидко, синтаксично грамотно та логічно правильно конструювати речення для передавання власних думок; змінювати тон мовлення залежно від його змісту, мети й контингенту слухачів;

– доцільно “включати” емоційно-експресивні засоби для передавання настрою та почуттів; використовувати широкий діапазон варіативності інтонацій в усному мовленні [8, 111].

Результати експериментальних досліджень дали змогу виявити певні недоліки у педагогічному спілкуванні викладачів.

До таких недоліків слід віднести:

– низький рівень вміння володіти вербальним спілкуванням (переривчастість, тремтіння та втрату нормальної інтонації голосу; порушення ритму, плавності вимови; порушення типових для даного студента конструкцій речень);

– неприродність ходи (порушення ритму, швидкості, довжини кроку); невизначені комунікативні жести чи інтенсивну жестикуляцію;

– появу “агресивного” чи, навпаки, “боязкого” сміху; порушення орієнтування в умовах спілкування; невміння студентів фіксувати усі дії учнів, що призводить до випадкового відображення цих дій без зв'язку один з одним;

– нерозвинутість умінь інтерпретації міміки, жестикуляції, голосу, що не дає можливості дати об'єктивну оцінку психічному стану учнів і не дає змоги впливати на нього.

Отже, виникає необхідність запровадити в навчальному закладі спеціальну систему підготовки майбутніх викладачів до педагогічного дискурсу як педагогічного спілкування. Етапи прогнозування, прийняття рішення, організації та виконання цих рішень, комунікації знайдуть відображення у цій системі. А реалізація її мети й завдань забезпечить істотне зростання рівнів готовності до цієї інновації.

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій в системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без врахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності є невід'ємною складовою процесу управління інноваціями в освіті і постає як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними засобами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [11, 277]. Вона є основою активної суспільної і професійної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Отже, готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, знання, навички особистості. Як один із важливих

компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

В такому розумінні управління педагогічним дискурсом має на меті розробку системи підготовки до використання інновації – формування готовності до неї у викладачів. Відповідно до мети можна визначити й певні завдання:

по-перше, проведення експерименту, що дасть можливість проаналізувати рівні сформованості комунікативних умінь та рівні готовності викладачів до педагогічного дискурсу на початку впровадження у практику діяльності вищого економічного закладу освіти спеціальної системи підготовки;

по-друге, організація мотиваційного забезпечення підготовки викладачів до професійного спілкування; розвиток у викладачів емпатії, рефлексії, товариськості, децентрації, ідентифікації, мовленнєвих здібностей;

по-третє, формування у викладачів системи знань з логічного педагогічного спілкування;

по-четверте, досягнення високих рівнів сформованості у викладачів комунікативних умінь; оволодіння ними продуктивним стилем педагогічного спілкування;

по-п'яте, вимірювання рівнів готовності викладачів до професійного спілкування на кінцевому етапі проведення тренінгових занять.

Таким чином, управління педагогічним дискурсом постає як проблема та предмет сучасної педагогіки. Максимально можлива ефективність управління педагогічним дискурсом має передбачати значення параметрів, за якими не виникає жодних ушкоджень для вихованця, студента, викладача. Метою системи управління педагогічним дискурсом є: формування у учителів та учнів готовності до педагогічного спілкування, оволодіння ними певними елементами педагогічної техніки (техніки мовлення, уміння зняття м'язової "затиснутості", професійно-педагогічної уваги); оволодіння орієнтуванням у певній ситуації, мовленнєвими й немовленнєвими засобами, соціальною перцепцією, творчим самопочуттям, уміннями встановлювати педагогічний контакт у професійній діяльності.

Отже, педагогічний дискурс слід розглядати одночасно як педагогічну технологію та технологію навчання. Як педагогічна технологія дискурс відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічний дискурс має акумулювати і виражати загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу, незалежно від конкретного навчального предмета. Педагогічний дискурс відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Він може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні тощо.

Як технологія навчання (виховання, управління), педагогічний дискурс має моделювати шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного навчального предмета, теми, питання. За багатьма параметрами він наближений до окремої методики. Педагогічному дискурсу властиві всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок частин, структурна та змістовна цілісність, соціо- і природодоцільність, інтенсивність усіх складових процесу навчання.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Євтушевський В., Шаповалова Л.* Становлення і розвиток інновацій у вищій школі // Вища освіта України. – 2006. – № 2.

2. *Бужикова Р.* Нові пріоритети розвитку сучасної освіти // Вища освіта України. – 2006. – № 3.
3. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004.
4. *Невмержицький О.* Педагогічні технології – зваби і загрози // Вища освіта України. – 2006. – № 1.
5. *Фроловская М.* Преподаватель – студент: возможности понимания // Alma Mater. - 2005. – № 10.
6. *Кремень В.Г.* Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К., 2005.
7. *Федько А., Федько Ю.* Якість освіти як об'єкт управління // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1.
8. *Савенкова Л.О.* Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління. – К., 2005.
9. *Цуканова Е.В.* Психологические трудности межличностного общения. – К., 1985.
10. *Петровская Л.А.* Компетентность в общении. – М., 1989.
11. *Дичківська І.М.* Інноваційні педагогічні технології. – К., 2004.