

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ  
ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:  
*ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА***

*Колективна монографія*

**Київ – 2016**

**УДК378:001.895**  
**ББК74.58я73**

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України  
(протокол № від 26 грудня 2016 року)*

**Рецензенти:**

Луценко Г. В. – доктор педагогічних наук, професор,  
Глухівський національний педагогічний університет імені  
Олександра Довженка;  
Сбруєва А.А. – доктор педагогічних наук, професор,  
Сумський державний педагогічний університет  
імені А.С. Макаренка;  
Л.О. Хомич – доктор педагогічних наук, професор,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН  
України.

**Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності:  
теорія і практика:** Колективна монографія / Авт. кол.: О.І. Огієнко,  
Т.Г. Калюжна, Л.О. Мільто, , Ю.Л. Радченко, К.В. Котун – К., 2016. –258 с.

У колективній монографії викладено теоретико-методологічні, психологічні, аксіологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності; запропоновано модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності; окреслюються педагогічні умови її ефективності.

Монографія призначена викладачам, студентам вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, всім, хто цікавиться проблемами педагогічної освіти.

**Авторський колектив:**

Огієнко О.І. (передмова, розділ 1, післямова), Калюжная Т.Г. (розділ 2), Котун К.В. (розділ 3), Мільто Л.О. (розділ4), Радченко Ю.Л. (розділ5).

**УДК378:001.895**  
**ББК74.58я73**

© Колектив авторів, 2016  
© Інститут педагогічної освіти  
і освіти дорослих НАПН України, 2016

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА .....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Проблема готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності в контексті педагогічного осмислення...	11
1.2. Методологічні підходи до формування готовності до інноваційної діяльності вчителя.....	36
1.3. Концептуально-технологічна модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.....	45
1.4. Наукові підходи до педагогічної діагностики готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності .....	63
<b>РОЗДІЛ 2.АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>82</b>
2.1. Педагогічна аксіологія як частина педагогічної інноватики.....	82
2.2. Аксіологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.....	105
<b>РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>129</b>
3.1. Теоретичний аналіз психологічних аспектів готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності.....	129
3.2. Зарубіжний досвід психолого-педагогічних особливостей формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.....	153
3.3. Методологічний аналіз психологічних аспектів формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.....	174

<b>РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>200</b>
4.1 Теоретичні засади розвитку основ педагогічної майстерності в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.....	200
4.2. Процес розвитку основ педагогічної майстерності в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.....	208
<b>РОЗДІЛ 5. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>225</b>
5.1. Педагогічні можливості педагогічної практики у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.....	225
5.2 Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики.....	237
<b>ПІСЛЯМОВА.....</b>	<b>252</b>

## ПЕРЕДМОВА

В умовах розвитку інтеграційних та глобалізаційних процесів в світі, інтенсивного зростання обсягу інформації сучасне суспільство ставить нові вимоги до системи освіти, взагалі, та до педагогічної освіти, зокрема. Однією з таких вимог є формування інноваційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах, перехід до інноваційної педагогічної освіти. Зауважимо, що сьогодні інноваційні процеси охоплюють усю систему неперервної освіти (від дошкільної до післядипломної) та педагогічну науку як складову частину системи освіти і головне джерело її оновлення. На думку М.В. Кларіна, в умовах різких соціокультурних змін наша педагогіка стикнулася з «обвальною інноваційністю в освіті» [24, с. 28].

Разом з тим, інтенсифікація інноваційних процесів в освіті пов'язана не тільки із «соціальним заказом», науковими дослідженнями та новаторським досвідом, а й із значними змінами у свідомості педагогічної спільноти в цілому. Сьогодні школі потрібен вчитель, який не лише орієнтується в освітніх інноваціях та застосовує їх у своїй роботі, володіє різними технологіями викладання свого предмету, але й здатний як творча особистість, до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку, має високий рівень готовності до здійснення інноваційної педагогічної діяльності, яка мобілізує особистість на створення інновацій, їх освоєння та використання. У Концепції загальної середньої освіти зазначається: «...зміни в змісті й структурі загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання». Водночас існуюча підготовка майбутніх вчителів не забезпечує повною мірою їхньої готовності до змін. Звідси формування готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності є актуальною проблемою сучасності, та має важливе педагогічне й соціальне значення.

Провідна роль освіти і вчителя в суспільстві, необхідність підготовки сучасного вчителя у відповідності до вимог суспільства підкреслюється в

законодавчих державних документах України: Законах України «Про освіту» (1996), «Про загальну середню освіту» (1993), «Про вищу освіту» (2014), Державній програмі «Вчитель»(2002), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), положеннях Болонської декларації (2006 р.), Стратегії інноваційного розвитку України на 2009 – 2018 роки та на період до 2039 року (2009), Концепції неперервної педагогічної освіти (2013). Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2012), проекті «Нова школа» (2016) та ін. Ці документи визначають пріоритети національної освіти щодо формування інноваційного, креативного вчителя.

Проблема формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності є предметом міждисциплінарних досліджень українських і зарубіжних учених. Так, фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів і формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності розглядають О. Абдулліна, Я. Болюбаш, В. Бондар, І. Гавриш, О. Глузман, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, І. Зязюн, Л. Кадченко, Л. Коваль, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Б. Коротяєв, В. Сластьонін, В. Щербина та ін. У працях О. Мороза, Р. Пенькової, Л. Разборової, В. Сластьоніна, В. Щербини та ін. готовність до педагогічної діяльності досліджується з позицій особистісного підходу і розуміється як інтегративна якість особистості вчителя, спроможного до ефективного виховання молодого покоління. Предметом наукових досліджень Ю. Богданової, В. Дорохіної, Л. Кондрашової, С. Манукової, Р. Нью, О. Проскури, Г. Штельмах та ін. є готовність до реалізації окремих функцій педагогічної діяльності.

Проблематика загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень К. Ангеловські, Х. Барнета, Дж. Бассета, Х. Білла, С. Болена, К. Вазіної, Д. Гамільтона, Н. Гросса, Л. Даниленко, Р. Едем, В. Кваші,

М. Кларіна, В. Лазарева, О. Лоренсова, В. Николко, С. Полякова, О. Попової, М. Поташника, А. Хабермана, Д. Чен, Н. Юсуфбекової та ін. Так, філософські засади інноваційної педагогічної діяльності розкривають В. Николко та ін., теоретичні основи – К. Ангеловські, Х. Барнет, Х. Білл, Н. Гросс, Л. Даниленко, Л. Подимова, С. Поляков, О. Попова, М. Поташник, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін. Соціокультурні аспекти освітніх нововведень досліджують Л. Подимова, В. Сластьонін та ін., соціально-психологічні питання розповсюдження інновацій у педагогічному співтоваристві аналізують Е. Роджерс, Л. Струценко, А. Хон та ін. Водночас, теоретичний аналіз проблеми формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя показує, що проблема ще залишається невирішеною і потребує подальших досліджень..

Своєчасність і доцільність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей між: посиленням уваги суспільства до впровадження інновацій у навчально-виховний процес загальноосвітньої школи та відсутність наукових досліджень, у яких би комплексно висвітлювалося порушене питання; потребою формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності та недостатньою обґрунтованістю теоретико-методологічних засад такої діяльності; розгортанням в освіті об'єктивних процесів, що вимагають інноваційних педагогічних підходів, та недостатньою готовністю педагогів до подолання труднощів, які супроводжують впровадження інновацій у педагогічну практику; набуттям особистісного досвіду інноваційної педагогічної діяльності та невідповідністю молодого вчителя до його практичного використання.

Зазначені суперечності підтверджують: професійна підготовка майбутніх учителів в педагогічних університетах на сучасному етапі розвитку вищої школи недостатньо мірою відповідає соціальному замовленню суспільства і держави. Як наслідок, випускники вищих навчальних закладів часто виявляють неспроможність реалізувати ефективні методики навчання в

сучасній школі, консервативні в питаннях упровадження інноваційних технологій навчання. Значною мірою це зумовлено тим, що вчитель не готовий до здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

На часі проблема підготовки вчителя, в якого сформована готовність до творчої педагогічної, наукової, самоосвітньої, інноваційної діяльності. Вважаємо, що професійна підготовка майбутнього вчителя в умовах педагогічного університету відповідатиме сучасному рівню тоді, коли зміст, форми і методи фахової, методичної та психолого- педагогічної підготовки будуть орієнтовані на формування інноваційного вчителя. Це забезпечується взаємозв'язком навчально-пізнавальної, науково-, пошуково-дослідницької, практичної педагогічної діяльності студентів і спрямовується на реалізацію завдань сучасної інноваційної освіти.

Монографічне дослідження є спробою з'ясувати актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів у сучасних соціокультурних умовах; окреслити науково - теоретичні, психологічні, аксіологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності; дослідити розвиток основ педагогічної майстерності в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності; схарактеризувати роль і місце педагогічної практики як засобу формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності; на основі теоретичного аналізу й узагальнення емпіричного досвіду розробити модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Методологічну основу дослідження становлять філософські ідеї про єдність особистісного розвитку і професійного становлення; вихідні положення синергетики, педагогічної інноватики; принципи єдності теорії і практики, гуманізації та демократизації освіти.

В основу дослідження покладено такі методологічні підходи:

- цивілізаційний підхід, що розглядає професійну підготовку вчителя відповідно до вимог суспільства знань, створення якого є основною характерною ознакою сучасної цивілізації;



- діяльнісний підхід, що передбачав залучення студентів до здійснення творчої діяльності з метою формування професійних якостей і здібностей;
- компетентнісний підхід, що дозволив розглядати формування готовності вчителя до інноваційної діяльності як ефективний шлях набуття професійних компетентностей майбутнім педагогом;
- особистісний підхід, що зумовив орієнтацію дослідження на розвиток особистості майбутнього вчителя;
- синергетичний підхід, що дозволив розглядати професійну підготовку вчителя як складну, нелінійну відкриту систему, що саморозвивається, а готовність до інноваційної педагогічної діяльності як важливу умову її ефективного функціонування;
- інтегративний підхід, що уможливив урахування надпредметності і міждисциплінарності підготовки сучасного вчителя.

Провідною ідеєю дослідження стало положення про те, що цілеспрямована, спеціально організована підготовка студентів педагогічних ВНЗ до створення, впровадження і розповсюдження освітніх інновацій є передумовою успішної професійної діяльності вчителів у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах та одним з визначальних чинників їхнього подальшого професійно-творчого саморозвитку.

У монографії висвітлено результати комплексної науково-дослідної роботи відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Структура монографії обумовлена змістом досліджуваної проблеми.

У першому розділі монографії подається дефінітивний аналіз понять педагогічної інноватики, обґрунтовується модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, визначаються критерії, показники, рівні формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Другий розділ монографії присвячений розкриттю аксіологічних засад формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, розкривається їх сутність і значення.

У третьому розділі розкриваються психологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, визначаються психологічні умови.

У четвертому розділі показано можливості розвитку педагогічної майстерності в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

У п'ятому розділі розкривається значення і роль педагогічної практики у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності,

Висновки монографії мають практичну спрямованість на організацію теоретичної і практичної підготовки сучасного вчителя до інноваційної професійної діяльності.

З огляду на широкий діапазон проблеми ми не претендуємо на вичерпне її висвітлення. Ця проблема має міждисциплінарний характер і може бути ефективно розв'язана спільними зусиллями науковців, педагогів, керівників навчальних закладів.

Сподіваємося, що основні положення нашого дослідження стануть у нагоді викладачам, науковцям, аспірантам, докторантам, студентам вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, викладачам і слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, курсів підвищення кваліфікації.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **1.1. Проблема готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності в контексті педагогічного осмислення**

На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що зумовлює потребу в людях, здатних системно мислити, швидко знаходити необхідну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знань. А це формує соціальне замовлення на нові підходи в системі професійної підготовки майбутнього фахівця, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання та гартування «інноваційної людини».

Інноваційні перетворення ставлять високі вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки вчителя. Він повинен вміти спрямувати навчально-виховний процес на вихованця, побудувати свою професійну діяльність так, щоб кожен студент мав необмежені можливості для самостійного і високоефективного розвитку. З огляду на це під час навчання майбутній фахівець повинен:

- розвивати розгорнуту творчу уяву;
- опанувати стійку систему знань, що розкриває суть і структуру інноваційної навчальної діяльності;
- набувати уміння цілеспрямовано генерувати нові нестандартні ідеї;
- здобувати педагогічні знання про освоєння і впровадження інноваційних процесів у системі освіти;

- вивчати спеціальні педагогічні методи, прийоми і засоби, використання яких дає можливість брати активну участь в інноваційній навчальній діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності формує інноваційну позицію педагога. Як один з найважливіших компонентів професійної готовності, вона є умовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриттям творчого потенціалу.

На сучасному рівні розвитку цивілізації особливу роль відіграє інноваційний потенціал суспільства, що зумовлює потребу в людях, здатних системно мислити, швидко знаходити необхідну інформацію, приймати адекватні рішення, створювати принципово нові ідеї в різних галузях знань. А це формує соціальне замовлення на нові підходи в системі професійної підготовки майбутнього фахівця, нове педагогічне мислення, нове ставлення педагога до своєї діяльності, результатом якої має бути виховання та гартування «інноваційної людини».

Сьогодні потрібен вчитель інноваційної орієнтації, який здатен брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін. Як учитель-дослідник, він спрямований на науково-обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії.

Творчість педагога-новатора проявляється в:

- ефективному використанні вже створеного досвіду в нових умовах, удосконаленні відомого у відповідності з новими завданнями, в освоєнні наукових розробок та їх розвитку;
- гнучкості при використанні запланованого в нестандартних ситуаціях;
- влучній імпровізації як на основі точних знань і компетентного розрахунку, так і на високорозвинутій інтуїції;

- умінні обґрунтувати як завчасно підготовлені, так і інтуїтивні рішення, в умінні фантазувати: бачити ближню, середню та далеку перспективи;
- умінні продукувати ідею, реалізувати її в конкретних умовах, бачити всі варіанти вирішення однієї й тієї ж проблеми, використовувати досвід інших.

Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дає змогу дійти до висновку, що її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й потенційної готовності вчителя до даного виду діяльності.

Заактуалізуємо на тому, що у високорозвинених країнах отримали визнання дослідницько-орієнтована педагогічна освіта, програми підготовки “вчителя-вченого”, “вчителя-дослідника”, “вчителя-рефлексивного практика”. Але цілісної системи інноваційної педагогічної освіти, яка б виявилася спроможною забезпечити підготовку майбутніх учителів як особистостей із високим інноваційним потенціалом, здатних успішно здійснювати навчання й виховання учнів за інноваційною освітньою моделлю, сьогодні у світі ще не існує.

Готовність до інноваційної діяльності формує інноваційну позицію педагога. Як один з найважливіших компонентів професійної готовності, вона є умовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриттям творчого потенціалу.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх вчителів була і є об'єктом вивчення багатьох науковців. На теоретичному рівні досліджувана проблема отримала часткове осмислення в педагогічній інноватиці як науці про нововведення в педагогічній галузі (Х. Барнет, Дж. Бассет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, Л. Даниленко, Р. Едем, В. Лазарев, Л. Подимова, О. Попова, Е. Роджерс, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін.). Зокрема, процесу формування готовності як складній психологічній проблемі присвячено роботи М. Дяченко, Л. Кандибович, М. Левітова та ін. Теоретичні проблеми

інноваційної діяльності досліджували К. Ангеловські, Ю. Бажал, А. Гальчинський, В. Гусєв, Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Лапко, Д. Черваньов та ін. Питання розвитку інновацій та інноваційних процесів в Україні розкрили у своїх працях такі науковці, як Л. Антонюк, І. Бланк, Н. Бондарчук, Л. Ващенко, Н. Внукова, В. Горбуліна, Б. Губський, М. Стріха, В. Федоренко Р. Яковенко та інші. Структуру та зміст інноваційної діяльності висвітлили І. Дерновський, К. Долгош, Н. Плахотнюк, Г. Сиротенко, А. Чернова та ін. Теоретико-методологічні аспекти проблеми формування готовності до інноваційної діяльності проаналізували Л. Буркова, О. Джеджула, Т. Дудар, С. Петрович, Н. Пономарева, Л. Рибалко, В. Сластьонін та ін.

Саме ці праці склали науково-теоретичну базу проблеми дослідження і дозволили розкрити сутність поняття «готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності» через розкриття його базових понять: «готовність», «педагогічна діяльність», «інновації», «інноваційна діяльність».

Наші розвідки засвідчують, що в педагогічній інноватиці співіснують найрізноманітніші підходи до трактування її основних понять (К. Ангеловські, Х. Біл, С. Болен, Л. Даниленко, Л. Подимова, О. Попова, В. Сластьонін та ін.).

У середині 80-х років минулого століття почали активно запроваджувати в педагогічний словник термін «інновації» (для позначення перебудови вітчизняної педагогічної системи, що саме розпочалася).

У педагогічній науці не існує єдиної точки зору щодо розуміння поняття «педагогічні інновації». Відомі визначення «педагогічних інновацій», які полярні за суттю. Деякі педагоги сприймають нововведення у вузькому розумінні, інші — у широкому. Окремі вчені термін «нововведення» замінюють поняттями «реформа», «осучаснення», «удосконалення», «оптимізація», «модернізація викладання» тощо. Щодо суті педагогічних інновацій, то необхідно зазначити, що на них покладена місія конструювання стратегії освіти, тобто прогнозування і перспективи її розвитку.

Педагогічні інновації — це загальна назва нового педагогічного продукту (теоретичного, практичного), що втілюється у навчально-виховний процес — концепції, теорії, системи, моделі, методики, технології, методи, прийоми тощо. Найбільш масштабною інновацією у системі освіти України став перехід загальноосвітньої школи на 12-бальну систему оцінювання учнів та запровадження у ВНЗ Болонської системи навчання.

Серед дослідників педагогічних інновацій існує й інший підхід, за яким акцент ставиться не на процесі, а на результаті. Розглядаючи інновацію як результат, вони визначають її як прогресивний результат творчої діяльності, який знаходить широке застосування і призводить до значних змін у життєдіяльності людини, суспільства, природи. При такому підході інновація ототожнюється зі словом «нововведення», яке в педагогічному словнику визначається як нова ідея, нове знання, новий компонент педагогічної системи, що став результатом діяльності людини і є інструментом для досягнення його цілей. При цьому наголошується, що інновація – нововведення володіє особливим інноваційним потенціалом, тобто сукупністю змін, який воно здатне реалізовувати впродовж свого повного життєвого циклу.

Інновацію в освіті розглядають як реалізоване нововведення – у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті і формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання та виховання і в підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність та результативність навчально-виховного процесу.

Створення інновацій — творчий процес, який відповідає умовам пошуку нового, оригінального, оптимального. В результаті здійснення пошуку не завжди виникає і не завжди повинно виникати нове, тому цей процес некоректно називати інновацією. Інновація є продуктом творчого пошуку, результатом остаточної розробки нової ідеї. Процес можна назвати

інноваційним тоді, коли йдеться про освоєння, поширення інновації в педагогічній практиці. Таким чином, педагогічна інновація – це не тільки сама ідея, а й певне її оформлення [50, с. 22].

Дослідження та ранжування освітніх інновацій пов'язане з певними труднощами внаслідок великої кількості їх видів, тому при дослідженні особливостей і характеристик цієї категорії інновацій вкрай необхідна системна класифікація. Зарубіжні та вітчизняні вчені, такі як А. Пригожин, К. Ангеловські, М. Поташник, А. Хуторський та інші розробили багато підходів до побудови класифікацій інновацій, які здебільшого визначаються їх ознаками, середовищем застосування та спрямованістю. Так, на думку Ф. Валенти [8], інновації можна класифікувати за глибиною змін, що вносяться, та поділити їх на відповідні рівні: нульовий порядок: регенерація первинних властивостей системи, збереження й оновлення її функцій; перший порядок: зміна кількісних властивостей системи при незмінній якості ; другий порядок: перегрупування складових системи для поліпшення її функціонування; третій порядок: адаптивні зміни, елементи виробничої системи для пристосування їх один до одного; четвертий порядок: новий варіант, найпростіша якісна зміна, що виходить за межі простих адаптивних змін; первинні ознаки системи не міняються, відбувається деяке поліпшення їхніх корисних властивостей; п'ятий порядок: нове покоління; міняються всі або більшість властивостей системи, але базова структурна концепція зберігається; шостий порядок: новий вид, якісна зміна первинних властивостей системи, первинної концепції без зміни функціонального принципу; сьомий порядок: новий рід, вища зміна у функціональних властивостях системи або її частини, яка міняє її функціональний принцип.

На думку І. Дичківської, доцільно класифікувати інновації залежно від предметного змісту:

- техніко-технологічні (стосуються вдосконалення організаційно-виробничих процесів у промисловості);



- соціально-економічні (спрямовані на оновлення економічних і суспільних явищ);
- організаційно-управлінські (охоплюють різні сфери управлінської діяльності);
- комплексні (органічне поєднання двох або всіх видів нововведень) [16, с. 118].

Водночас більшість класифікацій є досить загальними через прагнення їх авторів врахувати максимальну кількість можливих ознак інновацій. Крім того, у більшості випадків, у них відсутня системність та ієрархічна побудова, що є основними ознаками класифікаційної системи як засобу встановлення зв'язків між поняттями або класами об'єктів. Вчені вважають, що класифікацію освітніх інновацій варто представити у вигляді ієрархічної системи, що передбачає поділ факторів за етапами здійснення інновацій (виникнення, впровадження, вплив, наслідки). Відповідно з цим розподілом виявляється певне групування інновацій в освітній сфері. Такий підхід ураховує специфіку сфери освіти та особливості її розвитку в сучасних умовах з позицій практичного застосування.

Таким чином, інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового. У цілому під інноваційним процесом розуміється комплексна діяльність зі створення (народження, розробки), освоєння, використання і розповсюдження нововведень. У науковій літературі розрізняють поняття «новація» та «інновація». Новація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу. Інновація – це цілеспрямована зміна, що вносить в освітнє середовище нові стабільні елементи та викликають перехід системи з одного стану в інший [16, с. 22-23]. Нововведення при такому розгляді розуміється як комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та використання нового, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєдіяльності [51,

с. 12] і як результат інновації [46, с. 3]. Діяльність, яка забезпечує перетворення ідей у нововведення і формує систему управління цим процесом може бути визначена як інноваційна діяльність [47].

Отже, на основі аналізу літературних джерел інновація трактується нами як альтернатива традиційному, усталеному, недосконалому та консервативному, нове, інше, незвичайне, педагогічна інновація як ідея, яка в процесі інноваційної педагогічної діяльності змінює та вдосконалює традиційні форми й методи організації навчально-виховного процесу, результатом чого є інноваційний продукт, який оновлює педагогічну теорію і практику.

Необхідною умовою здійснення інноваційної діяльності є цілеспрямована організація процесу професійної підготовки вчителя, оскільки «... інновації – це цілеспрямована реалізація того потенціалу, який міститься у творчості особистості. Специфіка інновації як діяльності породжує певний тип особистості» [40, с. 158].

У цьому контексті цікавими є результати досліджень, які стосуються ставлення вчителів до нововведень, наприклад, дослідження Е. Роджерса, за яким вчителі поділяються на такі групи:

- новатори (2,5 % колективу) – вчителі, які відкриті новому, перші сприймають, впроваджують і поширюють його;
- ранні реалізатори (13,5 % колективу) – слідує за новаторами, але більш інтегровані у колектив. Їх ще називають розумні реалізатори.
- помірковані (34% колективу), які дотримуються правила «золотої середини» і не сприймають нового до того часу, поки його не впровадять більшість колег;
- вчителі, які сумніваються (34% колективу), сприймають нове лише при його загальній позитивній підтримки;
- вчителі, які коливаються (16% колективу) (консерватори) – вони орієнтуються на традиційні цінності, дуже важко впроваджують нове [2, с.103.].

Функції педагога в інноваційній діяльності можуть різнитися залежно від того, в якому циклі інноваційної діяльності він бере участь. Винахідники, педагоги-новатори, творці працюють переважно в першому циклі інноваційної діяльності, створюючи нове. Педагоги, що впроваджують певні освітні інновації також займаються інноваційною діяльністю, адаптуючи й пристосовуючи нове до конкретних умов, особливостей певної освітньої системи. Популяризація інновацій – також особлива сфера інноваційної діяльності, оскільки має специфічні завдання, вимагає особливих дій її учасників.

Сучасний вчитель – це вчитель інноваційної орієнтації, який готовий до змін, до переорієнтації власного мислення, до усвідомлення нових вимог щодо педагогічної діяльності, до інноваційної педагогічної діяльності.

Створення інновацій — творчий процес, який відповідає умовам пошуку нового, оригінального, оптимального. В результаті здійснення пошуку не завжди виникає і не завжди повинно виникати нове, тому цей процес некоректно називати інновацією. Інновація є продуктом творчого пошуку, результатом остаточної розробки нової ідеї. Процес можна назвати інноваційним тоді, коли йдеться про освоєння, поширення інновації в педагогічній практиці. Таким чином, педагогічна інновація — це не тільки сама ідея, а й певне її оформлення [50, с. 22].

Сучасні дослідники виділяють єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння і застосування нововведень. У зв'язку з цим, інноваційний процес можна розглядати як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізація пов'язаних з цим змін у соціально - педагогічному середовищі [46].

Водночас, існує й інша характеристика етапів розвитку інноваційного процесу (І.І. Гребенюк, Н.В. Голубцов, В.А. Кожин, К.О. Чехов, С.Е. Чехова, О.В. Фёдоров). У ній виділяють наступні дії: визначення потреби в змінах; збір інформації та аналіз ситуації; попередній вибір або самостійна розробка нововведення; прийняття рішення про впровадження (освоєння); власне саме

впровадження, включаючи пробне використання нововведення; інституалізація або тривале використання нововведення, в процесі якого воно стає елементом повсякденної практики. Повноцінний інноваційний процес полягає у формуванні та розвитку змісту та організації нового. Він являє собою сукупність процедур і засобів, за допомогою яких наукове відкриття або ідея перетворюються в соціальне, в тому числі, освітнє нововведення [47].

Наші розвитку доводять, що інноваційний процес є поліструктурним та поліфункціональним, тому обґрунтованим є виокремлення такої ієрархії структур:

- діяльнісна структура як сукупність компонентів: мотиви – мета – завдання – зміст – форми – методи – результати;
- суб'єктна структура як діяльність всіх суб'єктів розвитку: ректора, проректора, зав. кафедри, викладачів вузів, різних служб навчального закладу;
- рівнева структура як інноваційна діяльність суб'єктів на міжнародному, регіональному, міському рівнях;
- змістовна структура як поява, розробка й освоєння нововведень у навчанні, виховній роботі, управлінні вищим навчальним закладом тощо;
- структура життєвого циклу, що виражається в етапності: виникнення (старт) - швидке зростання (у боротьбі з опонентами, консерваторами, скептиками) – зрілість – освоєння – дифузія (проникнення, розповсюдження) – насичення (освоєність багатьма людьми, проникнення у всі частини навчально-виховного та управлінського процесів) – рутинізація – криза – іррадіація (модернізація нововведення);
- управлінська структура як взаємодія чотирьох видів управлінських дій: планування – організація – керівництво – контроль;

- організаційна структура інноваційного процесу включає наступні етапи: діагностичний, прогностичний, власне організаційний, практичний, узагальнюючий, впроваджувальний [62].

На думку М. Артюшиної [4] розроблення інновації, їх запровадження чи поширення є відносно самостійними й певною мірою завершеними стадіями інноваційного процесу, що спрямовані на реалізацію загальної мети інноваційної діяльності – цілеспрямованого розвитку певної системи чи систем певного типу. Кожна стадія передбачає реалізацію схожих етапів, що послідовно змінюють один одного: орієнтувальний, виконавчий та контрольний. Тим самим на кожній стадії інноваційної діяльності реалізується певний цикл дій із поступового оновлення певної системи.

Перший цикл інноваційної діяльності включає розроблення певних інноваційних ідей, новацій, що можуть бути використані для вдосконалення певної системи. Сутність другого циклу полягає у перевірці дієвості обраної інновації. У разі негативних результатів можливе повернення до попередньої стадії. Запровадження інновації забезпечує оновлення й удосконалення певної системи, однак воно може стосуватися лише окремих її компонентів (наприклад, запровадження кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ спочатку може стосуватися окремих факультетів чи напрямів підготовки).

Тому інноваційна діяльність може передбачати й поширення винайдених підходів на систему в цілому або сукупність аналогічних систем. Третя стадія запровадження інновацій, пов'язана з їх поширенням також має свою специфіку, оскільки інновація часто запроваджується не в тих умовах, в яких вона виникла і була апробована.

Орієнтовний зміст кожного циклу й етапу інноваційної діяльності наведено у табл. 1.1.1.

Підкреслимо, що особливості поняття «інноваційна діяльність» розкриваються не тільки через аспекти оновлення традиційної системи навчання, а через характеристику індивідуального стилю діяльності педагога-новатора. Наголосимо, на тому, що інноваційна діяльність тісно пов'язана та

зумовлена педагогічною творчістю, педагогічним новаторством, є важливим шляхом формування творчої особистості.

Таблиця 1.1.1

Функціональна структура циклів інноваційної діяльності  
(за М. Артюшиною [4])

Цикли інноваційної діяльності	Етапи кожного циклу		
	Орієнтувальний	Виконавчий	Контрольний
I. Розроблення інновації	Аналіз наявного стану системи, усвідомлення застарілості наявних підходів, недоліків, прийняття рішень щодо необхідності оновлення	Пошук новацій, генерування ідей, ініціація, винахід, створення нового	Критичний аналіз, оцінювання й відбір найкращих варіантів оновлення і вдосконалення системи
II. Запровадження інновації	Вивчення інновації, побудова проекту її реалізації, визначення умов і необхідних засобів, організація запровадження	Експериментальна перевірка чи реалізація інновації	Контроль і коригування інновації, перевірка її дієвості, ефективності, прийняття чи відкидання
III. Поширення інновації	Популяризація інновації, визначення сфер можливого використання	Передача інноваційного досвіду, допомога в адаптації інновації до конкретних умов	Отримання зворотного зв'язку про ефективність інновації

Вона проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання.

Сутність поняття «інноваційна діяльність» відображає не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освітньої практики, а й органічно включає в себе характеристику

індивідуального стилю діяльності вчителя-новатора. Інноваційна діяльність передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, винахідництво в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання.

Економісти схиляються до думки, що невіддільною складовою інноваційної діяльності є інноваційний потенціал, котрий містить невикористані, приховані можливості накопичених ресурсів, які можуть бути приведені в дію для досягнення цілей економічних суб'єктів[30].

У психології інноваційна діяльність розглядається не тільки як особистісний феномен, а й міжособистісний і груповий. Це зумовлює виникнення, існування і розвиток внутрішніх і зовнішніх психологічних чинників формування і прояву готовності до інноваційної діяльності [18].

У соціології інноваційну діяльність визначають як вид діяльності, пов'язаний із трансформацією ідей (результатів наукових досліджень і розробок, науково-технічних досягнень та ін.) у новий чи удосконалений продукт, впроваджений на ринку; у новий чи удосконалений технологічний процес, використаний у практичній діяльності; у новий підхід до соціальних послуг [56].

Слушною є думка М. Дичківської, яка визначає інноваційну діяльність, як вид діяльності із доведення науково-технічних ідей, винаходів, розробок до результату, придатного для практичного використання. Вона включає всі види наукової діяльності, проектно-конструкторські, технологічні, досвідні розробки, діяльність з освоєння нововведень у виробництві й у їхніх споживачів – реалізацію інновацій [16, с. 49].

Ґрунтуючись на аналізі наукової літератури, Т. Демиденко розглядає інноваційну педагогічну діяльність як складне, інтегральне утворення, Сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають Основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення

і внесення педагогами змін у власну систему роботи. Зміст інноваційної педагогічної діяльності як системної, складає реалізація нововведень на основі використання та впровадження нових наукових знань, ідей, підходів, трансформація результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або удосконалений продукт [14].

Л. Петриченко визначає інноваційну діяльність учителя як засновану на осмисленні педагогічного досвіду творчу педагогічну діяльність, що спрямована на прогресивні зміни й розвиток навчально-виховного процесу, формування якісно іншого педагогічного знання та якісно іншої педагогічної практики [42]. На думку дослідника специфічними рисами інноваційної педагогічної діяльності є:

- опора на осмислення практичного педагогічного досвіду;
- яскраво виражене мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності;
- високий рівень креативності.

І. Піскарьова тлумачить інноваційну діяльність педагога як діяльність, пов'язану з відмовою від відомих штампів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, що виходить за межі чинних нормативів, є підґрунтям особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності вчителя і створює нові педагогічні технології, що реалізують цю діяльність [45, с. 45].

Таким чином, результати аналізу наукових джерел доводять, що більшість авторів (Т. Демиденко, Н. Клокар, О. Козлова) сходяться в одному: первинною функцією інноваційної діяльності є внесення змін у навчально-виховний процес шляхом пошуку, розробки та запровадження педагогічних нововведень, але погляди не співпадають щодо питання про джерела виникнення інноваційної діяльності: креативність і творчий пошук учителя, соціальне замовлення суспільства, експериментальні педагогічні дослідження.

На нашу думку, розбіжності у тлумаченнях спричинені неоднаковим баченням їхніми авторами сутнісного ядра інноваційної діяльності,



радикальності того чи іншого педагогічного нововведення (інноваційною діяльністю можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни у педагогічній системі, а можна зараховувати до цієї категорії будь-які, навіть незначні нововведення).

Вважаємо доведеним положення, що інноваційна діяльність є системною, спрямованою на реалізацію нововведень на основі використання та запровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілюючи у собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів, що забезпечує перетворення ідей у нововведення, а також формує систему управління цим процесом і є інноваційною діяльністю.

В нашому дослідженні інноваційна діяльність – це цілеспрямоване введення інновацій в освітні системи різного рівня (шкільного, муніципального, регіонального) з метою підвищення якості освіти, яка регламентована відповідними нормативними документами: Законом України "Про інноваційну діяльність", Положенням "Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України".

Головним суб'єктом інноваційної діяльності виступає вчитель. Орієнтуючись в освітніх інноваціях, володіючи різними технологіями викладання свого предмету та застосовуючи їх у своїй роботі, вчитель, таким чином, самореалізується у професійній діяльності, набуває здатності до самостійного інноваційного пошуку.

Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти. Як і будь-яка педагогічна діяльність, вона 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.

Отже, інноваційна педагогічна діяльність розглядається науковцями у різних аспектах, а саме: як

- розроблення, освоєння й використання нововведень (Л.І. Даниленко, Т.М. Демиденко, І.В. Гавриш);
- комплекс заходів, щодо забезпечення інноваційного процесу, основними функціями якої є зміни компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління тощо [64].
- відмова від штампів, вихід за межі нормативної діяльності (В.О. Сластьонін, Л.С. Подимова);
- здатність до генерації ідей, їх втілення, аналізу та продукуванню (Л.М. Ващенко, В.І. Загв'язинський);
- вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, уведення нового в педагогічну практику (Т.М. Демиденко, Н.І. Клокар, О.Г. Козлова);
- експериментальна і пошукова діяльність педагогічних працівників з метою розроблення, експерименту, апробації, впровадження і застосування педагогічних інновацій (В.М. Малихіна).

Дані визначення свідчать про те, що для інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу характерним є творчий підхід до справи, генерування ідей, проведення експериментальних досліджень, втілення нового у педагогічну практику. Відповідно викладач може бути автором, розробником, дослідником, користувачем й пропагандистом нових педагогічних технологій, теорій і концепцій.

Зрозуміти сутність інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу неможливо без детального вивчення її структури – системи дій, спрямованих на досягнення поставлених цілей через розв'язання педагогічних завдань. Інноваційна педагогічна діяльність структурно охоплює взаємопов'язані компоненти (зовнішні – мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкти діяльності, результат і внутрішні –

мотивація, зміст, операції). Як і будь-яка діяльність (у тому числі й педагогічна) вона виконує ряд функцій – гностичну, проектувальну, конструктивну, комунікативну, організаторську [14].

Н.В. Кузьміна виділяє у структурі педагогічної діяльності викладача такі функціональні компоненти: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський та комунікативний [33].

Відповідно до цих компонентів викладач вищого навчального закладу має оволодіти певними знаннями та вміннями. Так, гностичний компонент пов'язаний із вміннями викладача отримувати нові знання, синтезувати та систематизувати їх згідно з педагогічними цілями; аналізувати педагогічні ситуації, здійснювати пошукову, евристичну діяльність; вивчати та знати психологічні особливості студентів, особливості навчально-виховного процесу, результати власної педагогічної діяльності, її позитивні результати і недоліки. Проектувальний компонент включає вміння визначати віддалені, перспективні цілі навчання та виховання, а також стратегії та способи їх досягнення. Конструктивний компонент передбачає відбір та структурування навчальної інформації; конструювання викладачем власної діяльності та навчально-пізнавальної діяльності студентів; контролювання системи знань. Організаторський компонент характеризує вміння викладача організувати як діяльність студентів, так і власну (способи подачі інформації; вибір різних видів навчально-пізнавальної діяльності студентів таким чином, щоб результати відповідали цілям системи; організацію власної діяльності і поведінки в процесі безпосередньої взаємодії зі студентами). Комунікативний компонент передбачає вміння будувати взаємодію викладача зі студентами у контексті досягнення педагогічних цілей, встановлювати педагогічно доцільні стосунки; забезпечувати ефективність педагогічної діяльності. Дані структурні компоненти наявні і в інноваційній професійній діяльності викладача вищого навчального закладу.

Отже, сутність поняття "інноваційна діяльність" відображає не лише особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну

систему освітньої практики, а й органічно включає в себе характеристику індивідуального стилю діяльності вчителя-новатора. Інноваційна діяльність передбачає вищий ступінь педагогічної творчості, винахідництво в педагогічній практиці, що спрямоване на формування творчої особистості, враховує соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві й проявляється в цілепокладанні, визначенні мети, завдань, а також змісту і технологій інноваційного навчання.

Узагальнюючи погляди науковців на сутність інноваційної педагогічної діяльності, ми розглядаємо інноваційну педагогічну діяльність як найвищий ступінь педагогічної творчості, процес генерації інноваційних ідей, їхнього запровадження і розповсюдження, оновлення педагогічної теорії та практики, альтернатива консервативному, усталеному та авторитарному стилю діяльності, нестандартний підхід до вирішення буденних, звичних професійних проблем.

Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дає змогу дійти до висновку, що перехід до інноваційної діяльності та її успішність передбачає усвідомлення майбутнім вчителем необхідності та практичної значущості інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні, а її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної інноватики, але й сформованості готовності до даного виду діяльності [38].

Основою інноваційної педагогічної діяльності є інноваційна компетентність педагога – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, яка забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності — від моделювання і прогнозування до впровадження нововведення [5].

Інноваційна компетентність учителя — це сукупність певних метакомпетенцій, до яких належать:

- інформаційно-гностична – обсяг світоглядних, психолого-педагогічних, науково-методичних знань для здійснення інноваційної діяльності, а також здатність для їх здобуття;
- інтелектуально-творча – володіння комплексом інтелектуально-логічних (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, конкретизація), а також інтелектуально-евристичних (аналогія, фантазія, гнучкість, критичне мислення) умінь, навичками педагогічної імпровізації;
- регулятивна – цілепокладання і планування, мобілізація та стійка активність, оцінювання результатів діяльності, рефлексія;
- організаційно-комунікативна – емоційна стійкість; здатність до нестандартного, творчого розв'язання завдань у процесі педагогічного спілкування, вміння встановлювати психологічний контакт;
- дієво-творча – проєктивні, прогностичні, предметно-методичні, організаторські й експертні вміння та навички.

Педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм із державними програмами навчання і виховання, співіснування різних педагогічних концепцій. Вони потребують принципово нових розробок, нової якості педагогічного новаторства. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Ретроспективний аналіз наукових досліджень показує, що готовність спочатку розглядалася як феномен соціально-ціннісної опірності людини до внутрішніх і зовнішніх впливів середовища, яке її оточує, і пояснювалася в межах регуляції та саморегуляції поведінки людини.

Готовність до діяльності стала об'єктом спеціальних досліджень у кінці XIX століття. У межах психотехніки вивчалися різні сторони психологічної готовності людини до праці. Було введено поняття «установка» як загальна фізіологічна готовність організму до виконання певного виробничого завдання. С.Г. Геллерштейн запропонував створити професіографію – науку про вивчення професій.

Як свідчать результати нашого дослідження, підвищення інтересу до проблеми професійної підготовки особистості активізувалися у 20-30 ті роки XX століття. Цьому сприяли дослідження нейрофізіологічних механізмів регуляції і саморегуляції поведінки людини і місця у них психічної готовності як одного з таких механізмів.

У вітчизняної педагогічної літературі питання підготовки вчителя до професійної діяльності вчителя вперше порушив К.Д. Ушинський. І хоча він не використовує поняття «готовність до педагогічної діяльності», проте домінує ідея про шляхи її формування: «Ми не кажемо педагогам: робіть так чи інакше, але говоримо їм: вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і робіть, керуючись цими законами і тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати» [59, с. 48].

З кінця 50-х років минулого століття поняття готовності набуло поширення в теорії діяльності. Готовність пов'язували із реалізацією у професійній діяльності сформованого емоційно-вольового, інтелектуального, морально-психологічного потенціалу особистості. Під готовністю загалом розуміли первісну фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності, яка повинна формуватися і вдосконалюватися як самою людиною, так і системою зовнішніх чинників. Пізніше психологічний аспект готовності до професійної діяльності розглядався у працях Л.С. Виготського, К.К.Платонова, В.В.Чебишева та ін.

Наші дослідження свідчать, що наприкінці XX – початку XXI століття у науці сформувався загальний підхід до розуміння сутності і структури педагогічної діяльності, а готовність до її здійснення стала розглядатися як

оволодіння професійними функціями, які було набуті на основі засвоєння знань, умінь, навичок.

Отже, в історії розв'язання проблеми готовності людини до певних форм реагування, поведінки та діяльності можна виокремити три етапи. На першому з них (кінець XIX – початок XX ст.) готовність ототожнювалась із феноменом настанови та розглядалась як психічний стан суб'єкта, що спричиняє поведінку (діяльність) певного характеру й спрямованості (Д. Узнадзе та ін.). На другому етапі (середина XX ст.) зазначений феномен розглядався як якісний показник саморегуляції поведінки людини (Г. Олпорт та ін.). На третьому етапі (друга половина XX ст. – початок XXI ст.) готовність починає вивчатись у контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема (Г. Гагаєва, М. Дьяченко, Л. Кандилович, С. Кубіцький, Л. Нерсесян, Р. Пенькова, К. Платонов, В. Пономаренко, В. Пушкін, Л. Разборова, В. Шадриков, В. Ширинський та ін.).[10].

Виявлено, що готовність до педагогічної діяльності як інтегративна якість особистості вчителя почала активно досліджуватись у радянській педагогіці 70-х років XX ст. Наприкінці 80-х років XX ст. предметом досліджень радянських учених стає готовність у різних сферах педагогічної діяльності. З'ясовано, що сучасні науковці, розглядаючи готовність до педагогічної діяльності з позицій особистісного підходу, розуміють її по-різному: і як “новоутворення майбутнього педагога, що є фундаментом його професійної компетентності” (Ю. Сенько), і як “якість особистості вчителя, що забезпечує високі результати педагогічної роботи” (Л. Кадченко), і як “інтегративне особистісне утворення, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності педагогів” (Л. Кондрашова).

У сучасних словниках поняття «готовність» розглядають як:

- стан готового або бажання зробити що-небудь [ 58,с. 257];
- озброєність людини необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями та навичками, що забезпечують навчальну реалізацію програми дій у відповідь на появу певного сигналу [60, с. 97];

- стан, при якому все зроблено, все готове до чого-небудь» [Ожегов С. И. Словарь русского языка, С. 55].

Ми поділяємо думку А. Линенко, яка розглядає готовність як цілісну інтегровану якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивний та вольовий стан у момент включення в діяльність певної спрямованості. Готовність виникає поступово, під впливом досвіду людини, її позитивного ставлення до діяльності, усвідомлення власних мотивів і потреб, об'єктивації у знаннях і вміннях предмета діяльності та способах взаємодії з ним [32].

Вона, з одного боку, є проявом особистісних характеристик, оскільки складається з емоційно-інтелектуального, вольового, мотиваційного компонентів; включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненості в успіху, потребу у виконанні поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання невпевненості тощо. З іншого — операціонально-технічною характеристикою, тому що передбачає володіння педагогічним інструментарієм (професійними знаннями, вміннями, навичками і засобами педагогічного впливу) [32, с. 9].

Дослідники розрізняють такі види готовності: психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну (М. Віленський, Р. Сафін); завчасну і тимчасову, ситуативну (М. Дьяченко, Л. Кандилович); психологічну та практичну (Ю. Васильєв, Б. Райський); загальну і спеціальну (Б. Ананьєв та ін.).

За психологічним словником, готовність витлумачено як стан підготовленості, у якому організм налаштований на дію чи реакцію; такий стан людини, при якому вона готова отримати користь із певного досвіду [48, с. 200].

Психологічну готовність розглядають як психічний стан, певну зібраність особистості, яка допомагає їй актуалізувати й використовувати свої можливості для успішних дій, як внутрішній настрій на певну поведінку у процесі професійної діяльності, який вимагає розуміння майбутніми



вчителями професійних завдань, усвідомлення своєї відповідальності, бажання досягти успіхів [35; 55].

Вивчаючи психологічний аспект проблеми формування готовності до праці, виокремлюємо структуру особистості та закономірності її становлення. У комплексі здібностей до діяльності певного типу психологи виокремлюють дві сторони: мотиваційну (схильність до відповідного типу діяльності) та інструментальну (оволодіння ефективними стратегіями діяльності, узагальненими способами дій, забезпечуючи цим вільну орієнтацію у відповідному предметному полі, гнучке пристосування до особливостей конкретних ситуацій).

До визначення поняття „професійна готовність” також не знаходимо єдиного підходу.

Так, у сучасному словнику з педагогіки професійна готовність студента трактується як інтегративна особистісна якість і суттєва передумова ефективності діяльності після закінчення вищого навчального закладу, яка містить мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінний компоненти. Це вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, їх подальшого професійного вдосконалення, підвищення кваліфікації [ 54, с. 638].

Готовність до професійного саморозвитку О. Пехота влучно визначає як складноструктуроване утворення, яке забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного професійного саморозвитку майбутнього вчителя [44, с. 216].

Ефективність навчально-виховного процесу, в який включаються майбутні педагоги, значно залежить від теоретичних уявлень викладачів педагогічного вищого навчального закладу про динаміку професійної готовності вчителя та про її нормативну модель як перспективу, що стимулюватиме його фахове вдосконалення (I стадія – адаптивно-практична, II стадія – інноваційна, III стадія – інноваційно-перетворювальна, IV стадія – спрямовано-духовна) [6].

У низці досліджень учених [14; 25; 28, 29; 41] запропоновано розглядати професійно-педагогічну готовність майбутніх фахівців як цілісне утворення особистості, яке має три компоненти: мотиваційний, оцінний, операційний.

Проілюстровані визначення готовності свідчать про широку розгалуженість цього поняття. Узагальнення існуючих підходів до визначення поняття «готовність» дозволив з'язувати, що вона розглядається як:

- складний синтез тісно взаємопов'язаних між собою структурних компонентів: психологічна готовність, науково-теоретична готовність, практична готовність, психофізична готовність, фізична готовність, а також особистісні якості (інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, спостережливість, комунікабельність, наполегливість, цілеспрямованість) [8; 51];
- інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин [10];
- єдності особистісних і операційних компонентів, (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний), які забезпечують ефективність педагогічної діяльності [51];
- особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є мотиваційний; когнітивний; креативний; рефлексивний [17];
- особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний компоненти [47].

Незважаючи на широку презентацію у науковій літературі проблеми готовності та різні підходи до визначення суті цього поняття, науковці єдині у переконанні, що цей феномен слід розглядати як інтегральне особистісне утворення, що містить у собі психічні (функціональні) стани та особистісні характеристики, які перебувають у єдності та взаємозалежності.

Отже, готовність до педагогічної діяльності — це одна із характеристик потенційного стану особистості вчителя. Готовність – це активна суспільна і професійно-педагогічна позиція суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

В. Сластьонін розглядає готовність до педагогічної діяльності як суб'єктність професійно зумовлених вимог до вчителя. У складі професійної готовності дослідник виділяє психологічну, психофізіологічну та фізичну, науково-теоретичну та практичну підготовку [51].

Готовність до інноваційної професійної діяльності на сучасному етапі розглядається як інтегративна якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя. Вона безпосередньо пов'язана з інноваційною компетентністю педагога як системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

І. Дичківська визначає готовність до інноваційної педагогічної діяльності як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. За дослідженням ученої, готовність до інноваційної педагогічної діяльності виступає основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта. У структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є

показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми [16, с. 295].

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективною діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу, показником його здатності нетрадиційно розв'язувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми.

Тоді, ключове поняття нашого дослідження – «готовність майбутнього учителя до інноваційної професійної діяльності», ми розглядаємо як інтегративну якість його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і розповсюдження освітніх новацій, а поняття «формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності» трактуємо як цілеспрямований процес становлення студентів педагогічних вищих навчальних закладів як суб'єктів освітніх нововведень.

## **1.2. Методологічні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності**

Професійна підготовка вчителів повинна ґрунтуватися на загальних принципах методологічного дослідження: об'єктивність і обумовленість педагогічних явищ певними причинами; цілісний підхід у вивченні педагогічних явищ і процесів; вивчення явища у взаємозв'язку і взаємодії з іншими явищами; вивчення явища в його розвитку.

Процес формування готовності до інноваційної діяльності вчителя, на нашу думку, вимагає врахування таких науково-теоретичних підходів як гуманістичний, системний, синергетичний, акмеологічний, компетентнісний, інтегративний та культурологічний.

Гуманістичний підхід семантично і за змістом пов'язаний із поняттями гуманізму, гуманності й у сучасному світі набуває статусу глобальної

педагогічної парадигми, що створює передумови для розроблення особистісно-зорієнтованих моделей та технологій освіти і виховання. Гуманістичний підхід передбачає розуміння особистості людини з її здібностями та інтересами найважливішою цінністю. Саме тому, перед освітою постає завдання формування вільної особистості, що здатна самостійно мислити і приймати рішення, визначати свій життєвий шлях, удосконалювати себе і своє оточення.

Узагальнюючи численний матеріал з проблеми гуманістичного підходу в педагогіці, Н. Гузій [11] виділяє як консолідуючі наступні принципи: цілісність, унікальність і здоров'я особистості; залучення до цінностей, норм різних видів культури; суб'єктивність особистості, її здатність до життєтворчості, самовизначення і самореалізації; пріоритет самодетермінації над "прямими" впливами і відповідно організація в освітніх системах розвиваючого середовища, на позиціях співробітництва і діалогу; виховання гуманістичного ставлення до культури, природи, інших людей, самого себе.

Реалізація гуманістичного підходу в сфері освіти безпосередньо пов'язана з підготовкою вчителя-гуманіста, гуманізацією педагогічної освіти, що передбачає становлення і розвиток студентів як особистостей та професіоналі.

На наш погляд, формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності доцільно розглядати в контексті загальної гуманізації вищої освіти та покласти в основу інноваційної підготовки базові цінності людства, допомогу у реалізації власного творчого потенціалу.

Методологічна цінність системного підходу концентрується у його полі функціональності: він виступає і як принцип відображення світоглядного рівня дослідження, так і відіграє роль універсального методу наукового пізнання та регулятиву його технології.

З позиції загальної теорії систем, поняття «система» є загально-методологічним та визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якій притаманні

інтегровані властивості та закономірності. Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає створення єдиної моделі об'єкта як цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження педагогічного процесу. Вивчення структури системи, її системоутворюючих зв'язків, функціонування і розвитку, управління нею, є системними, якщо дотримано основний методологічний принцип – цілісності системи.

Системний підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає: по-перше, визначення поняття «педагогічна система»; по-друге, побудови теоретичної моделі педагогічних систем; по-третє, доведення продуктивності запропонованої теоретичної моделі.

Таким чином, інноваційну діяльність та процес формування готовності до неї майбутніх учителів, слід розглядати як досить специфічну і структуровану педагогічну систему, що складається з різноманітних компонентів, елементів та їх функціональних взаємозв'язків, які вимагають обґрунтованого виявлення та теоретичного моделювання. Усвідомлення системності явища готовності вчителя до інноваційної діяльності, запобігатиме однобічності, статичності, механічності розуміння сутності данного феномену.

Сутність акмеологічного підходу до професійної освіти полягає у виявленні закономірностей, умов та чинників, що стимулюють самореалізацію творчого потенціалу людини та шляхи розвитку її творчої готовності до майбутньої діяльності [12].

Пріоритетними ознаками акмеологічного підходу є:

- 1) орієнтація на "акме" – доступне вдосконалення у всіх аспектах життя і діяльності людини;
- 2) всебічний розвиток свідомості й діяльності груп ідеями вдосконалення, переконаність у можливості масового вдосконалення;
- 3) оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїзмі, та який пропонує широке використання

акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами [19; 47].

При застосуванні акмеологічного підходу до процесів навчання і виховання необхідно орієнтуватися на потенціал суб'єкта навчання, на його індивідуальність, при цьому враховуючи, що у кожного індивіда власна вершина сходження. Основною категорією даного підходу виступає самореалізація як діяльність людини щодо найбільш повної реалізації власного потенціалу, досягнення вершин власних можливостей [19, с. 9].

Отже, акмеологічний підхід дозволяє розглядати процес формування готовності до інноваційної діяльності як необхідної передумови самовдосконалення майбутнього вчителя музики на шляху його подальшої самореалізації.

Компетентнісний підхід забезпечує вивчення закономірностей побудови і функціонування діяльнісного процесу, розкриття всієї складності діяльності учіння, виявлення її змістових та структурних особливостей, визначення різноманітності взаємовідносин особистості фахівця з предметами, способами і продуктами педагогічної діяльності, із суб'єктами педагогічного процесу.

В. Химинець поняття "компетентнісний підхід" розуміє як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. [61, с. 56].

Заактуалізуємо на тому, що компетентнісний підхід ставить на перше місце не поінформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають у пізнавальній, технологічній і психічній діяльності, у сферах етичних, соціальних, правових, професійних, особистих взаємовідносин. З огляду на це, зазначений підхід передбачає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [9; 31].

Отже, компетентнісний підхід зміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок у площину формування й

розвитку у майбутніх учителів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформативної до організаційно-управлінської площини.

У нових соціально-економічних умовах зростає значення інтеграції освіти, яка розкриває перед викладачем нові педагогічні можливості. Вони вимагають здатності до комплексного бачення освітніх та суспільних процесів, розуміння проблематики міжпредметної інтеграції, яка є основою навчання у професійній школі.

Інтеграційний процес у навчанні становить міждисциплінарний рух знання до цілісності, яка передбачає системне вивчення об'єкта, виступає логічним результатом змін у кожній із взаємодіючих систем знань і є джерелом виникнення нових тенденцій до їх інтеграції. Поняття інтеграції знань тлумачиться як цілісний процес взаємодії та взаємопроникнення різних систем знань, котрий виражається у виникненні їх інтегрованих форм, узагальнюючих теорій та «наскрізних» методів пізнання, ущільненні та взаємообміні інформації, діалектизації та логізації, фундаменталізації та спеціалізації, посиленні міждисциплінарності та комплексності, у результаті чого створюється нова інтегративна цілісність, що проявляється через єдність протилежних процесів конвергенції та дивергенції [19].

Таким чином, інтеграційний підхід спрямовує формування готовності до інноваційної діяльності в контексті взаємодії та інтеграції психолого-педагогічної та музично-педагогічної підготовки вчителя, що дозволяє майбутньому вчителю усвідомити цілісність та синкретичність майбутньої педагогічної діяльності.

Синергетичний підхід кардинально змінюють традиційні уявлення про пізнавальний процес у межах вищого навчального закладу, трактуючи його як організм, здатний до самокоригування і пошуку нових альтернативних шляхів розвитку. Методологія синергетичного підходу базується на принципах:



- самоорганізації, коли розвиток системи відбувається у напрямку, визначеному її власною структурою в процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній точці такої системи, а не тільки на її межах;
- самоструктурування як визначення архітекτονіки і композиції системи у кожний конкретний період її існування виключно внутрішніми властивостями самої системи;
- резонансності управління як ефективності топологічно правильно організованого впливу;
- багатоваріантності шляхів еволюції системи, зумовленої нелінійністю причинних ланцюгів [1; 7; 12; 19].

Фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблеми формування готовності до інноваційної діяльності. Адже професійний та особистісний розвиток педагога не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, безконфліктним процесом, він обов'язково супроводжується кризами, що зумовлюють перебудову професійної картини світу педагога, його ціннісних орієнтацій, їх ієрархію, стимулюючи власну самопізнавальну та самовиховну активність.

З вище викладеного робимо висновок, що завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності інноваційної діяльності, їй, як системі, притаманні синергетичні властивості, а отже процес формування готовності виступає специфічною формою самодетермінації, самопроекування, в першу чергу, педагога як професіонала, так і майбутнього вчителя музики, що дає йому змогу виходити на якісно нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку. Дані положення розкривають сутність синергетичного ефекту в нашій парадигмі дослідження.

Методологія культурологічного підходу дає чітке уявлення про наповнення цінностей і технологій особистісним смислом лише в процесі творчої педагогічної діяльності, що забезпечує повноту і цілеспрямованість особистісної професійної самореалізації педагога.

Культурологічний підхід змінює уявлення про основоположні цінності освіти як винятково інформаційно-знаннєвих і пізнавальних, знімає вузьку наукову орієнтованість його змісту та принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи зміст навчання і виховання, уводить критерії продуктивності і творчості в діяльність дорослого і дитини. Цей підхід дозволяє розглядати галузь освіти крізь призму системоутворюючих понять, серед яких виокремимо такі: - суб'єкт-об'єкт-суб'єктні (цінність, якість, культурна норма, культурний інтерес та ін.); - суб'єкт-суб'єктні (культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток (саморозвиток), глибинне спілкування, сумісність, насиченість подіями); - об'єкт-суб'єктні (соціокультурна (культурна) ситуація, соціокультурний (культурний) контекст освіти, культурні моделі, мультикультурна (культурна) середовище освітніх систем) [3]. Слід зазначити, що культурологічний підхід уможлиблює окреслення трьох основних взаємообумовлених проблемно-сміслових аспектів освіти: - особистісного росту (самовизначення, саморозвитку, самореалізації) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зрушень в особистісному культурному творчому досвіді, динаміці культури спілкування та комунікації, еволюції кола спілкування; - зростання рівня культури (тобто якості й ступеня вираженості ціннісного змісту) окремих освітніх процесів, систем, спільнот; - розвитку і зростання рівня культури освіти як галузі в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти (його предметних, інформаційних і суб'єктивних середовищ, моделей, форм і механізмів організації) [22].

Таким чином, даний підхід зумовлює необхідність розгляду проблеми готовності до інноваційної діяльності як складової професійного становлення майбутнього вчителя, що дозволяє подолати тенденції розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки, а формування інноваційності педагога розглядати в контексті його загальної професійної культури.

Середовий підхід трактується як концепція, що орієнтована на управління процесом розвитку тих, хто навчається через спеціально створене середовище. Зазначимо, що інноваційне середовище виступає контекстом розвитку і формуванню готовності вчителя до інноваційної діяльності. Тому, середовий підхід, з одного боку, орієнтований на створення інноваційного освітнього середовища, а з іншого – на залучення вчителів до інноваційної діяльності, трансформуючи її з контексту їх розвитку у засіб формування інноваційності педагога [8].

Андрагогічний підхід дає змогу схарактеризувати вчителя як індивіда і фахівця, який навчається впродовж усього життя, а відтак проходить певні етапи становлення й розвитку, досягаючи майстерності[39].

Окреслені методологічні підходи систематизовано у таблиці 1.2.1.

Таблиця 1.2.1.

Методологічні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності

<b>Методологічний підхід</b>	<b>Сутність підходу до формування готовності до інноваційної діяльності</b>
Гуманістичний	Формування готовності до інноваційної діяльності доцільно розглядати в контексті загальної гуманізації вищої освіти та має передбачати акцент на базові цінності людства, допомогу у реалізації власного творчого потенціалу
Системний	Розглядає формування готовності до інноваційної діяльності як достатньо специфічну і складно структуровану педагогічну систему, що складається з різноманітних компонентів, елементів та їх функціональних взаємозв'язків, які вимагають обґрунтованого виявлення і теоретичного моделювання
Синергетичний	Завдяки відкритості, багаторівневості, нелінійності інноваційної діяльності їй, як системі, притаманні синергетичні властивості, а отже процес її формування виступає специфічною формою самодетермінації, самопроектування педагога як професіонала, що дає йому змогу виходити на якісно нові рівні власного професійного та особистісного саморозвитку

## Продовження таблиці 1.2.1.

Акмеологічний	Дозволяє розглядати процес формування готовності до інноваційної діяльності як необхідну передумову самовдосконалення майбутнього вчителя на шляху його подальшої самореалізації та досягнення акме-вершин у професії
Компетентнісний	Зміщує акценти під час формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в студентів здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях
Інтегративний	Спрямовує формування готовності до інноваційної діяльності в контексті взаємодії та інтеграції психолого-педагогічної та професійно-педагогічної підготовки вчителя, що дозволяє майбутньому вчителю усвідомити цілісність та синкретичність майбутньої педагогічної діяльності
Культурологічний	Зумовлює необхідність розгляду проблеми готовності до інноваційної діяльності як складової професійного становлення майбутнього вчителя, що дозволяє подолати тенденції розвитку безособистісної, абстрактно-формальної педагогіки, а формування інноваційності педагога розглядати в контексті його загальної професійної культури педагога
Середовий	Зумовлює необхідність створення інноваційного освітнього середовища, залучення студентів до інноваційної діяльності, трансформуючи її з контексту їх розвитку у засіб формування інноваційності педагога
Андрагогічний	Дозволяє процес формування готовності вчителя до інноваційної діяльності будувати на основі андрагогічних принципів навчання, з акцентом на індивідуальні можливості і потреби студента

Розглянуті підходи, розроблені у наукознавстві, психології, педагогіці та в контексті інноваційної парадигми закладають методологічні основи проблеми дослідження. Разом з тим, кожен з проаналізованих підходів розкриває сутнісні окремі характеристики явищ. Тому дослідження феномену інноваційної діяльності не може обмежуватися одним уявленням про нього.

Тільки інтеграція в систему та використання зазначених підходів комплексно створює передумови для розуміння і осягнення сутності феномену готовності до інноваційної діяльності й ефективного її формування у майбутніх учителів. Провідним підходом у нашому дослідженні є синергетичний підхід, який найбільш суттєво відображає інноваційну діяльність, створюючи після впровадження інновацій синергетичний ефект згідно з нашою парадигмою дослідження.

### **1.3. Концептуально-технологічна модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності**

Оскільки відповідно до положень загальнонаукової теорії діяльності (О.М. Леонтьєв, В.В. Давидов, С.Л. Рубінштейн), будь-яка дія починається з постановки мети, що передбачає наявність образу бажаного результату, то для успішності формування готовності майбутніх вчителів до здійснення інноваційної педагогічної діяльності необхідним є створення відповідної моделі.

Зауважимо, що використання моделей в якості замітника слугує в теперішній час однією з головних ознак наукового підходу і в пізнанні, і в практичній діяльності. Останнім часом дослідники у своїх роботах стали частіше вживати категорію «модель», розуміючи під нею спеціально сконструйовану для дослідження систему, яка відображає основні властивості об'єкта, що вивчається.

Модель характеризується:

- 1) формуванням цілей і встановленням їхньої ієрархії за значимістю;
- 2) одержанням максимального ефекту в кінцевому результаті, який пов'язаний із досягненням поставлених шляхом порівняльного аналізу альтернативних шляхів і вибору оптимальних методів;
- 3) якісною оцінкою цілей і засобів їхнього досягнення.

На думку В. Штофа, визначення моделі має чотири ознаки:

- модель – це подумки представлена або матеріально реалізована система;
- вона відображає об'єкт дослідження;
- вона здатна замінити об'єкт;
- її визначення дає нову інформацію про об'єкт [19].

Під моделюванням у психолого-педагогічній науці розуміється процес побудови і дослідження моделі. У педагогічному словнику це поняття розглядається як умовний образ, схема остаточного результату, створена або обрана дослідником система, яка відтворює істотні для мети пізнання сторони об'єкту, що вивчається (елементи, властивості, відносини, параметри), і завдяки цьому система знаходиться з об'єктом у таких відношеннях заміщення і схожості, за яких її дослідження виступає опосередкованим способом отримання знань про цей об'єкт [25].

За властивостями моделі можливо дізнатися про суттєві властивості об'єкта, тому саме створення моделі формування готовності майбутніх фахівців філологічного напрямку до педагогічної діяльності дозволяє спроектувати цей процес, тобто визначити його закономірності, принципи, особливості, проаналізувати основні етапи, спрогнозувати ймовірний результат. Створення концептуальної моделі формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності забезпечує реалізацію випереджального підходу з урахуванням вимог сучасної вищої освіти до рівня підготовки сучасного вчителя [57].

Проектована нами модель системи формування конкурентоспроможності вчителя має ознаки технології. Її технологічність обумовлюється концептуальністю (методологічним і теоретичним підґрунтям), системністю (цілісністю мети, змісту, засобів, результатів), процесуальністю (формами і методами педагогічного процесу, його діагностикою), технологічним арсеналом, так званим, інструментарієм.

Розгляд особистості вчителя-інноватора дав змогу виокремити внутрішні особистісні якості, характеристики та процеси, що є основою для оволодіння інноваційною діяльністю у межах усіх соціокультурних просторів педагогічної діяльності. До базових внутрішніх особистісних якостей та характеристик учителя-інноватора відносяться: креативність, інноваційність, активність, самостійність, адаптивність, позитивна Я-концепція, саморегуляція, рефлексія та особистісна професійна позиція. Ці якості визначаємо як основу для формування готовності до інноваційної діяльності [20].

Розглядаючи готовність педагога до інноваційної діяльності як складне інтегративне новоутворення особистості, наголосимо на тому, що саме взаємодія його структурних компонентів забезпечує: творчу спрямованість педагога; інноваційну обізнаність вчителя; його технологічну озброєність в сфері проблем педагогічної інноватики; оперативну самокорекцію і оцінку рівнів готовності до інноваційної діяльності в себе та в інших.

Використання для аналізу інноваційної діяльності вчителя підходу градацій факторів соціалізації особистості, дозволив виокремити чотири підструктури: мікро-, мезо-, макро- і мегапростори. Кожен з соціокультурних просторів інноваційної діяльності потребує формування необхідних якостей, оволодіння інноваційними знаннями та методами, окремими видами діяльності.

Так, мікропростір інноваційної діяльності вчителя розглядається на рівні соціокультурного простору уроку, тобто на рівні інноваційних методів, форм та засобів роботи з учнями – від адаптації відомих інноваційних методів до створення власних. Структура інноваційної діяльності вчителя у межах мікропростору та згідно з синергетичним підходом, вимагає розглядати її як єдність та сформованість певних компетентностей: психолого- педагогічних, професійно -педагогічних, методичних, оскільки, на нашу думку, саме їх єдність та взаємодоповнюваність дасть змогу оволодіти майбутньому

вчителю узагальненими засобами діяльності та використовувати інновації у педагогічному просторі уроку.

Мезопростір інноваційної діяльності вчителя представлено на рівні соціокультурного простору школи, адже вчитель має створювати та впроваджувати інновації в ході організаційної, виховної та інших видів діяльності не лише на уроці, а й поза межами уроку.

Макропростір передбачає інноваційну діяльність учителя в межах національної освітньої системи, який вимагає участі у всеукраїнських конференціях і семінарах, обмін досвідом з колегами, проведення власного наукового дослідження, написання підручників та навчальних посібників, участь у національних освітніх проектах. Макропростір інноваційної діяльності має забезпечити сформованість методологічної культури та потребує розуміння сутності педагогічних явищ, оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою дослідницького процесу, досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток.

Мегапростір передбачає, в широкому розумінні, планетарне охоплення, а в контексті Болонського процесу розгляд проблеми інноваційної діяльності вчителя, особливо важливим є європейський освітній простір, що включає: знання мов, полікультурну та інформаційну компетентності, які дають змогу оволодівати інноваціями за межами країни [19].

Серед сучасних наукових досліджень є багато різних трактувань структури готовності до інноваційної діяльності.

Так, І. Дичківська у структурі готовності до інноваційної діяльності виокремлює мотиваційний, когнітивний, креативний та рефлексивний компоненти, які взаємопов'язані та взаємозумовлені. До когнітивного компонента можна віднести сукупність знань, вмінь та навичок із застосування інноваційних технологій у власній професійній діяльності. Його найширше характеризують глибина знань фахівця, сформованість умінь, навичок та стиль його мислення. Креативний компонент реалізується у вмінні творчо мислити, оригінально розв'язувати технологічні задачі, відкритості до



інновацій, прагнені до імпрровізацій та експромтів. Рефлексивний компонент реалізується через рефлексивні процеси: самооцінювання й оцінювання іншого, саморозуміння і розуміння іншого [17].

Цікавою для розгляду є структура досліджуваної нами готовності, представлена В. Сластьоніним та Л. Подимовою, яка складається із таких компонентів: мотиваційного, технологічного, рефлексивного, креативного [51].

К. Макагон у структурі готовності до інноваційної діяльності виділяє мотиваційно-орієнтаційний, змістовно-операційний та оцінно-рефлексивний компоненти [3].

Мотиваційно-орієнтаційний компонент виконує основну функцію під час підготовки до інноваційної діяльності, а також у процесі становлення особистості як професіонала. На думку дослідниці, функціями даного компонента готовності до інноваційної діяльності є: пробудження у фахівця особистісно значущого ставлення до об'єкта і предмета його діяльності; набуття навичок аналізу та прагнення до активного вирішення нестандартних ситуацій, інтересу до планування та освоєння інновацій; формування настрою і постійної орієнтації на інноваційну діяльність.

Функціями змістовно-операційного компонента є: формування готовності до продуктивної творчості; отримання і збагачення інформації про сутність і структуру пошукової діяльності; реалізація умінь оперувати інформацією в різних сферах інноваційної діяльності.

Оцінно-рефлексивний компонент готовності до інноваційної діяльності відображає навички й уміння аналізу інноваційного процесу, його коректування, прогнозування розвитку. Тобто, це усвідомлення творчої спрямованості поданого виду діяльності і мобілізації всіх ресурсів на досягнення поставлених цілей щодо освоєння інновацій.

Основною функцією оцінно-рефлексивного компонента є вироблення навиків самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно співвіднести рівень

розвитку особистісних якостей, що забезпечують готовність до інноваційної діяльності із соціальними нормами.

Проте не існує єдності у науковців щодо структури готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності.

Готовність до інноваційної діяльності можна розглядати в різному контексті, наприклад, М. Артюшина розглядає її в контексті особистісного напрямку, тобто як стійку характеристику особистості, інтегративне особистісне утворення, що складається із сукупності взаємопов'язаних інноваційних властивостей, зокрема, охоплює здатність до творчого мислення, активність особистості, її адаптивність, позитивне ставлення до себе та обраної діяльності, прагнення до особистісного і професійного розвитку й самовдосконалення. У структурі готовності до інноваційної діяльності дослідниця виділяє три основні компоненти: когнітивний (обізнаність педагогів із сучасним розумінням категорій педагогічної інноватики), мотиваційний (ставлення до інновацій), поведінковий (особливості реалізації інноваційної діяльності) [4.с.128].

Відповідно до сучасних вимог до інноваційної педагогічної діяльності зміст цих компонентів має характеризуватися таким чином:

- когнітивний компонент – розуміння інновації як такого нововведення, що сприяє підвищенню ефективності функціонування освітньої системи в цілому чи окремих її компонентів;
- мотиваційний компонент – визнання необхідності інноваційної діяльності, підтримка інноваційних процесів в освіті, орієнтація на гуманістичну спрямованість інноваційних пошуків у всіх аспектах освітньої діяльності;
- поведінковий компонент – здатність до саморозвитку, активної особистісної позиції у реалізації інноваційних пошуків, визнання панівної ролі внутрішніх чинників, самостійне ініціювання інноваційної активності, сприяння реалізації інновацій у зовнішньому середовищі, визнання своєї інноваційної спроможності.

На нашу думку, структура готовності до інноваційної діяльності має містити у собі не тільки усвідомлення, розуміння інноваційної та професійної діяльності, але й мотивів власної діяльності, можливостей та здібностей, бажання працювати добре задля отримання позитивних результатів та задоволення від самого процесу.

Проте деякі вчені до структури готовності до інноваційної діяльності замість поведінкового вводять креативний та рефлексивний компоненти.

Наприклад, Г. Сиротенко виділив такі компоненти: мотиваційний; когнітивний; креативний; рефлексивний [50].

Мотиваційний компонент науковець вважає основою, завдяки якій формуються основні якості спеціаліста як професіонала. Від того як майбутній фахівець мотивує свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в цій діяльності та можливі результати. Зазвичай пізнавальний інтерес є провідним мотивом інноваційної діяльності.

Когнітивний компонент є результатом пізнавальної діяльності. Основними його характеристиками є: знання майбутнього фахівця про інноваційні технології та специфіку їх використання; комплекс навичок та умінь із застосування інноваційних технологій у власній професійній діяльності; сформованість професійних умінь та навичок, а також стиль мислення. Реалізація когнітивного компонента не можлива без професійної самовизначеності, тобто без усвідомлення моделі своєї професії і без оцінки майбутнім технологом своїх професійних можливостей.

Не менш важливим ніж попередні є креативний компонент готовності до інноваційної діяльності. Основними ознаками його: нетрадиційний підхід до організації виробничого процесу; створення нового; вміння творчо підходити до вирішення професійних проблем; впевнена взаємодія із колегами та керівництвом.

Останнім компонентом готовності до інноваційної діяльності є рефлексивний. Він не можливий без таких рефлексивних процесів, як саморозуміння, самооцінювання, самоінтерпретація себе та інших.

Узагальнення існуючих підходів до структури готовності вчителя до інноваційної діяльності [8; 25; 26; 27; 29; 57] дозволило обґрунтувати доцільність виокремлення в її структурі таких компонентів як:

- мотиваційно-аксіологічного, який включає потреби, інтереси та мотиви інноваційної педагогічної діяльності; педагогічні цінності, ціннісне відношення до педагогічних інновацій, до конструюванню педагогічного процесу; дослідженням у педагогічній діяльності; розгляд цінностей як засобу реалізації концепції педагогічного мислення; а також мотиваційну готовність майбутнього вчителя до здійснення власної інноваційної професійної діяльності. Ідентифікується як психологічна готовність до інноваційної педагогічної діяльності. Важливим показником сформованості даного компоненту у студентів є наявність стійких мотивів та професійно-ціннісних орієнтацій, які забезпечують цілеспрямоване оволодіння інноваційною діяльністю, потреба у творчому самовиразі, наявність установки на професійний і особистісний саморозвиток;

- змістовно-когнітивного, що представляє собою теоретичну готовність як систему когнітивних (методологічних, теоретичних, методичних і технологічних) і гностичних (аналітичних, прогностичних і проєктивних) компетенцій майбутнього вчителя. Сформованість даного компоненту свідчить про розвиток інтелектуальної активності майбутнього вчителя, наявність власного інноваційного потенціалу;

- діяльнісного, який розглядається як практична готовність і проявляється на рівні організаційних, розвиваючих і комунікативних компетенцій. Містить уміння та навички володіння технологіями інноваційної педагогічної діяльності як системою інваріантних педагогічних умінь по вирішенню педагогічних завдань; уміння конструювати та проєктувати навчально-виховний процес, зміст освіти, систему та послідовність дій учнів тощо в умовах здійснення інноваційної діяльності;

- креативно-дослідницького, що пронизує та інтегрує усі компоненти, представлений дослідницькою, творчою та самоосвітньою компетенціями.

Особливе місце відводиться у ньому педагогічній практиці та навчально-дослідницькій діяльності майбутніх педагогів. Формується у студентів відношення до інноваційної діяльності не як до поєднання готових форм та методів навчання, а як до перетворення, змін, наукової рефлексії, що необхідно для осмислення майбутнім педагогом власного новаторського досвіду. Про сформованість даного компоненту готовності вчителя до інноваційної діяльності свідчить ступень розвитку педагогічної майстерності та творчості;

- рефлексивно-оціночного, який представлено рефлексивною та прогностичною компетенціями. Передбачає здатність до рефлексії інноваційної педагогічної діяльності, самоконтролю і професійній самооцінки; вміння прогнозувати та співвідносити особистісно-професійні можливості; формування чіткої рефлексивної позиції, пов'язаної з самоактуалізацією, усвідомлення себе інноваційним педагогом. Цей компонент тісно пов'язаний з професійною самосвідомістю, що включає самопізнання та саморозуміння.

Аналітична та моделююча робота уможливили створення моделі формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, яка складається з концептуально-цільового, змістовно-процесуального, організаційно-діяльнісного і критеріально-результативного блоків (Рис.1.3.1.).

У нашому дослідженні ми виходили з того, що модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності повинна виконувати прогностичну, евристичну та перетворюючу функції [41].

Заактуалізуємо на тому, що результативність моделі формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя залежить від реалізації і активізації інноваційної діяльності вищого навчального закладу, поступового переходу від адаптативно-орієнтаційного освоєння інноваційних технологій через формування пізнавально-рефлексивних навичок до створення майбутнім вчителем власних інноваційних проектів.

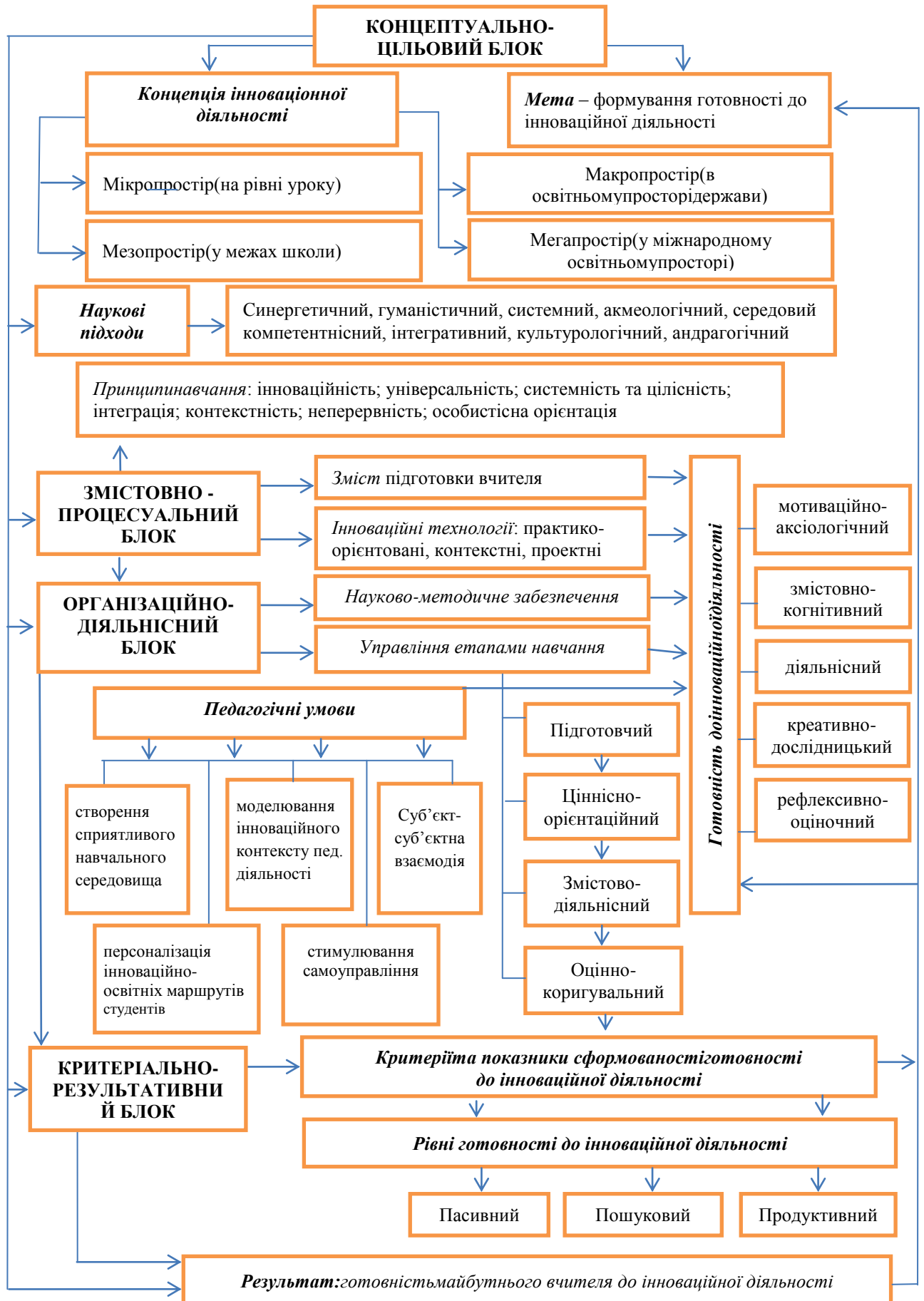


Рис. 1.3.1. Концептуально-технологічна модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Важливе місце в моделі формування готовності до інноваційної діяльності поряд з концептуально-цільовим блоком, який розкриває мету, завдання, функції, концепцію та наукові підходи до формування готовності вчителя до інноваційної діяльності, має змістовно-процесуальний блок, у якому подаються принципи навчання, що покладані в основу технології формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності:

***Принцип інноваційності навчання.*** Даний принцип орієнтує навчання на створення готовності особистості до змін у суспільстві, що швидко відбуваються, готовність до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різних форм мислення, а також співпраці з іншими людьми. Тобто забезпечує відкритість навчання майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки дійсності, здатність до спільних дій у нових ситуаціях.

***Принцип системності та цілісності.*** Педагогічна освіта характеризується цілісністю, взаємопов'язаністю та взаємодією її компонентів. Зміст формування готовності до інноваційної діяльності повинен бути спрямований на виділення системоутворюючих методичних знань та умінь, які стануть основами для подальшого накопичення інших знань та умінь. Це дозволяє студентам мислити цілісно, самостійно усвідомлюючи нову інформацію та формувати особистісні знання.

Виокремлені системи основних понять, розгляд їх у цілісності дозволяють упорядкувати усю понятійну структуру навчального матеріалу. Використання даного принципу уможливорює закладення основ психолого-педагогічних, фахових знань, розкриття внутрішніх зв'язків та взаємозв'язку фундаментальних понять, відображення їх прояву на конкретних фактах та явищах.

Принцип інтеграції. Педагогічна освіта об'єднує психолого-педагогічну, фахову, методичну підготовку майбутнього вчителя. Формування готовності

до інноваційної діяльності повинно бути спрямовано на уміння самостійно інтегрувати ці знання.

Принцип контекстності діяльності. Формування інноваційної діяльності необхідно організувати в контексті майбутньої педагогічної діяльності, яка наповнює навчально-пізнавальну діяльність студентів особистісним смислом, визначає рівень їх активності. Досвід використання знань у контекстній діяльності дає студенту впевненість у власних силах та готовність до подальшого пізнання, яке забезпечує здатність та готовність випускника застосовувати сформовані знання, уміння та навички у професійно-педагогічній діяльності.

Принцип неперервності та наступності. Освіта повинна бути неперервною, оскільки будь-яке "кінечне" не є достатнім для людини. Зміст формування готовності до інноваційної діяльності повинен ґрунтуватися на сформованих раніше знаннях та вміннях при вивченні різних дисциплін, і бути актуальним при подальшій підготовці. Усі навчальні дисципліни при підготовці майбутнього вчителя повинні приймати участь у неперервному осягненні студентом інноваційних елементів педагогічної діяльності.

Принцип особистісної зорієнтованості. Успішність формування готовності до інноваційної діяльності залежить від зацікавленості студента у набутті необхідних якостей. Якщо студент не бачить власного смислу у отриманій інформації, то вона замість трансформації у свідомості в системоутворюючі знання, перетворюється у знання формальні, поверхневі, розрізнені та неміцні [19].

Основною проблемою будь-якої професійної освіти є перехід від актуально здійснюваної навчальної діяльності студента до засвоєваної ним професійної діяльності: в рамках одного типу діяльності необхідно "виростити" принципово іншу. Відрив теоретичного навчання від майбутньої педагогічної практики, з одного боку, і неможливість перенести саму практику в стіни навчального закладу, з іншого, зумовлюють необхідність проміжної ланки між навчальною і власне професійною діяльністю. У



психологічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву "квазіпрофесійної" – діяльність студента, яка є навчальною за формою і професійною за змістом та представляє собою трансформацію змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності.

Проектування змісту підготовки майбутніх учителів складається з декількох рівнів:

- 1) розробка цілей і завдань підготовки студентів;
- 2) проектування змісту підготовки відповідно до намічених цілей;
- 3) розробка форм і методів, прийомів підготовки, відповідних цілям і змісту;
- 4) розробка системи засобів, за допомогою яких забезпечується освоєння змісту, реалізація форм і методів підготовки.

Зміст, форми, методи і засоби підготовки майбутнього вчителя в контексті нашого дослідження повинні забезпечувати:

- 1) усвідомлення значущості формування готовності до інноваційної діяльності;
- 2) конструювання педагогічних ситуацій мотивації оволодіння готовністю до інноваційної діяльності при вивченні різних предметів;
- 3) усвідомлення, постановку студентами навчально-педагогічних цілей власного учіння, завдань формування інноваційних умінь педагогічної діяльності;
- 4) планування досягнення мети (визначення послідовності дій, використаних засобів і методів);
- 5) максимально самостійну реалізацію плану вирішення навчально-педагогічної задачі;
- 6) самоконтроль результату і процесу рішення задачі, досягнення мети і конструювання прийомів організації формування готовності до інноваційної діяльності;

7) самооцінку і рефлексію власної навчальної діяльності щодо формування готовності до інноваційної діяльності.

Вектором сучасного підходу до навчання можна вважати його практичну спрямованість, орієнтацію не лише на засвоєння знання, а і на здатність його застосування, використання на практиці, "налаштування" не на репродуковану студентом інформацію, а на створений ним самостійний продукт, в ідеалі має прикладну цінність. Тому у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності акцент переноситься на застосування інноваційних технологій навчання.

Зауважимо, що інноваційна педагогічна технологія є різновидом педагогічних технологій та має свою специфіку. Зокрема, І. Дичківська підкреслює, що інноваційна педагогічна технологія – "цілеспрямоване впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, що охоплюють ціннісний навчально-виховний процес від визначення його мети до очікуваних результатів" [17, с.338].

На думку Л. Даниленко, інноваційна педагогічна технологія – це "якісно нова сукупність форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, яка привносить суттєві зміни до результату освітнього процесу і розглядається як багатокomпонентна модель – така, що включає в себе: навчальну, виховну та управлінську інноваційні технології" [13, с.20].

До інноваційних освітніх технологій вчені відносять такий набір операційних дій педагога з суб'єктом навчання, в результаті яких суттєво покращується мотивація до навчального процесу. Серед таких технологій значне місце посідають наступні технології: особистісно-орієнтованого навчання, інтегрованого, інформаційного, дистанційного, модульного.

Інноваційні педагогічні технології відрізняються за метою, сутністю та механізмами реалізації, проте характеризуються спільними рисами: психологізація педагогічного процесу, диференціація та індивідуалізація навчання і виховання, розвивально-творчий характер діяльності суб'єктів навчання, діяльність педагогів на діагностичній основі, атмосфера

співробітництва та психологічного комфорту, моніторинг навчального процесу, педагогічне проектування, підвищена увага до потреб та запитів студентів.

До методів активізації творчих здібностей студентів відносять евристичні методи та прийоми, що дозволяють розвинути інтуїтивні потенції особистості при вирішенні творчих задач [10; 19; 26;49].

Метод "мозкового штурму" – в основі якого лежать співтворчість, довіра, поєднання інтуїтивного та раціонального. Сутність – в активізації індивідуального творчого потенціалу при колективному генеруванні ідей.

Однією з модифікацій є метод "мозкової атаки", сутність якого полягає у подоланні інертності мислення в процесі висунення великої кількості ідей при блокуванні їх критичного аналізу.

Метод колективної творчої діяльності спирається на принцип діалогічності та процедуру набуття смислу, що забезпечують індивідуальний розвиток особистості у колективній продуктивній діяльності.

Метод дефініцій полягає у формулюванні понять, побудові визначень тих або інших процесів, або явищ на основі законів логіки. Розвиває розумову діяльність та креативний потенціал студента.

Метод евристичних запитань – дозволяє систематизувати інформацію, що необхідно для зняття проблеми та вибудувати стратегію рішення творчого завдання.

Метод синектики, що забезпечує детальний аналіз явища, проблеми на основі уточнення смислу, аж до кінцевого формулювання проблеми та її вирішення.

Метод індивідуальних творчих завдань, що пов'язаний з принципом індивідуалізації навчання (для групових та лекційних занять) та зі специфікою навчання дисциплінам психолого-педагогічного циклу. Об'єднання у педагогічному процесі індивідуальних творчих завдань у систему забезпечує цілеспрямоване та послідовне формування особистісно-професійних навиків студентів. Для того щоб завдання стали засобом становлення та розвитку

творчих особистісно - професійних якостей вчителя, вони повинні відповідати наступним вимогам:

- сприяти задоволенню потреби особистості у творчості, самореалізації, самоактуалізації;
- викликати емоційно-когнітивний інтерес, задовольняти потребу студента у насиченні новими знаннями та відносинами;
- володіти достатнім рівнем складності для суб'єкта навчального процесу та сприяти задоволенню потреби у подоланні труднощів;
- мати достатньо високий рівень невизначеності рішення, містити у собі латентний компонент, надавати свободу вибору рішення;
- мати новизну, забезпечувати свіжість сприйняття та викликати у студента аксіологічний інтерес не лише до результату творчої діяльності, а й до самого процесу.
- Умовами побудови системи творчих завдань, на думку повинні бути:
- поступове нарощення складності;
- поступове розширення долі самостійності у їх вирішенні;
- збільшення латентного та евристичного компонента у їх структурі;
- створення можливостей для прояву індивідуальності та ініціативи студентів.

Отже, проведена пошукова робота дала змогу обґрунтувати педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

1. Персоналізація інноваційно-освітніх маршрутів студентів. Сутність персоналізації полягає в дієвих перетвореннях інтелектуальної сфери та сфери потреб особистості іншої людини, які відбуваються в результаті діяльності індивіда. В цьому значенні поняття персоналізації (потреба бути особистістю) введено В. Петровським, який стверджує, що єдиний ефективний шлях задоволення потреби в персоналізації – це діяльність. Завдяки своїй діяльності людина продовжує себе в інших людях, транслює іншим свою індивідуальність [43]. Здатність до персоналізації являє собою сукупність

індивідуально-психологічних особливостей людини, які дозволяють їй здійснювати соціально-значущі дії, що змінюють інших людей. Здатність до персоналізації забезпечується багатством індивідуальності суб'єкта, різноманітністю засобів, за допомогою яких він може здійснювати персоналізований вплив в спілкуванні та діяльності [21]. Отже, для досягнення мети – формування готовності майбутнього вчителя, готового до реалізації інноваційної діяльності, важливу роль відіграє особистісне ставлення (персоналізація) до інновацій, бажання їх створення та реалізації на практиці.

2. Моделювання інноваційного контексту професійної діяльності вчителя. Інноваційність на сьогоднішній день є важливою характеристикою суспільства, яка забезпечує його конкурентоздатність. Завдяки інноваційному сценарію розвитку держави засобами освіти можна досягти ідеалів соціального благополуччя, процвітання. Це свідчить про те, що освіта повинна підготувати випускників, які здатні створити суспільство майбутнього та мати властивості прогнозування (випереджувального навчання). В таких умовах є важливим поповнення нового покоління педагогів, які спроможні до інноваційної діяльності та необхідним рівнем їх методологічної культури. Тому в основі таких змін є моделювання інноваційного контексту майбутньої професійної діяльності вчителів.

3. Створення сприятливого навчального середовища. Згідно з визначеннями, запропонованими В. Биковим та В. Кременем, навчальне середовище – це штучно і цілеспрямовано побудований в навчальному закладі суттєвий оточуючий учня простір (що не включає самого учня), у якому здійснюється навчально-виховний процес і створені необхідні і достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання і виховання [27]. У нашому випадку – це навчальний простір ВНЗ, у якому здійснюється підготовка вчителя до інноваційної діяльності.

До такого навчального середовища пред'являються такі вимоги:

- бути інноваційним, ІКТ-насиченим, підтримувати тенденції і стратегії розвитку освіти;
- бути відкритим для всіх учасників навчально-виховного процесу;
- відповідати принципам педагогічної доцільності, цілісності,
- індивідуалізації, синергетичності, пізнавальної активності та самостійності;
- мати чітке виокремлення структурних компонентів;
- створюватися і використовуватися за потребою, відповідно до мети навчання;
- забезпечувати ефективність навчального процесу;
- сприяти підтримці активної комунікації всередині навчального середовища;
- забезпечувати навчально-виховну діяльність;
- зорієнтувати педагогів на розвиток особистості учня;
- забезпечувати створення персональної траєкторії розвитку як особистості учня, так і вчителя;
- забезпечувати мобільність суб'єктів і віртуалізацію об'єктів навчання;
- забезпечувати різноманітність навчальних компонентів;
- створювати умови для активної співпраці;
- бути доступним будь-де і будь-коли;
- підтримувати складну ієрархію [27, с. 28].

Отже, важливим у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є навчальне інноваційне середовище, яке позитивно підтримує творчі ідеї, в якому можна використовувати засоби ІКТ.

4. Стимулювання самоуправління у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Сутність менеджменту педагога в класі полягає у створенні «розвивального середовища», в якому і буде відбуватися саморозвиток особистості. Стосовно процесу навчання вчені роблять висновок, що «навчати не можна, потрібно тільки учитись». Таке

усвідомлення своєї функції в навчальному процесі якісно змінює мислення педагога і стимулює його на створення нових засобів, способів управлінської діяльності, що в свою чергу веде педагога до саморозвитку та самоуправління (самоменеджменту) [8, с.88].

Науковці розглядають самоменеджмент як керуючу систему, яка спрямована особистістю на себе. Елементами самоменеджменту виступають внутрішня активність особистості, рефлексивність, глибинний потенціал і здатність до самоорганізації, самоствердження та самореалізації; вміння керувати собою, чітко планувати свій робочий та вільний час, здатність до самомотивації, самостійності та самовдосконалення.

#### **1.4.Педагогічна діагностика формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності**

Діагностика є однією з найважливіших ланок будь-якої педагогічної діяльності, невід'ємною частиною дидактичного процесу, засобом для аналізу освітнього процесу і визначення його результатів з метою їх вдосконалення. Застосування педагогічної діагностики в інноваційній діяльності вчителя, спеціаліста в галузі освіти багато в чому залежить від наступних факторів: розвитку теорії і науково обґрунтованої методології педагогічної діагностики; ефективної організації педагогічного діагностування, яке включає технологію і кваліметричні методики вимірювання; оптимального вибору релевантних засобів і способів реалізації цілей, таким чином, щоб дії були точними і економними; спеціальної професійної підготовки спеціалістів до педагогічного діагностування.

Серед основних принципів педагогічної діагностики та контролю, які виділяються більшістю вчених, назвемо принципи об'єктивності, систематичності та всебічності (всеосяжності). Так, об'єктивність полягає в науково обґрунтованому змісті діагностичних тестів (завдань), діагностичних

процедур, рівному відношенні педагога до всіх учнів, використанні наукового підходу до оцінки явищ, формулювання умовиводів.

Принцип систематичності відображається в необхідності проведення регулярного діагностичного контролювання на всіх етапах дидактичного процесу на відміну від епізодичного. Всеосяжність передбачає тематичність і повноту контролю та оцінювання і зосереджує увагу на необхідності повного охоплення всього кола питань.

Діагностика інноваційної діяльності здійснюється у три етапи:

- до реалізації інновації (включає у себе констатацію проблем професійної готовності, має переважно аналітичний характер);
- під час здійснення інноваційної діяльності (має конструктивно-перетворюючий характер та пов'язаний з оперативним доопрацюванням інновації);
- після реалізації, впровадження інновації у педагогічний процес (відбувається співставлення цілей та отриманих результатів).

Для багатокритеріальної педагогічної діагностики інноваційної діяльності вчителя І. Дичківська [17] пропонує використовувати такі кількісні та якісні параметри різних показників інновацій.

Наголосимо, що розроблена модель готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності – це авторська схема опису інноваційної діяльності в єдності діяльнісних та особистісних сторін, що представлена системою інтегративних характеристик мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового, креативно-дослідницького, рефлексивно-оціночного компонентів. Інтегративні компоненти готовності до інноваційної діяльності охоплюють найбільш істотні взаємозв'язки провідних ознак інноваційності особистості майбутнього вчителя у різних соціокультурних просторах, що детермінують її розвиток, а також можуть виступати об'єктом формування й удосконалення.

Ефективність формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності значною мірою залежить від визначення її рівневої



характеристики. Отже, важливо враховувати поширене в педагогічній науці уявлення про рівень як про ступінь, величину розвитку явищ та факт диференціювання за групами. Рівень сформованості того чи іншого утворення встановлюють (згідно з визначеними критеріями) як умовну міру, що дає змогу збагнути явище і на цій підставі дати йому оцінку. Для побудови критеріального апарату обрано шлях застосування від загальних до часткових критеріїв, що ґрунтуються на змісті компонентної структури готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Критерій (від грец. *kritērion* – засіб для судження) – ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу.

Проблему визначення критеріїв і показників у педагогічному дослідженні опрацьовували такі відомі педагоги, як: Ю. Бабанський, О. Барабанщиков, П. Городов, В. Ягупов та ін. Так, О. Барабанщиков наводить декілька визначень критеріїв: а) це показник, об'єктивний прояв чого-небудь; б) це психологічна установка діагноста; в) це мірило, тобто правило, яким треба користуватись при діагностуванні; г) це питання опитувальника, анкети, тесту тощо [19].

Для педагогічного дослідження важливим є визначення критерію того явища (процесу), на яке спрямоване дослідження. А. Маркова виокремлює такі групи критеріїв: об'єктивні та суб'єктивні; результативні та процесуальні; нормативні та індивідуально-варіативні; наявного та прогностичного рівнів; професійного навчання і творчості; соціальної активності та професійної придатності; якісні та кількісні [34].

Як наголошує А. Семенова, показники фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію. Показник – це явище або подія, за якими можна судити про динаміку певного процесу [19].

Незважаючи на деяку умовність, критерії є ідеальним зразком для порівняння з реальними явищами, за їх допомогою можна встановити міру відповідності, наближення до заданої моделі сформованості того чи іншого педагогічного явища. Критерії дають можливість з'ясувати, яким чином і з

якими витратами можна досягти результату педагогічної дії, у нашому випадку – сформувати готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Компонентом критерію є показник, який є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості.

Як уже зазначалося, готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності складається з п'яти компонентів: мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-дослідницького, рефлексивно-оціночного. Дані компоненти зумовлюють відповідні критерії готовності до інноваційної діяльності, пов'язані з ціннісною сферою, мотивацією, знаннями, вміннями, здібностями, кожен з яких має специфічні ознаки сформованості. До кожного з критеріїв має бути розроблено інструментарій дослідження, водночас для всіх застосовується єдина система рівнів прояву, яка уможливорює порівняння різних аспектів готовності та узагальнення отриманих результатів. Отже, можна визначити рівні як за кожним компонентом готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності окремо, так і загалом.

Розглянемо критерії готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Основним критерієм прояву мотиваційно-аксіологічного компонента готовності вчителя до інноваційної діяльності нами було визначено міра усвідомлення цінностей майбутнім вчителем, його прагнення до професійного та особистісного саморозвитку та самовизначення через оволодіння інноваційною діяльністю.

Відповідно, обрано такі показники сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента:

- наявність мотивації та потреби до здійснення інноваційної педагогічної діяльності;
- сформованість системи цінностей педагогічної діяльності;
- сформованість установки на професійне становлення та розвиток.

Діагностичним інструментарієм рівня сформованості мотиваційно-аксіологічного компонента готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності пропонуємо використовувати анкету «Визначення мотивів і системи цінностей педагогічної діяльності», а також методику оцінки професійної діяльності педагога К. Замфір в модифікації А. Реана, методику В. Ядова і н. Кузьміної.

Критерієм змістовно - когнітивного компоненту готовності вчителя до інноваційної діяльності можна розглядати ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог інноваційної діяльності, наявність когнітивних і гносеологічних компетенцій.

Емпіричними показниками цього критерію можуть виступати:

- сформованість узагальнених знань щодо інноваційної педагогічної діяльності;
- наявність когнітивних компетенцій;
- наявність гносеологічних компетенцій.

Для діагностики змістовно-когнітивного компонента готовності вчителя до інноваційної діяльності вважаємо доцільним використання тесту на визначення рівня розвитку когнітивних та гносеологічних компетенцій у галузі інновацій.

Упевненість у наявності узагальнених знань щодо педагогічної діяльності є проявом самооцінки особистості, котра хоча і є досить суб'єктивним показником, однак може свідчити про виразність цього компоненту готовності до інноваційної діяльності. Для діагностики цього показника можна запропонувати досліджуваному оцінити рівень самооцінки суб'єктами навчання узагальнених знань щодо педагогічної діяльності. Рівень самооцінки може свідчити про те, наскільки майбутні вчителі усвідомлюють себе як суб'єктів педагогічної діяльності, якою мірою вони відчують власну готовність до педагогічної діяльності.

Додатково необхідно перевірити здатність опитуваних вказати, яких саме знань щодо інновацій у педагогічній діяльності їм бракує. Це дасть

можливість з'ясувати рівень усвідомленості респондентами щодо перспектив подальшого вдосконалення педагогічної діяльності.

Основним критерієм діяльнісного компоненту вважаємо міру здатності створювати, впроваджувати та адаптувати інновації у педагогічній діяльності загалом. Показниками критерію є:

- наявність умінь та навичок володіння технологіями інноваційної педагогічної діяльності;
- наявність умінь конструювати та проектувати навчально-виховний процес;
- володіння інноваціями у навчально-виховній та творчій діяльності;

Тобто основним показником сформованості діяльнісного компоненту готовності до інноваційної діяльності вчителя є сформованість організаційних, розвиваючих і комунікативних компетенцій.

Критерієм креативно-дослідницького компоненту є ступінь розвитку педагогічної майстерності і творчості, сформованості позитивної Я-концепції. Показниками даного критерію є:

- сформованість позитивної Я-концепції;
- розвиненість креативності та інноваційності особистості;
- сформованість дослідницької, творчої та самоосвітньої дослідницької компетенцій;
- розвиненість педагогічної майстерності і творчості.

Критерієм рефлексивно-оціночного компоненту є ступінь сформованості рефлексивної поведінки майбутнього вчителя. Показниками даного критерію є:

- володіння саморегуляцією та рефлексією;
- оволодіння рефлексивними та прогностичними вміннями;
- наявність високого рівня самоконтроля;
- розвиненість адекватної професійної й особистісної самооцінки;
- сформованості позитивної Я-концепції.

Таким чином, розроблена структура готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності як єдність п'ятьох компонентів – мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-дослідницького, рефлексивно-оціночного, а також відповідні критерії та набір показників, дозволяють діагностувати рівні готовності до інноваційної діяльності (пасивний, пошуковий та креативний).

Визначені критерії та їх показники дозволяють виокремити три рівні готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності:

– пасивний рівень (низький) характеризується низькою мотивацією до оволодіння інноваційною діяльністю та творчої самореалізації; елементарною теоретичною підготовкою щодо сутності, особливостей та вимог, які інноваційна діяльність висуває до особистості вчителя; нездатністю впроваджувати інновації у педагогічній діяльності; неусвідомленням системи цінностей майбутнім учителем; низьким рівнем сформованості якостей та здібностей, що сприяють інноваційній діяльності; несформованістю позитивної Я-концепції;

– пошуковий рівень (середній) характеризується наявністю спонукальних мотивів до оволодіння інноваційною діяльністю та творчої самореалізації, достатньою теоретичною підготовкою щодо сутності, особливостей та вимог, які інноваційна діяльність висуває до особистості вчителя; частковою здатністю впроваджувати інновації у педагогічній діяльності; частковим усвідомленням системи цінностей майбутнім учителем; достатнім рівнем сформованості якостей та здібностей, що сприяють інноваційній діяльності; сформованістю позитивної Я-концепції;

– креативний рівень (високий) характеризується усвідомленою та аргументованою мотивацією щодо оволодіння інноваційною діяльністю та творчою самореалізацією; ґрунтовною теоретичною підготовкою щодо сутності, особливостей та вимог, які інноваційна діяльність висуває до особистості вчителя-новатора; здатністю створювати та впроваджувати інновації у педагогічній діяльності; усвідомленістю системи цінностей

майбутнім учителем; високим рівнем сформованості якостей та здібностей, що сприяють інноваційній діяльності; позитивної Я-концепції.

Узагальнені показники та рівні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності подані у таблиці 1.4.1.

Дослідження довело, що від нижчого до найвищого рівня сформованості готовності до інноваційної діяльності майбутні вчителі в процесі впровадження відповідної технології проходили чотири етапи: підготовчий, ціннісно-орієнтаційний, змістово-діяльнісний, оцінно-коригувальний, що забезпечували комплексне формування компонентів готовності до інноваційної діяльності (мотиваційно-аксіологічного, змістовно-когнітивного, операційно-діяльнісного, креативно-дослідницького, рефлексивно-оціночного), які уможливлювали опанування інноваційною діяльністю у визначених соціокультурних просторах (мікропросторі, мезопросторі, макропросторі та мегапросторі).

Перший етап – підготовчий, має забезпечувати конструювання змісту навчання, що адекватний завданням підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності в цілому. Метою даного етапу є загальне ознайомлення майбутніх учителів з проблематикою інноваційної діяльності педагога та формування базових знань і умінь щодо інноваційної діяльності.

Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- формування у студентів узагальненої смислової установки та мотивації для оволодіння готовністю до інноваційної діяльності;
- надання та засвоєння знань щодо інноваційної діяльності вчителя;
- оволодіння рефлексією та навичками самопізнання;
- освоєння засобів невербального спілкування.

Вирішення поставлених завдань відбувалося за допомогою застосування таких загальнонаукових методів як: монографічний, пояснення, заохочення, самоаналіз, самопізнання та специфічних – евристична бесіда, дискусія, проблемне рефлексування тощо, які забезпечували інтеграцію

психолого-педагогічних дисциплін та фахових предметів, інтенсифікацію процесу навчання.

Метод професійно-проблемного рефлексування є основою "рефлексивних уроків", побудованих на залученні учасників у процес навчання з його подальшим аналізом. Маючи спільні корені з методами мікронавчання та імітаційних ігор, даний метод професійної підготовки має свою специфіку та переваги. На відміну від методів навчання, побудованих на моделюванні педагогічних ситуацій, рефлексивні уроки стимулюють професійне мислення та дії учасників у психологічно реальній атмосфері навчання, викликаючи особисті переживання.

Метод невербального спілкування забезпечив оволодіння комунікаційною взаємодією між індивідами без використання слів (передачу інформації або вплив один на одного через інтонації, жести, міміку, пантоміміку, зміну мізансцени спілкування), тобто без мовних і мовленевих засобів, представлених у прямій або якій-небудь знаковій формі. Адже правильна інтерпретація невербальних сигналів є найважливішою умовою ефективного спілкування.

Другий етап – ціннісно-орієнтаційний – стимулювання розвитку професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів на формування готовності до інноваційної діяльності. Метою даного етапу було загальне ознайомлення майбутніх учителів з особливостями інноваційної діяльності у мікропросторі. Дана мета вимагає вирішення таких завдань:

- формування узагальнених інноваційних педагогічних знань, необхідних на уроках;
- збагачення інноваційного педагогічного досвіду;
- оволодіння методичною та педагогічною компетентністю.

Вирішення поставлених завдань відбувалося за допомогою застосування таких форм та методів як: проблемна лекція, моделювання педагогічних ситуацій тощо. Студентом бажено прочитати проблемну лекцію "Інноваційна діяльність вчителя" та ознайомити їх з методикою

проведення проблемної лекції. Для її конструювання необхідно провести виокремлення трьох основних компонентів:

- вступ і постановка проблеми;
- проблемний виклад фактичного матеріалу;
- колективне формулювання висновків.

Метод проблемної лекції бажано закріпити на практиці при складанні студентами власної проблемної лекції, тему якої вони обирають самостійно. Оскільки, особливо важливим є залучення майбутніх учителів до усвідомлення та систематизації саме якостей і характеристик особистості, що необхідні вчителю для впровадження та адаптації інновацій у мікропросторі.

Третій етап – змістовно-діяльнісний – формування змістовно-когнітивного, діяльнісного та креативно-дослідницького компонентів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів з особливостями інноваційної діяльності у просторі загальноосвітнього навчального закладу. Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- оволодіння інноваційними методами педагогічної діяльності;
- продовження формування креативності та інноваційності особистості.

Вирішення поставлених завдань відбувається за допомогою застосування таких форм та методів як: структуризація педагогічної інформації, створення портфоліо, тренінгу креативності та інноваційності тощо.

Четвертий етап – оцінно-коригувальний – аналіз та оцінка отриманих студентами результатів для подальшого їх коригування. Метою даного етапу було ознайомлення майбутніх учителів музики з особливостями інноваційної діяльності на національному та міжнародному освітніх просторах (макропростір, мегапростір), підсумувати знання отриманні на попередніх етапах та методом рефлексії досягнути власну готовність до інноваційної діяльності. Дана мета вимагала вирішення таких завдань:

- оволодіння полікультурною та інформатичною компетенціями;



- збагачення досвіду науково-дослідної роботи;
- формування власної інноваційної педагогічної позиції;
- рефлексія власної готовності до інноваційної діяльності.

Вирішення поставлених завдань відбувалося за допомогою застосування таких форм та методів як: аналіз досвіду роботи; модель позиційного навчання (Н. Веракса) тощо, що використовуються як в процесі творчого опрацювання студентами спецкурсу «Основи інноваційної діяльності вчителя», «Інноваційні педагогічні технології», так й під час проведення педагогічної практики у школі.

Доцільно запропонувати студентам практикум «Вчитель як дослідник», який дозволяє поглибити знання і вміння щодо науково-дослідної діяльності студентів. Адже глибоке розуміння сутності педагогічних явищ, інноваційне розв'язання неординарних завдань навчання неможливі без оволодіння методами наукового пізнання, ознайомлення з логікою науково-дослідного процесу, досвіду аналізувати тенденції та передбачати його подальший розвиток.

Студентам можна запропонувати завдання для самостійної роботи, що передбачало складання: кросвордів з теми; переліку визначень ключових понять курсу з посиланням на джерела; анотування статей (декілька з однієї теми), книги або розділу, що тісно пов'язані з темою; написання есе, рефератів і доповідей, за визначеними викладачем темами та ініційованих власним бажанням.

Розробка послідовності етапів (підготовчий → ціннісно-орієнтаційний → змістовно-діяльнісний → оцінно-коригувальний) процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності дозволяє на практиці студентам сформувати готовність до інноваційної діяльності у різних соціокультурних просторах (від мікропростору – до мегапростору) та оволодіти необхідними компетенціями вчителя-новатора, визначити власну інноваційну позицію [19; 28;67].

Отже, нами встановлено, що вчитель, який готовий до здійснення інноваційної педагогічної діяльності вирізняється певними професійними й особистісними якостями. Для нього характерно:

- усвідомлення сутності та цілей освітньої діяльності в контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи;
- осознание смысла и целей образовательной деятельности в контексте актуальных педагогических проблем современной школы;
- усвідомлена, зріла педагогічна позиція;
- уміння по-новому формулювати цілі з предмету, певної методики, досягати і переосмислювати їх під час навчання;
- здатність вибудовувати цілісну навчальну програму, яка б враховувала індивідуальний підхід до учнів, нові педагогічні орієнтири;
- співвідношення сучасних реалій з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, корегування навчального процесу за критеріями інноваційної діяльності;
- здатність бачити індивідуальні здібності дітей та розвивати їх в процесі навчання;
- оволодіння технологіями, формами і методами інноваційного навчання;
- уміння аналізувати зміни в педагогічній діяльності;
- здатність до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлення значущості власних інноваційних пошуків та відкриттів.

Таким чином, надзвичайна швидкість оновлення технологій і знань, що зумовлюють нові уявлення про роль і функції вчителя: від професіонала, який виконує комплекс функцій, від учителя-предметника – до вчителя (викладача) – дослідника, вимагають у процесі професійної підготовки вчителя переходу від парадигми підтримуючої освіти до парадигми інноваційної освіти, за якою однією з важливих якостей педагога, умов успішності його як професіонала є готовність до інноваційної діяльності. Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є інтегральною характеристикою, яка включає усвідомлення цінності інноваційної діяльності, знання методології, теорії та

практики педагогічної інноватики, визначення оптимальних способів інноваційної педагогічної діяльності, оцінку власних можливостей у їх співвідношенні з наступними труднощами, що пов'язані з введенням педагогічних інновацій і необхідністю досягнення високих результатів професійної діяльності.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика / З. Абасов // Alma mater. – 2007. – № 4. – С. 3-8.
2. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски Крсте. [Пер. с македонського]. – М. : Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Аніщенко В. Культурологічний підхід у професійній підготовці вчителя / Валерій Аніщенко, Олег Падалка // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2013. – Вип. 6. – С.104-107.
4. Артюшина М. В. Формування готовності викладача вищої школи до інноваційної діяльності в освіті / М.В. Артюшина // Вісник Львівського університету. Серія: педагогічна. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 3. – С. 126-134.
5. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52-58.
6. Бех І. Д. Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
7. Вознюк Л. В. Гуманістичні засади інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів: управлінський аспект: дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Л. В. Вознюк. – Кіровоград, 2008. – 223 с.
8. Востокова С.М. Формирование готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности: дис ... канд..пед наук: 13.00.08 / Востокова Светлана Николаевна; Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина.-2014.- 196 с.

9. Гавриленко Л.С. Компетентностный подход при подготовке будущих учителей к инновационной деятельности //Л.С. Гавриленко //Проблемы современного образования: Вестник ИГЛУ: Сер. Педагогика и психология /– Иркутск : ИГЛУ, 2007. – С.51–56.
10. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): монографія / І.В. Гавриш. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 388 с.
11. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н.В. Гузій. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 243 с.
12. Гура А.И. Профессиональная компетентность педагога высшей школы: системный и синергетический подходы к исследованию /А.И. Гура // Акмеология развития / Под общ. ред. В.Н. Гладковой,– СПб., 2006. – С. 94-101.
13. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія.– К.: Міленіум, 2004.– 358 с.
14. Демиденко Т.М. Особливості підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності // Педагогіка та психологія: Зб. наук. праць. – Х.: ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 2. – С.108 – 111.
15. Дерновский И. Д. Инновационные педагогические технологии: учебное пособие / И. Д. Дерновский. – К. : «Академвидав», 2004. – 352с.
16. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
17. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики : Навч. посіб. / І. М. Дичківська; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. - Рівне, 2001. - 231 с.
18. Долгова В.И. Готовность к инновационной деятельности в образовании: монография / В. И. Долгова. – М. : КДУ, 2009. – 228 с.
19. Завалко К.В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 – "Теорія та методика музичного навчання" / К.В. Завалко. – Київ, 2014. – 490 с.

20. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: Монографія. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
21. Иванкина Л.И. Персоналистическая модель образования в контексте современной цивилизационной парадигмы / Л.И. Иванкина, Л.С. Сысоева // Образование в Сибири. Журнал теоретических и прикладных исследований. – Томск, 2007. – № 14 – С. 3-7.
22. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя / Т.В. Иванова: Монография. – К.: ЦВП, 2005. – 282 с.
23. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. – СПб., 1997. – 205 с.
24. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М. : Наука., 1994. – 222 с. 6.
25. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "теорія та методика професійної освіти" / Н.І. Клокар. – К., 1997. – 19 с.
26. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: дис.. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Коновальчук Іван Іванович – Житомир, 2015. – 437 с.
27. Коновальчук О.М. Підготовка магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності в умовах ступеневої освіти: дис.. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" /Ковальчук Оксана Миколаївна. – Дніпропетровськ, 2016. – 312 с.
28. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу / Л. В. Козак //Педагогічний процес: теорія та практика. – 2012. – № 2. – С. 50–60.
29. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

- наук: 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О.Г. Козлова, – К.1999. – 20 с.
30. Кокурин Д. И. Инновационная деятельность / Д. И. Кокурин – М. : Экзамен, 2001. – 576 с
31. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий підхід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / За заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
32. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: автореф. дис... докт. пед. наук: 13.00.04 / А. Ф. Линенко. — К., 1996. — 20 с.
33. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.:Высшая школа, 1989. – 167 с.
34. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: [кн. для учителя] / Маркова А.К., Матис Т.А. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
35. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О.Моляко. – К.: Знання, 1989. – 48 с.
36. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие. / А.В. Морозов. – М.: Академический проект, 2004. – 560 с.
37. Макагон Е. В. Формирование готовности педагога к поисковой деятельности в условиях последипломного образования : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Макагон Екатерина Викторовна. – Киев, 1997. – 177 с.].
38. Огієнко О.І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал СумДПУ імені А.С.Макаренка. - № 1 (44). – 2015. – С. 154 – 162
39. Огієнко О.І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал СумДПУ імені А.С.Макаренка. – 2015. – Вип.6 (50). – 2015. – С. 336-342

40. Огієнко О.І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя /О.І. Огієнко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал СумДПУ імені А.С.Макаренка. - № 7(33). – 2014. – С. 154 – 162.
41. Огієнко О.І. Сутність і структура підготовки вчителя до інноваційної діяльності /О.І. Огієнко // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» – 2013. - Дод. 1, до Вип. 31 - Т. ХІХ (51). – С. 552-558
42. Петриченко Л.О. Шляхи підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності // Наукові записки кафедри педагогіки ХНУ ім.В.Н. Каразіна. Випуск 16. –Харків, 2006. – С. 177-182.
43. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъективности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
44. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота та ін. [за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти]. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
45. Пискарева И.Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности : Учеб.-метод. пособие / И. Е. Пискарева. - Кострома : КГУ им. Н. А. Некрасова, 1999. - 116 с.
46. Підласий А.І. Педагогічні інновації // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3 -8
47. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
48. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. : пер. с англ. / А.Ребер. – М.: Вече, 2000. – Т.1: А–О. – 592 с.; Т. 2: П–Я. – 560 с.
49. Сисоєва С.О. Творча педагогічна діяльність вчителя : ознаки і методи / С.О. Сисоєва // Обдарована дитина. – 2005. – № 4. – С. 6-14.

50. Сиротенко Г. О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 124 с.
51. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова – М.: "Издательство Магистр", 1997. – 224 с.
52. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие. / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова – М.: Академия, 2003. –192 с.
53. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников: науч.-метод. журн. – М., 2004. – N 2. – С. 6-18; № 3. – С. 5-15.
54. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск. : Современное слово, 2001. – 928 с.
55. Соснюк О.П. Формування психологічної готовності до інноваційної діяльності: автореф. на здобуття наук. ступеня канд.. психол. наук: 19.00.01 "загальна психологія, історія психології" / О.П. Соснюк. – Х., 2006. – 20 с.
56. Социологический словарь / Под ред. Г. В. Осипова, Л. Н. Москвичева, О. Е. Чернощек. – М. : ИСПИ РАН, Норма, 2008. – 608 с.
57. Сухоставська Н.С. Концептуальна модель формування готовності майбутніх фахівців філологічного напрямку до педагогічної діяльності // Теоретичні питання сучасного освітнього менеджменту. – 2013. – Вип. 11. – С. 85-89.
58. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
59. Ушинський К.Д. Твори в 6-ти т. — Т. 4. — К.: Рад. шк., 1952. — С. 48.
60. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. — К.: Укр. рад. енциклопедія, 1986. — 796 с,
61. Химинець В.В. Інноваційна освітня діяльність. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.



62. Хомерики О.Г. Развитие школы как инновационный процесс: Метод. пособие /О.Г. Хомерики, М.М. Поташник - М.: Новая школа, 1994 –320 с.
63. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 256 с.

## РОЗДІЛ 2. АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*Ценность есть нечто всепроникающее, определяющее смысл и всего мира в целом, и каждой личности, и каждого события, и каждого поступка.*

*Н. О. Лосский*

### 2.1. Педагогічна аксіологія як частина педагогічної інноватики

Цінності народилися в історії людського роду як якісь духовні опори, які допомагають людині встояти перед лицем долі, важких життєвих випробувань. Цінності впорядковують дійсність, вносять в її осмислення оціночні моменти. Вони співвідносяться з уявленням про ідеал, бажане, нормативне. Цінності надають сенс людського життя. "Цінність – це реальний орієнтир людської поведінки, яка формує життєві і практичні установки людей", – писав російський філософ І. Т. Фролов. А тому важливо і цікаво вивчати "аксіологію – науку про цінності життя і людини, зміст внутрішнього світу особистості та її ціннісні орієнтації" (Б. Г. Ананьєв).

Розробка проблем педагогічної інноватики, що включає три основних теоретичних блоку (блоки осмислення процесів створення педагогічних нововведень, їх освоєння педагогічним співтовариством і застосування), з необхідністю веде до визначення предмета і завдань педагогічної аксіології як частини педагогічної інноватики. Неможливо засвоїти теоретичне і практичне значення нових педагогічних нововведень (аспектів змісту і процесу навчання і виховання) без з'ясування ціннісної природи педагогічних нововведень, без визначення системи педагогічних цінностей і критеріїв оцінки педагогічних явищ.

Слід підкреслити, що в нашій філософській та педагогічній літературі проблеми аксіології багато років не отримували належного відображення і розробки. Саме поняття «аксіологія» (буквально – вчення про цінності) третирувати довго як поняття буржуазної філософії, а вчення про цінності розглядалося як одна з основних галузей ідеалістичної філософії. Дійсно, термін «аксіологія» в 1902 р. ввів французький філософ П. Лапі і в 1908 р. застосував німецький філософ Е. Гартман, але об'єктивно зміст цього терміну націлене на відображення ціннісних аспектів дійсності.

В сучасних умовах аксіологія розглядається як теорія цінностей, або наука про природу цінностей, їх роль в структурі сучасного ціннісного світу, взаємозв'язок різних цінностей з соціально-культурними чинниками, структурою особистості і між собою. Слід мати на увазі й те, що аксіологія як особлива галузь філософського дослідження виникає в тому випадку, коли поняття буття розділяється на 2 елемента: реальність і цінність як об'єкт різних бажань і прагнень людини. В даний час увага переміщується на загальнолюдські аспекти цінностей, що диктується твердженням у свідомості людей нового політичного мислення, новими соціальними реаліями.

Центральним поняттям в аксіології є поняття цінності, яке характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включених в ціннісні відносини. Останні формуються на основі розрізнення людиною суцього і належного, добра і зла, правди і помилок та інших культурно значимих характеристик дійсності. Ці аспекти загальної аксіології слід враховувати і при розробці педагогічної аксіології. Педагогічна дійсність як частина соціальної включає всю сукупність конкретних педагогічних явищ, які об'єднує їх приналежність до цілеспрямованого процесу формування людини. Сюди входять і самі суб'єкти цього процесу (вихователі і вихованці), зміст і процес навчання і виховання, різноманітні засоби виховання.

Педагогічні явища якісно відрізняються один від одного: їх якість – це специфіка явища на його утримання, визначеності. Саме це зміст детермінує в кінцевому рахунку їх оцінку і цінність. При цьому слід розрізняти категорію

«якість» в сенсі визначеності речі, явища, відмінності і в оціночному (аксіологічному) сенсі. Це принципове положення для педагогічної аксіології. Слід мати на увазі й те, що будь-яке явище педагогічної дійсності може отримати оцінку, бути оцінений, однак не всяке може виступати як цінність, оскільки деякі педагогічні явища можуть носити деструктивний для розвитку особистості характер або з часом втрачати цінність.

Педагогічні явища утворюють першу велику групу цінностей, яку повинна досліджувати педагогічна аксіологія. Другу групу утворюють науково-педагогічні явища: педагогічні теорії, ідеї, принципи та інші результати науково-педагогічної діяльності.

Істотна для аксіології і проблема критеріїв оцінки і визначення цінності педагогічних і науково-педагогічних явищ. Так, результати дослідження щодо їх ціннісним якістю характеризуються загальнонауковими критеріями новизни, актуальності, теоретичної і практичної значущості. Ті ж критерії як конкретно-наукові при цьому залежать від типу дослідження (дидактика, теорія виховання і т.п.). Залежно від ефективності можлива оцінка досліджень з позицій наукової, практичної, соціальної та економічної значущості. Питання про критерії оцінки педагогічних явищ більш складне: тут зростає роль суб'єктивного початку в виникненні і реалізації педагогічних явищ (скажімо, в змісті освіти і в процесі навчання), коли важко відокремити, наприклад, результат педагогічного впливу від особистості вчителя або від особливостей особистості учня. Не випадково такими суперечними бувають оцінки досвіду педагогів-новаторів, непроста і їх дійсна, об'єктивна оцінка: нерідко спроби застосувати їхні інновації в досвіді інших вчителів закінчуються невдачею – особистість учителя в цьому випадку інша. Крім того, різні педагогічні засоби (методи, прийоми і т. п.), самі по собі цінні, коли вони включені в реальний педагогічний процес, деформуються, знижують або навіть втрачають свою цінність через відсутність умов їх ефективного застосування і абсолютизації. Так було, наприклад, у нас з програмованим навчанням в період його буму в кінці 60-х - початку 70-х рр.

Так до цього часу трапляється з проблемним навчанням, коли намагаються звести до нього всі форми роботи з учнями.

Взагалі питання про динаміку цінностей значимості педагогічних явищ в залежності від обставин дуже цікавий і важливий, особливо зараз, коли в школу надходить потік інновацій (реальних і псевдоінновацій), а саме навчання і виховання стає все більш складним, а по позитивному результату все більш ймовірним і багатоплановим. І все ж загальний критерій оцінки педагогічних явищ в цілому пов'язаний з людиною і його діяльністю як результатом освіти (навчання і виховання): якщо цей результат наближається до мети, яку ставила освіта, тоді його зміст і процес, як цінність, мають велику соціально-педагогічну значимість. І тут також можна говорити про новизну педагогічних явищ, практичної значущості та інших критеріях цінності. Однак в цілому проблема критеріїв цінності явищ в педагогічній аксіології потребує серйозних методологічних і теоретичних дослідженнях.

Відношення педагогічної аксіології до педагогічної інноватики непрямолінійне. Справа в тому, що педагогічна інноватика займається педагогічними нововведеннями, в той час як педагогічна аксіологія звернена не тільки до нововведень, а й до тих явищ і процесів в педагогіці, які давно включені в педагогічну дійсність і відтворюються в ній як особливі цінності в загальній практиці. Так що мова повинна йти переважно про функцію педагогічної аксіології, яка дозволяє оцінювати саме нововведення, націлена на виявлення їх значущості в загальній системі, «світі» педагогічних цінностей. Цю функцію можна вважати порівняльною, оскільки зусилля аксіологічного аналізу направляються на оцінку через порівняння нововведення з іншими нововведеннями такого ж типу (методами, оргформою і т. п.), або з цінностями, які не є нововведеннями в педагогіці. У такому випадку слід говорити про порівняльну педагогічну аксіологію. Ми її пов'язуємо в першу чергу з другим теоретичним блоком інноватики, що розкриває процеси сприйняття, оцінки і освоєння педагогічним співтовариством педагогічних нововведень, інновацій.

У роботах Н.Р. Юсуфбекової підкреслюється, що розробка проблем педагогічної інноватики, що включає три основних теоретичних блока (осмислення процесів створення педагогічних нововведень, їх освоєння педагогічним співтовариством та застосування), з необхідністю веде до визначення предмета і завдань педагогічної аксіології як частини педагогічної інноватики. Не можна зрозуміти теоретичне і практичне значення, виникаючих педагогічних нововведень (нових аспектів змісту і процесу навчання і виховання), без з'ясування ціннісної природи педагогічних нововведень без визначення системи педагогічних цінностей і критеріїв оцінки педагогічних явищ.

Н.Р. Юсуфбекова розглядає педагогічну аксіологію як частину педагогічної інноватики (під інноваціями в даному випадку розуміються дослідження). Слід відзначити той факт, що педагогічні ідеї, теорії, принципи, так само як і педагогічні явища, будучи інноваціями, не обов'язково стають цінностями. «Справа в тому, що педагогічна інноватика займається педагогічними нововведеннями, в той час як педагогічна аксіологія звернена не тільки до нововведень, але і до тих явищ і процесів у педагогіці, які давно включені в педагогічну дійсність і відтворюються в ній як особливі цінності в масовій практиці».

Практично вся наша життя пов'язана з категорією «цінність». Всі суспільні відносини, людська діяльність розглядаються з точки зору понять добра і зла, прекрасного і потворного, істинності і неістинності, блага, справедливості і несправедливості.

У зв'язку з цим, у нашому дослідженні важливо розглянути феномен цінності як центрального поняття в аксіології в контексті формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності. Оскільки, поняття цінності характеризує соціокультурне значення явищ дійсності, включених до ціннісні відносини, а останні формуються на основі; розрізнення людиною сущого і належного, добра і зла, правди і помилок, та інших культурно

значущих характеристик дійсності, то в рамках аксіологічної проблематики формуються різні напрямки. В загальне коло входить і педагогічна аксіологія.

В. І. Гінецинський визначав педагогічну аксіологію «як той розділ педагогічного знання, де виховання, освіта, навчання, педагогічна діяльність розглядаються як цінності людського життя», підкреслює, що відношення педагогічної аксіології та педагогічної інноватики не прямолінійно. Справа в тому, що педагогічна інноватика займається педагогічними нововведеннями, в той час як педагогічна аксіологія звернена не тільки до нововведень, але і до тих явищ і процесів у педагогіці, які давно включені в педагогічну дійсність і відтворюються в ній як особливі цінності.

Функцію педагогічної аксіології, яка дозволяє оцінювати саме нововведення та націлена на виявлення їх значущості у загальній системі, «світі» педагогічних цінностей можна вважати порівняльною, так як зусилля аксіологічного аналізу направляються на оцінку через порівняння нововведення з іншими нововведеннями такого ж типу (методами, оргформами тощо) або цінностями, які не є нововведеннями. Тому слід говорити про порівняльну педагогічну аксіологію.

Дослідники пов'язують її в першу чергу з другим теоретичним блоком інноватики, що розкриває процеси сприйняття, оцінки та освоєння педагогічним співтовариством педагогічних нововведень, інновацій. При цьому сприйняття, оцінка і освоєння нового дуже тісно пов'язані: мова йде про освоєння як прийняття нового свідомістю, появі готовності до використання в теоретичному арсеналі або до застосування на практиці. Так що порівняльна аксіологія значною мірою відповідає змісту і обсягу другого теоретичного блоку педагогічної інноватики: адже оцінка передбачає і сприйняття, а застосування нового – його оцінку, прийняття його значущості для теорії чи практики.

Визначальна роль минулого буття в системі освіти проявляється через наукову діяльність пізнавального інтелекту і передбачає формування цього інтелекту освітньої підсистемою «підтримуючого навчання».

Зміни, які відбуваються у світі, безумовно, не тільки не виключають необхідності інтенсивного розвитку наукової діяльності, а й доводять, що її значення в майбутньому зросте. Але вона органічно, системно повинна бути включена в структуру інноваційної діяльності, іншими ключовими елементами якої виступають проектування і менеджмент. Незважаючи на деякі відмінності акцентів у позиціях різних вчених на оновлення базової педагогічної освіти, що веде до формування нового мислення вчені одностайні у визнанні того, що система вищої університетської освіти повинна послідовно вирішувати такі завдання:

– розвивати етичні установки, сприяти становленню громадянської позиції. Мається на увазі особистість учня як головна цінність для вчителя в освітньому процесі, почуття особистої відповідальності за долі своїх учнів, школи і свою власну, слідування моральному імперативу: «стався до іншої людини так, як хотілося б, щоб ставилися до тебе»;

– формувати способи розумових і практичних дій, тобто допомагати майбутньому педагогу оволодіти алгоритмом розв'язання педагогічних задач: діагноз стану об'єкта педагогічного впливу (учня або колективу школярів); прогнозування, планування результатів, складання програми педагогічної взаємодії; організація і коригування перебігу педагогічного процесу; оцінка результатів на основі їх зіставлення з прогнозом і проектом; визначення нових завдань.

Розвиток порівняльної аксіології передбачає на даному етапі порівняльний аналіз соціально-педагогічної значущості наявних і з'являються зараз у вітчизняній і зарубіжній педагогіці та системі освіти нововведень. Цей аналіз, в свою чергу, вимагає методологічних схем і методик. В залежності від типу нового ці схеми і методики можуть мати різний характер. Так, при аналізі передового педагогічного досвіду для його оцінки можуть бути розглянуті такі елементи навчання, як педагогічні завдання, які ставляться до навчання, зміст навчання, діяльність вчителя і навчальну діяльність учнів, матеріальне забезпечення цих видів діяльності, зовнішні умови, результати



навчання. Сюди ж можуть бути підключені і критерії оптимального навчання. У майбутньому необхідно розробити методологію та методики порівняльного аксіологічного аналізу нововведень.

Цінності освіти, складові сутності педагогічної аксіології, діють на кожному етапі її розвитку як моральні імперативи. Але ці цінності аж ніяк не закони педагогічної діяльності, вони є підставами її самоорганізації і саморозвитку, вони – узагальнені уявлення про бажане і соціально необхідне для суспільства. Цінності освіти не можна встановити авторитарним шляхом, вони еволюціонують разом із зміною соціокультурного середовища. Різноманіття життя суспільства, відмінності в освітніх системах допомагають становленню безлічі педагогічних практик, які, спираючись на загальнолюдські цінності (загальноприйняті значення, цілі, смисли життя людей), вибудовують в кожній з частин освітнього простору нові освітні системи. Предмет дослідження педагогічної аксіології складають дві групи цінностей. Педагогічні явища утворюють першу велику групу цінностей. Другу групу утворюють науково-педагогічні явища: педагогічні теорії, ідеї, принципи та інші результати науково-педагогічної діяльності. Педагогічні явища якісно відрізняються один від одного: їх якість – це специфіка явища за його змістом, визначеності. Саме цей зміст детермінує в кінцевому рахунку їх оцінку та цінність. При цьому слід розрізняти категорію «якість» у сенсі визначеності речі, явища, відмінності і в оцінному (аксіологічному) сенсі. Це принципове положення для педагогічної аксіології. Слід мати на увазі й те, що всяке явище педагогічної дійсності може отримати оцінку, бути оцінено, проте не всяке може виступати як цінність, оскільки деякі педагогічні явища можуть носити деструктивний для розвитку особистості характер або з часом втрачати цінність. Педагогічна дійсність як частина соціальної включає всю сукупність конкретних педагогічних явищ, які об'єднує їх приналежність до цілеспрямованого процесу формування людини. До неї входять і самі суб'єкти цього процесу (вихователі і вихованці), зміст і процес навчання і виховання, різноманітні засоби виховання. Крім того, у вітчизняній практиці з'являються

інноваційні системи, відносно нові, які не мали раніше розповсюдження в нашій країні, наприклад, «вальдорфської педагогіки», або оригінальні і самобутні, як, наприклад, «діалог культур».

Все це, звичайно, вимагає аналізу, адже кожен прорив у новий освітній простір об'єктивно змінює зміст всієї сфери освіти, змінює філософію, створює нові культурні умови розвитку.

У результаті цих процесів у сфері освіти розвивається нова система цінностей, тобто формуються і починають діяти норми буття, що приймаються педагогами за основу їх нового досвіду, за мету дій і вчинків.

Аксіологічними підставами інноватики є, на нашу думку, такі положення:

1. Традиції і творчість мають бути принципово рівноправні і перебувати у постійному діалозі та співпраці.

2. Людина – міра речей. Монізм і плюралізм ціннісних систем. Людина є творець цінностей для себе. Емоційно насичений педагогічний процес. Не репродуктивні знання, а творче пізнання.

3. Цінності колишніх цивілізацій необхідні, але явно недостатні для регулювання сучасного і майбутнього життя.

4. Конструктивна аксіологія повинна мати вихід на інтеграцію науки і практики.

Н.Р. Юсуфбекова висуває питання про закони інноваційних процесів. Одним із загальних законів, що характеризують інноваційні процеси в системі освіти, є закон незворотної дестабілізації педагогічного інноваційного середовища. Сутність закону полягає в наступному: будь-який інноваційний процес у системі вносить при своїй реалізації незворотні деструктивні зміни в інноваційне соціально-педагогічне середовище, в якому він здійснюється. Це призводить, зокрема, до того, що цілісні уявлення про будь-які педагогічні процеси чи явища починають руйнуватися; вторгнення педагогічного нововведення в соціально-педагогічне середовище призводить до поділу педагогічної свідомості, оцінок, пов'язаних з цим педагогічним

нововведенням і, в кінцевому рахунку, до поляризації думок про нього, про його значущість і цінність.

Наступний загальний закон можна назвати законом фінальної реалізації інноваційного процесу. Іншими словами, будь-який інноваційний процес, в початковій ланці якого знаходиться педагогічне нововведення, повинен рано чи пізно, тобто в кінцевому рахунку, стихійно або свідомо реалізуватися. Навіть ті нововведення, які спочатку постають як безнадійні для оволодіння педагогічним співтовариством, а тим більше впровадження, так чи інакше, пробивають собі дорогу і реалізуються (мається на увазі життєздатне нововведення). Так було, наприклад, з проблемним навчанням; з введенням програмованого навчання; з досвідом наших видатних педагогів – А. С. Макаренка, В. О. Сухомлинського, С. Т. Шацького. Показовим у цьому відношенні в наш час досвід В. Ф. Шаталова.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій свідчить: будь-яка педагогічна інновація, реалізована в інноваційному процесі, має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії. В цьому сенсі вона приречена на рутинізацію (перетворення в системі освіти в педагогічний стереотип – бар'єр на шляху реалізації інших нововведень). Іншим важливим законом, про який слід сказати, є закон циклової повторюваності, повернення педагогічних інновацій, їх як би повторного відродження в нових умовах. Для педагогіки і системи освіти це характерна особливість. Тому у педагогічній теорії і практиці нововведення викликають особливу протидію, оскільки педагогічне співтовариство часто підходить до них як до того, що вже було, не помічаючи того, що це повторення нового, а не старого або нове відродження старого. В якості прикладу можна назвати конспекти В. Ф. Шаталова, в яких багато хто не бачать нового із-за того, що конспекти давно використовуються у педагогіці, а також відновлення в нових умовах у ряді шкіл комунарської методики (наприклад, школа В. А. Караковського). Цими законами не обмежуються загальні і специфічні для педагогічної інноватики закономірності, які ще належить дослідити. Але названі закони важливі для

розуміння в цілому динаміки розвитку і протиріч інноваційних процесів у системі освіти.

Основними частинами педагогічної інноватики як науки повинні стати: теорія створення інновацій у системі освіти, тобто педагогічна неологія; учення про сприйняття і оцінки, інтерпретації нового в педагогіці (вченими, практиками та широкою громадськістю); вчення про застосування педагогічних нововведень. Ці три блоки навчань складають ядро складу педагогічної інноватики. Зв'язок між цими навчаннями, система взаємопов'язаних понять, що входять до них, і положень утворюють структуру інноватики.

Істотними завданнями досліджень у галузі педагогічної інноватики є: обґрунтування місця педагогічної інноватики в системі загальнонаукового та методолого-педагогічного знання; розкриття основних функцій нової галузі наукового знання, її роль у теоретичному осмисленні процесів оновлення системи освіти в даний час і в перспективі, в організації управління модернізацією, реформування навчально-виховного процесу, створенням та застосуванням педагогічних нововведень, об'єктивній оцінці педагогічного досвіду, особливо новаторського; розробка понятійно-категоріального апарату основ педагогічної інноватики; розкриття тенденцій розвитку інноваційних процесів в системі освіти; постановка і вирішення питання про інноваційних процесах не тільки в педагогічній практиці, але і в педагогічній науці; підготовка рекомендацій щодо організації та здійснення інноваційних процесів.

Істотними є наступні напрямки в розробці педагогічної інноватики:

- педагогічна інноватика як особлива галузь наукового знання;
- інноваційні процеси в освіті як предмет методологічних досліджень;
- стан розробки проблеми інноваційних процесів у світовій педагогіці;
- провідні напрямки розробки основ педагогічної інноватики;
- тенденції розвитку інноваційних процесів у сучасній педагогіці;
- протиріччя в розвитку інноваційних процесів в системі освіти;

- перманентність оновлення педагогічної практики як соціально-педагогічна закономірність у розвитку інноваційних процесів;
- склад, структура та функції педагогічної інноватики;
- прикладні аспекти основ педагогічної інноватики;
- педагогічна інноватика в системі науково-педагогічного знання;
- необхідні умови реалізації інноваційних процесів у педагогіці;
- норми діяльності по організації і здійсненню інноваційних процесів у педагогіці.

Створення основ педагогічної інноватики припускає міждисциплінарний синтез в предметі методології та теорії педагогіки, філософських, соціологічних, психологічних, економічних, наукових та інших знаннях. Активізація пошуку нових елементів освіти (структури, змісту, технологій) спостерігається в останні роки практично у всіх розвинених країнах світу. Більш того, за кордоном добре розуміють, що саме освіта стає в даний час головним імперативом виживання і розвитку людства в умовах глобальних антропогенних проблем, провідним чинником успіху і високої якості життя кожної людини, умовою реалізації всесвітньо визнаної концепції сталого розвитку людства і земної цивілізації в цілому.

Інноваційна освіта плюс аксіологічний підхід, на думку дослідників, може стати системоутворюючим фактором, який здатний наповнити сенсом і об'єднати в одне ціле різні наші спроби і розрізнені зусилля з реформування навчального процесу у вищій школі.

Основні постулати інноваційної освіти наступні: - пряме і некритичне запозичення зарубіжної освітньої практики небезпечно і неправильно;

– фундаментальний шлях модернізації освіти – це шлях розвитку інноваційних здібностей нації. На думку Хайдеггера, майбутнє все більше стає залежним від людини. Сама картина мирного часу – це картина перетворень, здійснюваних людиною, це поле його проєктивної діяльності. Відродження української культури залежить від характеру людини, її особистісної культури. Проблема духовності нації не нова. Про неї писали і

говорили М. Бердяєв і В. Вернадський, В. Андрущенко, І. Зязюн, та ін. Однак сьогодні, коли ми говоримо про відродження української культури, проблема духовності постає особливо гостро;

- розвиток наступності нового і старого.

Дуже важливо на даному етапі побачити все те позитивне, що вже напрацьовано. Необхідно не ламати стару систему, а еволюціонувати її. Важлива якість, а не гонитва за кількісними показниками;

- багатокритеріальність оцінки і самооцінки;
- освітній менеджмент.

Таким чином, питання про динаміку цінностей, значущості педагогічних явищ залежно від обставин дуже цікаве і важливе, особливо зараз, коли в школу йде потік інновацій, а саме навчання і виховання стає все більш складним, а за позитивного результату все більш ймовірним і багатоплановим. В даних умовах, особливо актуальний зв'язок педагогічної аксіології та інноватики.

При переході від дисциплінарно-орієнтованих моделей навчання до проектно-творчих відбувається перехід від традиційної культури освіти, яку прийнято називати текстовою, до нової «екранної» культури. При цьому універсальним компонентом процесу навчання стає не заучування тексту, а пізнання в процесі реалізації проекту. Воно спрямоване, насамперед, на сприйняття і усвідомлення реального навколишнього світу. Таким чином, оволодіння навчальним матеріалом відходить на другий план. Замість фактичних відомостей, понять, теорій і законів предметом пізнання стає цілісний реальний навколишній світ, а результат процесу пізнання це його створення в рамках навчальних проектів.

У традиційній системі форма, як правило, дидактична; навчання здійснюється на спеціально препарованих і схематизованих навчальних матеріалах. У нових моделях навчання здійснюється на псевдо реальних об'єктах, що проектуються, модельованих, конструйованих і досліджуваних у

спеціальних комп'ютерних середовищах, поступово стираючих грань між реальним і комп'ютерним світом.

Проектно-творча форма навчання може дозволити значно підвищити ступінь усвідомлення навчального матеріалу. По-перше, за рахунок чіткості, конкретності і мінімальності постановки кожної проектної задачі, а по-друге, за рахунок використання не тільки абстрактних моделей, але і зрозумілих кожному студенту наочних зорових образів. Дозволить значно підвищити ступінь усвідомлення навчального матеріалу за рахунок зміни структури матеріалу і зміни ролі викладача. Структурою є зв'язок між елементами досліджуваного матеріалу. У традиційній системі навчання формальна структура. Вона обумовлена логікою відповідної науки, яка представлена в способі розгортання системи понять. В проектно-творчих моделях зв'язки в навчальному матеріалі встановлюються у відповідності з принципами ієрархії матеріального світу, логіки і здорового глузду. Розгортання системи понять відбувається в динаміці проектної діяльності. В освітньому процесі з'являється деякий наскрізний сюжет: пізнання навколишнього світу відбувається в процесі роботи над проектами. Студент разом з викладачем як би «творить світ». Крім прийнятої в традиційній системі навчання логічної схеми аналізу все виразніше спостерігається перехід від дисциплінарно-орієнтованої системи навчання до проектно-творчої. Ця система характерна, насамперед, особистісно-діяльнісним підходом у навчанні, коли основою навчального процесу стає засвоєння як знань, так і способів самого засвоєння, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студентів. Цей підхід відкидає знання заради знань, навички заради навичок і вміння заради вміння.

Подальший розвиток, особливу цінність і нове трактування особистісно-діялісний підхід може набути саме у проектно-творчій системі навчання, коли на перше місце в освітньому процесі виходять саме діяльність (створення образу світу і пізнання в контексті створення) та особистість. (персональна відповідальність за свої творіння).

Деякі дослідники вважають, що відмінною рисою нашого століття є його «всепроникаюча проектність». Проектують всі і все. Проектування стало стилем життя і виходить не тільки від професіоналів-конструкторів, архітекторів, але і від учених, фахівців прикладних наук, політиків, законодавців та ін. Звідси термін і поняття «проектна культура», що позначає феномен століття і кут зору на культуру. Як зазначає І.О. Зимня, проектність освіти спрямована на формування проектної культури студентів. Проектна культура є загальною формою реалізації мистецтва планування, прогнозування, творення, виконання і оформлення. Вона покликана об'єднати два напрями освіти: гуманітарно-художній і науково-технічний. Проектність – освітня тенденція майбутнього. На основі дисциплінарно-орієнтованої моделі фундаментального навчання з її окремими навчальними предметами, прийнятими в Україні, та системи проектів найбільш використовуваної в США розробляється інтегрована проектно-творча модель. В ній відсутні дискретні навчальні дисципліни. Логіка навчального процесу базується на ідеї пізнання навколишнього світу в контексті його «створення»; проектування, моделювання, конструювання, дослідження та всебічної оцінки результатів завершеного проекту як з точки зору його якісного і кількісного рівня, так і з точки зору «входження в навколишній світ». Передбачається, що в роботі над проектом можуть брати участь викладачі різних навчальних дисциплін, а предметні знання інтегруються за рахунок спільних об'єктів вивчення. Зміст, призначений для засвоєння, розбивається на окремі проекти. Такий підхід не є жорстким. Він допускає коригування викладачами і студентами.

У новій парадигмі освіти мета навчання – розвиток особистості, готової до життєдіяльності в умовах технологічного суспільства. Під цим ми розуміємо підготовку людини до самоосвіти, творчості, самоконтролю за широкомасштабним впровадженням в навколишній світ результатів будь-яких значущих проектів і персональну відповідальність за створене ним у навчальних і життєвих ситуаціях. У новій системі особистість пізнає



навколишній світ, структурований у вигляді масивів реальних об'єктів, підібраних у відповідності з логікою освіти і сучасним рівнем науки.

У новій системі знання, уміння та навички розглядаються не як мета навчання, а як засіб розвитку особистості учня.

У традиційній системі зміст навчання не націлений на формування розвинутої особистості. Як правило, це певний набір законів, теорій, правил, який представляє собою проекцію відповідного наукового знання на навчальний процес, який ілюструється окремими прикладами реального життя. Зміст освіти дисциплінарно-орієнтованої моделі не відображає взаємозв'язків між об'єктами реального світу. Сприйняття цілісної картини світу практично неможливо. Студент постійно перебуває в штучній (як за формою, так і за змістом) освітньої середовищі позбавлений можливості в процесі навчання сприймати світ як своє природне оточення.

Цілі розкриття можливостей і розвитку особистості вимагають іншого підходу до відбору і структурування змісту навчання. Мова йде про те, що у змісті проектів для природничо-наукового циклу (як, втім, і всіх інших, повинно виділятися не тільки засвоєння певної інформації і фактів природничо-наукової дійсності; не тільки заучування математичних, фізичних і хімічних теорій, законів, правил і формул; не тільки навчання вмінню вирішувати всілякі теоретичні і практичні завдання і проблеми, а, насамперед, має бути виділений творчий початок всякого пізнання, що відноситься до цілісного навколишнього світу з його закономірностями, проблемами, взаємозв'язками і перспективами розвитку. До цієї мети дозволяє наблизитися проектно-творчий підхід. У цьому випадку на перше місце висуваються процеси і об'єкти: процеси проектування, моделювання, конструювання і дослідження об'єктів цілісного навколишнього світу, пошук взаємозв'язку між ними. Це означає, що в зміст навчання не буде входити певна система готових знань. Знання як такі не зникають, вони просто перестають бути самоціллю навчання. Знання в новій системі систематизуються і структуруються згідно з ієрархією пізнаваних об'єктів. Студент повинен мати

до них відкритий доступ (через базу даних або підручник) і засвоювати в контексті процесу проектування, моделювання, конструювання або дослідження. Структура їх пред'явлення повинна бути такою, щоб людина змогла побачити історію походження цього знання, причому не тільки в хронологічній послідовності, але як неминучий підсумок вирішення протиріч при виникненні нового елемента знання. Таким чином, в новій парадигмі освіти знання повинні стати не об'єктом, а засобом розвитку особистості.

Необхідно проектувати і реалізовувати моделі інноваційного навчання, стратегія якого передбачає системну організацію управління навчально-виховним процесом, що характеризується наступними основними особливостями.

Перша характерна риса полягає в тому, що особистість викладача або організатора освіти і раніше виступає в ній як провідний елемент, але при цьому змінюється його позиція по відношенню до студента, до себе. Викладач виступає не тільки як провісник предметно-дисциплінарних знань, носій інформації, зберігач норм і традицій, але і як помічник в становленні та розвитку особистості студента, який стверджує цю особистість незалежно від міри заохочення студента до знання, розуміння або нерозуміння.

Змінюється характер керування, впливу на студента. Позиція авторитарної влади, право старшого і сильного втрачається, натомість їх змінює позиція демократичної взаємодії, співробітництва, допомоги, натхнення, уваги до ініціативи студента, до становлення і розвитку його особистості. Змінюється і позиція студента, який переорієнтується з результату засвоєння, з отриманої оцінки на активну взаємодію з викладачем і своїми однокурсниками.

Друга характерна риса — зміна функції знань, що засвоюються у вузі, і способів організації процесу їх засвоєння. Знання у наш час, ставши «третьою соціальною силою» після багатства (грошей) і власне влади, дадуть людині можливість зайняти місце в сучасній культурі і цивілізації лише, будучи представлені в душі сучасного інформатизованого суспільства як системне,

міждисциплінарне, узагальнене явище. Процес його засвоєння перестає носити характер рутинного заучування, репродукції і організується у різноманітних формах пошукової розумової діяльності як продуктивний творчий процес.

Третя суттєва риса — рішуче висунення на перший план соціальної природи всякого навчання і розвитку особистості, з чим пов'язана орієнтація не стільки на індивідуальні, скільки на групові форми навчання, спільну діяльність, різноманіття форм взаємодії, міжособистісних відносин і спілкування, на природне вирощування індивідуальності з «колективного суб'єкта», багатого радістю повсякденної співпраці та співтворчості.

Одним з пріоритетних завдань освіти, пов'язаного з інноваційною стратегією, насамперед постають завдання навчання організаторів навчального процесу, проектувальників і педагогів. Таке навчання (перепідготовка) самих викладачів передбачає три основні цілі: по-перше, формування нового стилю управління, нової особистісної позиції і нових смислів організації навчально-виховного процесу; по-друге, формування нового типу аналітичного і разом з тим проектно-конструкторського мислення, допомагає будувати картину навчально-виховної ситуації в динаміці всіх її змінних; по-третє, формування нового діалогічного стилю комунікабельної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних і міжособистісних взаємодій, спрямованих на спільну побудову проектів і програм (і їх реорганізацію в ході здійснення), які забезпечують функціонування і взаємозв'язок всіх компонентів освітньої ситуації. Сьогодні вже для всіх учасників освітньої діяльності очевидно, що є два напрями розвитку освіти — традиційне та інноваційне, що спирається на реальні зміни у характері суспільного запиту до особистості та зміною ролі особистості в суспільному процесі. Оскільки процес у постіндустріальному, інформатизованому суспільстві істотно визначається особистісним фактором, то саме цінність особистості повинна стати вихідною посилкою організації системи вищої професійної освіти. Останній спосіб подання результативного

знання найбільш сучасний. У цьому випадку з'являється в результаті роботи з інформаційними полями «результативне знання», яке може бути трансформовано із свідомості в певний псевдореальний наочний образ, який можна тут же синтезувати або відтворити на екрані комп'ютера як різновид мультимедіа-технології. Для цього використовуються спеціальні програми з тривимірною пластичною динамічною графікою.

Таким чином, при переході від дисциплінарно орієнтованих моделей навчання до проектно-творчих відбувається перехід від традиційної культури освіти, яку прийнято називати текстовою, до нової «екранної» культури. При цьому універсальним компонентом процесу навчання стає не заучування тексту, а пізнання в процесі реалізації проекту. Воно спрямоване, насамперед, на сприйняття і усвідомлення реального навколишнього світу. Оволодіння навчальним матеріалом відходить на другий план. Замість фактичних відомостей, понять, теорій і законів предметом пізнання стає цілісний реальний навколишній світ, а результат процесу пізнання – його створення в рамках навчальних проектів. У традиційній системі форма, як правило, дидактична: навчання здійснюється на спеціально препарованих і схематизованих навчальних матеріалах. У нових моделях навчання здійснюється на псевдореальних об'єктах, що проектуються, модельованих, конструйованих і досліджуваних у спеціальних лабораторіях, поступово стираючих грань між реальним і комп'ютерним світом. Багато сучасні дослідники виділяють найважливіші аспекти управління освітою: посилення орієнтації на розвиток навчального закладу; підвищення цілеспрямованості, гнучкості управління; перехід від реактивного управління до випереджаючого і т. п. (В. С. Лазарєв). Серед ефективних факторів багато вчених відмічають слабкі, але правильно організовані, резонансні впливи на складні системи (Є.В. Князєв, В.І. Курдюмов).

Головна особливість такого управління полягає в запобіганні повторення помилок, забезпеченні якості вихідних даних, участі в цьому процесі всіх співробітників таїн. Якість діяльності колективу з освоєння

інновацій визначається культурою управлінської діяльності керівника: умінням організувати процес засвоєння і прийняття колективної програми діяльності, здатність дати цільові установки, норми поведінки; вмінням створювати способи комунікацій; інтегруванням педагогічних працівників з різним рівнем досвіду, кваліфікацією, культурою і т. п.

Важливим чинником є кваліметрична компетентність керівного складу навчального закладу: теоретичні знання методів оцінки якості освіти; вміння використовувати різні види оціночних шкал. Все це дозволяє точно визначити ступінь новизни (виділення значимих показників, ознак, критеріїв оцінюваного об'єкта; порівняння з обраними аналогами), кількісно і якісно міру новизни, відбір аналогів для порівняння. Такий підхід, на нашу думку, дозволить об'єктивно оцінити інноваційні процеси в освітньому закладі та прийняти відповідні управлінські рішення. Управлінська культура людей, зайнятих у сфері освіти, є, на думку В. Сластенина, частиною їхньої професійно-педагогічної культури. Традиційне уявлення про професійно-педагогічну культуру пов'язувалося переважно з виділенням норм, правил педагогічної діяльності, педагогічної техніки і майстерності. Психолого-педагогічні дослідження проблем педагогічної культури останніх років розкривають її в категоріях педагогічних цінностей, педагогічних технологій та педагогічної творчості. Управлінська культура керівників ВНЗ являє собою міру і спосіб творчої самореалізації особистості керівника вузу в різноманітних видах управлінської діяльності, спрямованої на освоєння, передачу і створення цінностей і технологій в управлінні ВНЗ. В такому випадку компонентами управлінської культури є: аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент управлінської культури керівника вузу утворений сукупністю управлінсько-педагогічних цінностей, мають значення і сенс у керівництві ВНЗ. У процесі управлінської діяльності керівник вузу засвоює нові теорії та концепції управління, оволодіває вміннями і навичками та залежно від ступеня їх застосування в практичній діяльності вони

оцінюються ним як більш або менш значущі. Мають більшу значимість для ефективного управління знання, ідеї, концепції виступають як управлінсько-педагогічні цінності. Технологічний компонент управлінської культури керівника вузу включає в себе способи і прийоми управління педагогічним процесом. Технологія внутрівузівського управління передбачає вирішення специфічних педагогічних завдань. Рішення даних завдань ґрунтується на вміннях керівника-менеджера в області педагогічного аналізу і планування, організації, контролю і регулювання педагогічного процесу. Рівень управлінської культури керівника вузу залежить від рівня оволодіння прийомами і способами вирішення зазначених типів завдань. Особистісно-творчий компонент управлінської культури керівника вузу розкриває управління педагогічними системами як творчий акт. При всій заданості, алгоритмічності управління діяльність керівника вузу є творчою. Освоюючи цінності і технології управління, керівник-менеджер перетворює, інтерпретує їх, що визначається як особистісними особливостями керівника, так і особливостями об'єкта управління. Стає очевидним, що управління педагогічними системами є сферою докладання і реалізації здібностей особистості. В управлінській діяльності керівник вузу самореалізується як особистість, як керівник, організатор і вихователь.

Беручи до уваги зазначені особливості, можна сформулювати додаткові вимоги до критеріїв якості педагогічної творчості, що відображає специфіку аксіологізації вузовської освіти і, відповідно, професійно-педагогічну культуру. По-перше, критерії повинні розкриватися через якісні ознаки (показники), за мірою прояву яких можна судити про більшої або меншою мірою вираженості даного критерію; по-друге, критерії повинні відображати динаміку вимірюваної якості в часі і культурно-педагогічному просторі; по-третє, критерії повинні охоплювати основні види педагогічної діяльності. Прикладом таких критеріїв можуть служити: Ціннісне ставлення до педагогічної реальності виявляється через розуміння і оцінку цілей і завдань педагогічної діяльності цінності суб'єкт-суб'єктних відносин, задоволеність

педагогічною працею. Технолого-педагогічна підготовка передбачає знання та уміння використовувати способи розв'язання аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичні, організаційно-діяльнісних, оціночно-інформаційних та корекційно-регулюючих педагогічних завдань. Способи вирішення завдань визначаються через сукупність умінь, які відображають рівень розвитку особистості викладача як суб'єкта діяльності. Інтегративність видів педагогічної культури, що відображає рівень сформованості основних видів педагогічної культури та їх взаємозв'язок. Ступінь розвитку педагогічного мислення як критерій професійно-педагогічної культури містить у собі наступні показники: сформованість педагогічної рефлексії, ставлення до повсякденної педагогічної свідомості, проблемно-пошуковий характер діяльності, гнучкість і варіативність мислення, самостійність у прийнятті рішень. Прагнення до професійно-педагогічного самовдосконалення за такими показниками, як наявність приватної педагогічної системи, ставлення до власного педагогічного досвіду, його оцінка, ставлення до досвіду своїх колег, оволодіння досвідом вдосконалення. Таким чином, врахування виявлених особливостей педагогічної діяльності є стратегічною лінією в здійсненні принципу взаємозв'язку аксіології та інноватики в педагогічній освіті студентів.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А., Загрязкина Н. Н. Педагогическая практика студентов: Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. - 2-е изд. перераб. и доп. - М., 1989.
2. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление. М, 1988.
4. Ангеловский К. Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер. с макед. - М., 1991. Багдасарян Н.Г., Кансузян Л.В., Немцов А.А. Инновации в Ценностных ориентациях студентов // Социс. - 1995. - № 4. С. 125 -129.

5. Веселова В.В. Традиционные и новые ценности в системе Образования США // Педагогика. - 1996. - № 2. С. 102-108.
6. Выжлецов Г.П. Философия ценностей и аксиология: проблемы соотношения. // Философия культуры. - М.Д1996. - Т. 4.
7. Выжлецов Г.П. Аксиология: становление и основные этапы развития // Социально-политический журнал. - 1995. - № 6. С. 61-74.
8. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. -М., 1986.
9. К проблеме формирования ценностных ориентации и социальной активности личности / Под ред. Т.К. Мухиной. - М., 1979.
10. Каган М.С. Философская теория ценности. - СПб., 1997.
11. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие Ценности — основа целостного учебно-воспитательного процесса. -М., 1993.
12. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. - Оренбург, 1996.
13. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. - М., 1994.
14. Мелекесов Г.А. Аксиологический потенциал личности будущего педагога: становление и развитие. - М., 2002.
15. Наин А.Я. Инновации в образовании. - Челябинск, 1995.
16. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / Под ред. Н.Б. Крыловой. - М., 1995.
17. П.Осмолловская И.М. Дидактические основания отбора ценностей и базовое педагогическое образование. - М., 1991.
18. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. - М., 1993.
19. Хомерики О.Г., Поташник М.Н., Лоренсова А.В. Развитие школы как инновационный процесс: Методологическое пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.Н. Поташника.-М., 1994.
20. Чавчавадзе Н.З. Культура и ценности. - Тбилиси, 1988. 21. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. – М., 1991.



## **2.2. Аксиологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності**

Найсуттєвішою ознакою процесів, що відбуваються сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах (ЗНЗ) України, є “обвальна інноваційність” (М. Кларін). Педагогічними колективами ЗНЗ активно апробуються вітчизняні та зарубіжні освітні технології, альтернативні традиційній, створюються авторські школи, розробляються й запроваджуються в навчально-виховний процес авторські навчальні програми, методики, технології тощо. Тому важливим складником професіоналізму стає готовність освітян до оцінки нових педагогічних технологій, визначення їх відповідності потребам і можливостям конкретного навчального закладу, а також здатність педагогів до коректної експериментальної перевірки інноваційних ідей.

Соціальна і педагогічна значущість цих завдань зумовили пошук шляхів їх розв’язання на нормативно-законодавчому, теоретико-методологічному та емпіричному рівнях.

Так, сьогодні маємо досить чітко окреслену законодавчу базу інноваційних перетворень у галузі безперервної педагогічної освіти: Національну доктрину розвитку освіти (2002 р.), Закон України “Про освіту” (1991 р.), Закон України “Про вищу освіту” (2002 р.), Державну програму “Вчитель” (2002 р.), Положення про інноваційну освітню діяльність (2000 р.), Положення про експериментальний загальноосвітній навчальний заклад (2002 р.), у яких відображено тенденції до гуманізації, інтернаціоналізації та гуманітаризації педагогічної освіти, передбачено заходи, спрямовані на становлення вчителя як суб’єкта модернізаційних перетворень в освітній галузі.

На теоретичному рівні окремі аспекти проблеми формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності є предметом міждисциплінарних досліджень українських і зарубіжних учених. Так, фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів і формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності

розглядають О. Абдулліна, А. Алексюк, Є. Белозерцев, А. Бойко, Я. Болюбаш, В. Бондар, О. Глузман, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, К. Дурай-Новакова, В. Євдокимов, М. Євтух, С. Єлканов, І. Зязюн, Л. Кадченко, Л. Коваль, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Б. Коротяєв, О. Куриліна, З. Левчук, А. Ліпенко, С. Манукова, О. Міщенко, О. Мороз, Р. Пенькова, Л. Разборова, В. Сластьонін, В. Щербина та ін. Зокрема, значним є внесок у розвиток теорії та практики вищої педагогічної освіти О. Абдулліної, А. Алексюка, А. Бойко, Я. Болюбаша, О. Глузмана, Б. Коротяєва та ін. У працях К. Дурай-Новакової, О. Мороза, Р. Пенькової, Л. Разборової, В. Сластьоніна, В. Щербини та ін. готовність до педагогічної діяльності досліджується з позицій особистісного підходу і розуміється як інтегративна якість особистості вчителя, спроможного до ефективного виховання молодого покоління. Предметом наукових досліджень Ю. Богданової, В. Дорохіної, Л. Кондрашової, С. Манукової, Р. Нью, О. Проскури, Г. Штельмах та ін. є готовність до реалізації окремих функцій педагогічної діяльності. Причому переважна більшість згаданих науковців схиляється до думки про доцільність використання терміна “формування” в характеристиці цілеспрямованих педагогічних впливів на особистість з метою забезпечення її готовності до педагогічної професійної діяльності.

Проблематика загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень К. Ангеловські, Х. Барнета, Дж. Бассета, Х. Білла, С. Болена, К. Вазіної, Д. Гамільтона, Н. Гросса, Л. Даниленко, Р. Едем, В. Кваші, М. Кларіна, В. Лазарева, О. Лоренсова, В. Николко, С. Полякова, О. Попової, М. Поташника, А. Хабермана, Д. Чен, Н. Юсуфбекової та ін. Так, філософські засади інноваційної педагогічної діяльності розкривають В. Николко та ін., теоретичні основи – К. Ангеловські, Х. Барнет, Х. Білл, Н. Гросс, Л. Даниленко, Л. Подимова, С. Поляков, О. Попова, М. Поташник, В. Сластьонін, Н. Юсуфбекова та ін. Соціокультурні аспекти освітніх нововведень досліджують Л. Подимова, В. Сластьонін та ін., соціально-психологічні питання розповсюдження інновацій у педагогічному співтоваристві аналізують Е. Роджерс, Л. Струценко, А. Хон та ін.

Серед праць українських і зарубіжних учених, присвячених розгляду окремих аспектів проблеми формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності, відзначимо, у першу чергу, монографію Л. Подимової та В. Сластьоніна, кандидатські дисертації М. Дуки, Н. Крицької, І. Протасової, Ю. Рудинової, Л. Сєдової, Л. Струценко. У них певною мірою розв'язуються завдання виявлення теоретико-методологічних і практичних засад формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. Проте згадані праці порушують тільки окремі питання підготовки майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності і не можуть розглядатись як фундаментальні.

З огляду на це активно розвивається аксіологічний підхід, який орієнтує викладачів на забезпечення опанування студентами загальнолюдських цінностей, формування сталої суб'єктивної ціннісної позиції особистості у процесі навчання та вмінь сприяти становленню такої позиції в учнів у майбутній педагогічній роботі.

Відзначимо, що значний внесок у розвиток ціннісної проблематики зробили С. Анісімов, А. Здравомислов, М. Каган, В. Сержантов, В. Тугарінов та інші. Теоретико-методологічні основи впровадження аксіологічного підходу в освітній процес різних типів навчальних закладів визначені у працях І. Беха, І. Зязюна, В. Огнев'юка, О. Савченко, О. Сухомлинської. Необхідність ціннісного наповнення змісту навчально-виховного процесу в сучасних закладах освіти обґрунтована С. Гончаренком, Н. Ткачовою, Є. Ямбургом та іншими науковцями. Аксіологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності вчителів проаналізовані у працях Н. Асташової, І. Бужиної, В. Гриньової, І. Ісаєва, М. Сметанського В. Сластьоніна. Незважаючи на вагомий внесок науковців у дослідження різних аспектів проблеми реалізації аксіологічного підходу в системі вищої педагогічної освіти, результати вивчення стану її теоретичної та практичної розробленості свідчать про необхідність продовження наукового пошуку у визначеному напрямку.

Виконання поставленої мети та завдань дослідження відбувалось в умовах реалізації концепції, яка базувалась на ідеї підвищення якості підготовки майбутніх педагогів і відповідного рівня готовності в умовах професійної діяльності (реалізації предметного, технологічного, соціально-рольового змісту) на основі розвитку їхньої аксіосфери як динамічної системи.

Концептуальну основу дослідження визначали положення про те, що:

- формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності відбуватиметься в умовах функціонування розвивальної, гуманістичної парадигми освіти;
- методологія формування змісту аксіологічної готовності майбутнього педагога вирізнятиметься інноваційністю і базуватиметься на кращих європейських та світових досягненнях у галузі психолого-педагогічних наук;
- концептуальна модель, що конкретизована у відповідній структурі й побудована на принципах цілісності та синергетичності здатна сформулювати ціннісно-сислову готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності;
- процес становлення майбутнього педагога-фахівця розглядатиметься відповідно до основних положень особистісно орієнтованого навчання і виховання;
- структура аксіологічної готовності детермінована специфікою варіативно-регуляційних функцій мікро- і макроаксіосередовища вищого педагогічного навчального закладу;
- професійна підготовка майбутніх педагогів зумовлена виокремленням аксіозмісту навчальних дисциплін, приведених у відповідність до європейських аналогів у навчальних планах та програмах, і передбачає обов'язкове залучення фахівців до науково-дослідницької діяльності для формування певних компетенцій на етапі професіоналізації;
- всебічний і гармонійний розвиток ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога охоплює підвищення рівня його готовності до

інноваційної діяльності та сприятиме досягненню основної мети – сформованості професійної майстерності.

Рівень готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності помітно зростатиме за умов практичного впровадження у процес навчання і виховання моделі аксіологічних засад готовності, коли домінуючим у змісті професійно-педагогічної підготовки буде аксіологічний компонент, практична реалізація якого сприятиме наданню ціннісного смислу теоретичним, методологічним і прикладним знанням (як необхідним для набуття означених компетенцій) у результаті їхньої інтеріоризації у відповідну систему ціннісних орієнтацій.





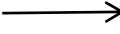


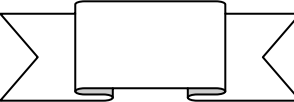
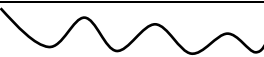
Застосування у дослідженні концептуально-аналітичного, герменевтичного підходів до виокремлення аксіозмістової компоненти формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності передбачало вироблення механізму трансформації найважливіших загальнолюдських, суспільних цінностей у професійно-значущі. На *пропедевтико-аксіодіагностичному* етапі цей процес був пов'язаний із накопиченням та систематизацією змістово-предметних знань на основі «ціннісно-сислової матриці». Як когнітивно-творчий, він був позначений аксіоактивізацією «інтегративних можливостей» блоку гуманітарних дисциплін із проведенням структурно-ранжувального аналізу для подальшої діагностики з метою диференціації аксіовпливу на сенсотворчість. При цьому було обрано дисциплінарний перелік для виділення студентами аксіологічно-значущої основи предметного змісту. На *професійно-орієнтувальній* стадії було проведено спостереження за процесом інтеріоризації змістових предметних цінностей, відібраних студентами під час першого етапу. На цій основі укладено тестові завдання, проведено диференціальний контент-аналіз, формування аксіопортфолію. На *проектуютьно-технологічному* етапі було з'ясовано ступінь дієвості застосування методів та педагогічних технологій з огляду на індивідуальні особливості розвитку ціннісно-сислової сфери учасників експерименту на момент професіоналізації. Змістово-логічний


ряд дослідження було продовжено шляхом створення комплексу психолого-педагогічних, соціологічних, математично-статистичних та інших методів. Їхнє застосування було детерміноване потребою вирішення одного з основних завдань дослідження – з'ясування закономірностей алгоритму перетворювальної дії «зовнішніх» об'єктивних цінностей у «внутрішні» (суб'єктивні) та набуття «особистісного смислу» для якісного формування готовності до професійної діяльності.

Крім використання традиційних методів (рис. 1), під час визначення процесу формування системи смислових цінностей особистості, апробовано концептуально модифіковану методику Ш. Шварца (табл.1).

Таблиця 2.2.1.

**Результати застосування модифікованої методики Ш. Шварца  
з вивчення ціннісних орієнтацій особистості**

№	Універсальні цінності Шварца	Асоціативні графічні символи	Середній коефіцієнт значущості			Асоціативні кольори
			А	В	С	
1.	Влада		6,2	6,7	5,0	червоний
2.	Досягнення		3,4	4,0	6,1	червоний
3.	Гедонізм		6,3	6,2	4,3	жовтий
4.	Стимуляція		5,9	5,0	6,4	зелений
5.	Самостійність		4,6	3,9	5,3	червоний і білий
6.	Універсалізм		6,3	5,4	9,7	білий
7.	Доброта		2,7	2,9	4,1	жовтий
8.	Традиція		6,4	6,1	5,4	червоний
9.	Конформність		8,7	9,8	6,6	чорний

10.	Безпека		3,5	4,1	6,4	білий
-----	---------	---	-----	-----	-----	-------

Таким чином, виокремлення і застосування комплексу методів для діагностики ціннісно-сислової сфери особистості та визначення рівнів сформованості ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності створили креативне підґрунтя для подальшої наукової розвідки проблеми дослідження. З'ясовано, що такий підхід базується на виявленні і розвитку у суб'єктів процесу навчання і виховання професійно-значущих властивостей на основі розвитку особистісних психічних якостей.

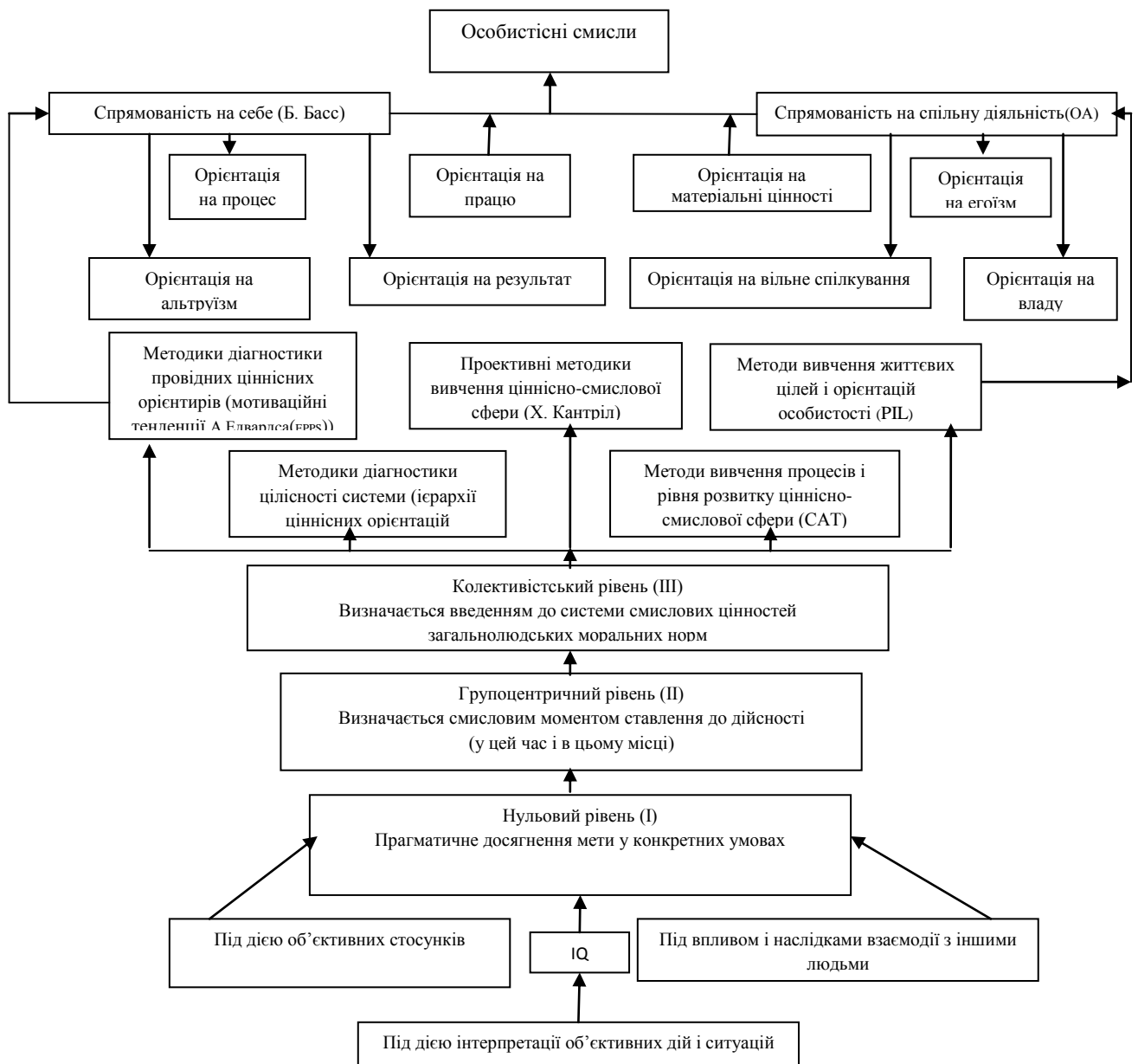


Рис.1. Методика формування системи смислових цінностей особистості

Нами розкрито передумови та чинники формування ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності, що характеризувались низкою діяльнісно-процесуальних особливостей, пов'язаних із функціонуванням дуалізаційного (природного та соціального) навчально-виховного середовища ВНЗ. З'ясуванню передумов формування аксіологічної готовності передував психолого-формувальний алгоритм, який складався з декількох етапів:

- *на першому етапі* студенти на рівні «значення для мене» осмислювали загальнолюдські та соціально значущі цінності, що мали на меті (шляхом акомодатії через асиміляцію) формувати ціннісно-сміслову сферу як динамічне системоутворення. Відповідно, після інтеріоризації у свідомості майбутнього педагога утворювався особистісний смисл, який:

- *на другому етапі* був класифікований як зміст смислової установки – «первинний» вид готовності до виконання вже педагогічно спрямованої діяльності. Результатом постає *ціннісно-сміслові самовизначення* майбутнього педагога. Важливим за такого підходу є також те, що смисловий досвід, вибудований на основі «присвоєння» ціннісних орієнтирів людства, включаючи знаннєвий – набутий у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, міг актуалізуватися у нових діях, надаючи їм характеру ціннісного (оцінно-осмисленого) спрямування;

- *на третьому етапі* особистісні ціннісно-сміслові новоутворення в індивідуальній свідомості майбутнього педагога отримували здатність «рухатись» до вироблення певних навичок та звичок, що ставали підґрунтям професійних компетенцій у структурі моделі ціннісно-сміслової готовності.

Визначено, що правильне виокремлення передумов аксіологічної готовності впливає на становлення індивідуальності майбутнього педагога у процесі професійної підготовки. Тому формування індивідуальних якостей студента педагогічного ВНЗ розглянуто у контексті розвитку різних сфер його діяльності: практично-процесуальної, екзистенційної, саморегуляційної, пізнаннєвої, емоційно-вольової. До передумов формування аксіологічної



готовності зараховано також здатність майбутнього педагога до варіативно-регуляційного маніпулювання психологічними категоріями антиципації, апперцепції та інтуїції. Відзначено, що гуманістичний смисл (на базі шкали особистісних смислів) дає підстави вирізняти як особливу передумову *гуманізацію* навчально-виховного процесу. Ще однією передумовою, виокремленою у роботі із загальних, є *діалогічна взаємодія* викладачів та студентів. Лише за умови використання педагогом діалогічної стратегії суб'єкти впливу матимуть можливість реалізовувати власну індивідуальну, особистісну позицію у процесі навчання і виховання. Наступна важлива передумова – це *смыслотворчість* майбутнього педагога у навчально-виховному аудиторному та позааудиторному середовищах. З огляду на вказане зроблено висновок, що пошук сенсу власного існування – рефлексивний, навчально-пізнавальний діалог із самим собою – призводить до ускладнення смислової картини світу загалом, наповнення її конкретним змістом. Нерозвинений зовсім, або недостатній рівень розвитку рефлексивності у такому разі може бути наслідком втрати джерела енергії «Я» для творення нових смислів. На основі виділених передумов було визначено такі категоріальні *чинники* формування аксіологічної готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності:

- робота викладачів щодо розвитку у студентів-майбутніх педагогів ціннісно-сислової готовності до майбутньої інноваційної професійної діяльності (від адаптації до професіоналізації);

- готовність до розвитку нових, ціннісно-осмислених якостей професійного «Я»;

- розвиток ціннісно-пізнавальної та творчої активності студентів як суб'єктів діалогічних впливів та взаємодій;

- визначення ціннісно-мотиваційного чинника навчальної діяльності як основного регулятора процесу підвищення ефективності набуття професійних компетенцій;

- стимулювання розвитку суб'єктних якостей як результату аксіовзаємодії;

- самопізнання, саморозвиток та рефлексія форм власного існування як професіонала.

Також нами виявлено *закономірності* формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності:

- зв'язок змісту освіти із розвитком ціннісних системоутворень конкретної суспільно-економічної формації та певного історичного періоду розвитку суспільства;

- пріоритетна роль впливу особливостей онтогенезу формування ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога на його професійну спрямованість та процес адаптації до професійного середовища;

- взаємозв'язок між розвитком ціннісно-сислової сфери особистості, готовністю до інноваційної діяльності та компетентнісним підходом в освіті.

З огляду на вищезазначене, встановлено етапи (IV) та рівні сформованості аксіологічної готовності майбутнього педагога (високий, достатній, середній та низький), що дає змогу простежити динаміку формування аналізованої сфери й оцінити ступінь ефективності концептуальної моделі. Концептуальну модель потрактовано як динамічно-синергетичне системоутворення, схематизація якого передбачає відображення проєкції програмованих дій на формування досліджуваного об'єкта (суб'єкта), явища і є «моделлю розвитку». Її представлено у герменевтичному вигляді (рис. 2) як ціннісно-сисловою матрицю готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності.

Серед базових професійно-педагогічних цінностей, формування яких передбачає використання концептуальної моделі, виділено такі: конативні, комунікативні, дидактичні, креативні, емпатійні, організаційні, проєктивні, перцептивні, гностичні, афективні та академічні. Детально критеріальні чинники аксіологічної готовності означеної вище моделі конкретизовано та реалізовано у межах відповідної структури (розділ 4).

У межах багатогранної структури конкретизовано критеріальні чинники аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності. Одним із її фундаментальних компонентів вважаємо ціннісно-мотиваційний–стрижень особистості, що окреслює професійне спрямування і значною мірою – рівень аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності.

Також нами встановлено концептуальні психолого-педагогічні принципи формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності. Основу цього процесу становило виділення категорії ціннісно-сислової готовності як особистісної якості, структуризованої ціннісно-сисловими новоутвореннями свідомості, що уможлиблюють реалізацію перетворювальної функції та внаслідок ідентифікації дають змогу для формування нових уявлень про ціннісно-мотиваційні фактори: зміст потреб і ціннісних мотивацій інноваційної діяльності; рівень знань про сутність професії як особистісної цінності; ступінь усвідомлення відповідальності за результати інноваційної діяльності; рівень мобілізації та активізації цінностей-знань, умінь, навичок і професійно-значущих якостей особистості; якість соціальних установок на ціннісне осмислення інноваційної діяльності; рівень стабільності професійних інтересів.

На ґрунті загальнопедагогічних принципів навчання і виховання особистості у ВНЗ, сформовано їхні концептуальні аналоги у контексті формування аксіологічної гототовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності:

- принцип варіативності та проблематизації ціннісного смисловиокремлення,
- принцип міждисциплінарної ціннісно-сислової систематизації,
- принцип аксіогуманізації,
- принцип ціннісної взаємодії, принцип життєвої смислотворчої самодіяльності.

Система застосування вказаних принципів задовольняє потребу у наданні ознак цілісності та системності дослідницькому процесу. Відтак, потреба забезпечення цілісності наукового пошуку окреслює *системно-інтегративну* сутність аксіології педагогічної освіти.

Таке бачення уможливило встановлення педагогічних умов проектування технології ціннісно-сислової готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, які у структурі раціонально-ефективного функціонування моделі аксіологічної готовності розуміємо як створення креативної атмосфери, що сприяє накопиченню ціннісно-сислових новоутворень у динаміці розвитку відповідної сфери (як результат інтеріоризації індивідуальних ціннісних конструктів), на основі чого відбувається набуття майбутнім педагогом професійно-значущих якостей для формування інноваційних компетенцій, що визначають рівень готовності фахівця до інноваційної діяльності.

Технологія формування у майбутніх педагогів ціннісно-сислової готовності передбачала послідовне використання засобів активізації розумово-пошукової діяльності (асоціативні ігри, складання опорних схем на основі символів, навчальні дискусії), структурування професійних значень (ситуації проблематизації професійних цінностей і значень, прийоми самодіагностики особистісно-професійного розвитку, цілісне проектування освітніх стратегій, навчальні ситуації й ділові ігри з спрямуванням на індивідуалізацію навчального процесу) і розвитку смислотворчої активності, що зумовило багатопозиційний аналіз педагогічних феноменів, планування і проектування інноваційної діяльності, засвоєння техніки досягнення оптимального емоційного стану.

Відтак, технологічну модель означено як певну мегасистему, у її межах визначено дієвий інструментарій впливу на формування ціннісно-сислової сфери, а відповідно – аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності.

Найважливіші з названих компонентів зазначеної моделі було розглянуто у контексті деталізованої графічної структури, представленої на рис. 3.

З огляду на зміст ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності, визначаємо, що її структура зумовлена єдністю таких взаємодіючих функціональних компонентів:

- ціннісно-мотиваційного (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви інноваційної діяльності, що впливають на формування ціннісних орієнтацій);

- професійно-організаційного (знання про зміст професії, вимоги до професійних ролей, структуру інноваційної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка інноваційної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці);

- емоційно-вольового (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати інноваційної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, що впливають на виконання трудових обов'язків педагога);

- операційно-дієвого (наявність професійних знань, умінь, навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов інноваційної діяльності);

- мобілізаційного (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у різних педагогічних ситуаціях).

Нами здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано новий підхід до розв'язання проблеми аксіологічних засад формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності, що полягав у обґрунтуванні і практичному застосуванні методології, концептуальної моделі і структури, модернізованого змісту, відповідних педагогічних технологій формування цілісних знань про професійну підготовку фахівця. Виконання завдання й мети дослідження слугувало основою для таких висновків.

Актуальність обраної проблеми дослідження було підтверджено наявністю стійких суперечностей у системі підготовки сучасного педагога, вона

детермінована потребою у висококваліфікованих фахівцях європейського рівня на сучасному етапі розвитку суспільства і недостатньою ефективністю такої підготовки у вищих педагогічних закладах нашої держави.

Системний аналіз наукових філософських та психолого-педагогічних джерел з окресленої проблеми дав змогу стверджувати, що існує відчутна необхідність її комплексного дослідження. З'ясовано, що особливої актуальності у процесі формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності набуває вивчення питань функціонування та розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості як динамічної системи та визначення її місця і ролі у загальній структурі професійної підготовки фахівця. Опрацювання положень про формування ціннісних орієнтацій і утворюваних ними смислових універсалій, починаючи з робіт античних мислителів і до студій учених сучасності, дало змогу підтвердити теорію про провідну роль цінностей як причинно-потребнісного, мотиваційно-поведінкового чинника функціонування індивіда у соціумі. Підкреслено важливість сформованості знань про ціннісно-сміслову сферу у структурі особистості майбутнього педагога як основоположного критерію, врахування якого повинне зумовлювати розроблення загальнодержавної концепції підготовки фахівця до професійної діяльності. З огляду на вищевикладене встановлено основні напрями дослідження.

Визначено теоретичні та методологічні підходи до вивчення проблеми аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності шляхом концептуального трактування понять, що становлять її категоріальну сутність. Цінності тлумачимо як філософське поняття, яке є інтеріоризоване (інтерналізоване) у свідомості особистості і пов'язане із задоволенням духовних і матеріальних потреб, індивідуальний максимум, що у процесі соціалізації набув ознак еталона, уніфіковано класифікувавшись у часовій абстракції. Ототожнення їх зі смислами як базовим елементом формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності дає змогу констатувати основоположне значення цих категорій у питаннях підвищення

мотивації під час вибору педагогічної професії, прискорення темпу і якості адаптації та процесу зміни професійно-рольового статусу до умов інноваційної діяльності, вияву інтересу до педагогічної праці. Поняття «готовність» під час проведеного дослідження розглянуто як інтегральну якість особистості, спрямовану на адекватну реакцію щодо можливості ситуативного вирішення універсальних (різнопланових) освітніх завдань за допомогою активізації і застосування набутої у навчально-виховному процесі системи компетенцій, що означені за таких умов диференційно-варіативними видозмінами.

Із врахуванням теорії про формування ціннісних орієнтацій особистості у процесі соціалізації потрактовано ціннісно-сміслову готовність як сформоване у процесі навчання та соціалізації у ВНЗ стійке й водночас динамічне інтегральне смислоутворення у свідомості особистості, що може породжувати формування, а в подальшому функціонування особистісних цінностей і їхню трансформацію у професійно-значущі в результаті дії компетентнісних змінних, що детермінує набуття професійних особистісних якостей як установки до здійснення ефективної інноваційної діяльності та набуття високого рівня готовності до інноваційної діяльності у сукупності соціального, професійного та особистісного розвитку майбутнього педагога.

3. Розкрито взаємозалежність між розвитком ціннісно-сміислової сфери майбутнього педагога і рівнями інноваційної готовності у процесі інтенсифікації у структурі його особистості когнітивних, емоційно-вольових та конативних компонентів.

Аналіз та інтерпретація матеріалів дослідження дають змогу відзначити, що механізм розвитку ціннісно-сміислової сфери майбутнього педагога під час підготовки його до інноваційної діяльності полягає у цілеспрямованій професійній модифікації індивідуальних особливостей та їхніх виявів, де інноваційна діяльність і прагнення у її процесі до ідеального образу педагога є аксіорегулятором якісних розумово-поведінкових новоутворень у структурі особистості майбутнього фахівця.

Доведено, що якість формування ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога, динаміка її розвитку залежить від цілеспрямованого, мотиваційно-емоційного впливу системи загальнолюдських, суспільно значущих та професійних цінностей (у їхньому гармонійному поєднанні) та набуття смислового забарвлення під час інтеріоризації у ціннісні орієнтації в аксіологічному навчально-виховному середовищі ВНЗ, шляхом створення відповідного ціннісно-сислового досвіду.

Аксіологічний базис регламентований підґрунтям професійної підготовки і домінантою структури готовності до інноваційної діяльності, що розглянуто крізь призму аксіологічного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів з практичною реалізацією через відповідні концептуально-розроблені форми, методи та технології у межах суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

За результатами діагностики рівнів готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності встановлено їхню безпосередню залежність від розвитку ціннісно-сислової сфери особистості.

4. Розкрито сутність диференційованого підходу до формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога, який тлумачено як систему педагогічних впливів, спрямованих на розвиток професійно-значущих якостей особистості шляхом розвитку компонентів структури всієї її цілісної ціннісно-сислової сфери. Передумовами аксіологічних засад формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності у дослідженні визначено гуманізацію навчання, діалогічну взаємодію викладачів та студентів та смислотворчість.

Установлено особливості впровадження дисциплінарного змісту у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу на основі аксіоцентрації, смисловиокремлення та смислоакцентування, що слугувало підґрунтям для створення нових педагогічних умов професійного світорозуміння майбутнього педагога. Робота над змістовим компонентом формування ціннісно-сислової готовності базувалась на дотриманні



принципів варіативності та проблематизації ціннісного смисловиокремлення; міждисциплінарної ціннісно-сміслової систематизації; аксіогуманізації; ціннісної взаємодії і дала змогу здійснити: генералізацію у змісті навчальних дисциплін структурних професійно-ціннісних компонентів; контекстність, що забезпечувала якісний відбір аксіозмісту, який відповідав би сучасним парадигмальним тенденціям, явищам і фактам, що характеризують наявний стан реалізації основних положень особистісно орієнтованого навчання і виховання; ціннісно-сміслову систематизацію, що зводилась до системності у змісті понять і уявлень, що формують загальнолюдські, соціально значущі та професійні цінності майбутнього педагога, а відтак – особистісно-професійну; смислову спрямованість майбутнього педагога (як основний елемент ціннісно-смілової готовності); смисловиокремлення аксіозмістовних конструктів – для реалізації основних цілей навчально-виховного процесу.

Виявлено закономірності аксіологічних засад формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності: зв'язок змісту освіти із розвитком ціннісних системоутворень конкретної суспільно-економічної формації та певного історичного розвитку суспільства; визначальна роль впливу особливостей онтогенезу формування ціннісно-смілової сфери майбутнього вчителя на його професійну спрямованість та процес адаптації до інноваційного середовища; взаємозв'язок між розвитком ціннісно-смілової сфери особистості, готовністю останньої до інноваційної діяльності та компетентнісним підходом в освіті.

5. Обґрунтовано і розроблено функціональну модель (у вигляді ціннісно-смілової матриці) та структуру формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності, що дали підстави стверджувати про можливість ефективної мобілізації показників компетентнісного розвитку особистості для досягнення оптимальних цілей щодо сформованості її професійної освіти і самоосвіти, професійного виховання і самовиховання, професійного самовизначення, набуття у подальшому професійного досвіду для досягнення професійної майстерності.

Впровадження такої моделі відбувалося в умовах реалізації зовнішніх чинників (дієвого аксіологічного впливу суспільних інституцій) та внутрішніх (елементів структури навчально-виховного середовища ВНЗ і формування в ньому базових комунікативних, дидактичних, креативних, емпатійних, організаційних, проєктивних, гностичних, афективних та академічних професійно-педагогічних цінностей, інноваційних цінностей).

Визначено методологію формування змістового наповнення моделі, впровадження якої у практику функціонування педагогічного університету було забезпечено такими підходами: аксіопедагогічним, особистісно діяльним, ціннісно-синергетичним.

Названо найбільш вагоме призначення застосування у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів аксіологічної моделі – збагачення і розвиток ціннісно-сміслової сфери особистості майбутнього педагога шляхом ціннісного осмислення досвіду педагогів-наставників під дією вищих гуманістичних цінностей людства для ефективного набуття професійних компетенцій.

6. Визначено, схарактеризовано та експериментально апробовано організаційно-педагогічні форми (крім традиційних, авторські психологічні тренінги та експериментальний спецкурс), концептуальну методiku визначення рівнів сформованості основних компонентів структури аксіологічних засад, а також виокремлено **педагогічні умови** проєктування технології формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності:

– забезпечення теоретико-методичних механізмів розвитку ціннісних орієнтацій майбутнього педагога, їхнього смислового наповнення на основі формування системи знань про філософську та культурологічну сутність цінностей, їхню природу, групоцентричні характеристики, системність впливу на утворення професійно-особистісних якостей, психологічну структуру, що уможливорює створення механізмів розвитку ціннісно-мотиваційної сфери, емоційно-вольового фактора;

- усвідомлення на рівні переконань змістової компоненти навчального матеріалу на основі його аксіоцентрації та ціннісно-сислової систематизації з наголосом на реалізацію зв'язків між практичним і пізнавальним підходом у межах міжпредметного поєднання спеціально виділених блоків цінностей знань для оптимізації процесу засвоєння знань як «особистісних цінностей»;

- становлення особистісно-творчої, ціннісно-значимої концепції інноваційної діяльності і її сенсу;

- включення викладача і студентів в інноваційну, ціннісно-значиму педагогічну діяльність;

- диференціація і індивідуалізації системи підвищення науково-педагогічної кваліфікації;

- впровадження варіативних форм підвищення якості формування ціннісного компонента професійно-педагогічної культури педагогів.

7. Під час експериментальної перевірки дієвості змісту, форм, методів у структурі формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності з'ясовано, що:

- концептуально визначений теоретико-методологічний інструментарій процесу формування ціннісно-сислової сфери особистості, а на її основі – відповідної готовності до інноваційної діяльності сприяв цілісному розвитку у системі професійної підготовки майбутнього фахівця шляхом інтеріоризації загальнолюдських, суспільно значущих та професійних цінностей з акцентуванням на людиноцентриський підхід;

- дієвість запроваджених форм і методів формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності (психологічні тренінги, експериментальний спецкурс, модифіковані методики) підтверджено позитивною динамікою функціонування всіх компонентів структури аксіологічної готовності під час упровадження у процес навчання і виховання педагогічних ВНЗ.

8. Підтверджено положення про те, що процес формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності набуває більшої

ефективності та керованості за умов ціннісного осмислення його складових у ситуації:

– конкретного визначення цілей, змісту, форм організації педагогічного керівництва шляхом формуванням інноваційної готовності майбутніх педагогів;

– осмислення студентами готовності як інноваційної цінності у результаті сформованості мотивів, потреб, інтересів та ідеалів.

9. За допомогою експериментальної перевірки доведено, що результативність практичного впровадження моделі аксіологічних засад готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності у навчально-виховний процес ВНЗ залежить від реалізації вихідних положень щодо підвищення рівня розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів.

У процесі дослідження експериментально підтверджено ефективність функціонування структури аксіологічних засад готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності у навчально-виховному середовищі педагогічного університету, її впливу на формування ціннісних орієнтацій студентської молоді.

Показники формувального експерименту дають змогу стверджувати, що в умовах упровадження спеціально розроблених психологічних тренінгів та експериментального спецкурсу відбулися якісні зміни у підвищенні рівнів сформованості компонентів структури аксіологічних засад готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності у їхній цілісності. За допомогою застосування методів математичної статистики підтверджено достовірність отриманих даних.

Результати педагогічного експерименту, їхнє впровадження у навчально-виховний процес вищих педагогічних навчальних закладів дали підстави стверджувати, що поставлені в роботі завдання виконано. Це уможливило регламентування низки пропозицій щодо їхнього практичного використання, а саме:

– шляхом аксіоцентрації та смисловиокремлення виділити аксіоблоки у змісті професійно-орієнтованих дисциплін для підвищення ефективності їхнього засвоєння у навчальному процесі на основі міждисциплінарних зв'язків;

– модернізувати навчальні плани підготовки бакалаврів педагогічних спеціальностей, шляхом оптимізації переліку ціннісно-значущих дисциплін для набуття професійних компетенцій з урахуванням європейського та світового досвіду;

– запровадити діагностику ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів на всіх курсах для контролю і корекції поведінкових якостей, мотиваційних чинників, що виконують регулювальну функцію спрямування на кінцевий результат інноваційної діяльності;

– запровадити розроблення нового напрямку педагогічної науки – аксіопедагогіки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми аксіологічних засад формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Подальшого вивчення потребують питання зміни ціннісного ставлення до вивчення різних предметних дисциплін на кожному з етапів навчання у ВНЗ, набуття професійних компетенцій, їхнього «ціннісного виміру», впливу вектора ціннісних орієнтацій на підвищення мотивації, а відтак, регуляції процесу формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдулліна О.А., Загрязкіна М.М. Педагогічна практика студентів: Учеб. посібник для студентів пед. ін-тов.-2-е вид., перероб. і доп.-М.: Просвещение, 1989.-175 с.
2. Абульханова-Славська К.А. Діяльність і психологія особистості. М.: Наука, 1980. - 334 с.

3. Альтернативні моделі виховання в порівняльній педагогіці: Навчально-методичний комплекс для студентів педагогічних вузів. Ч.1,2 / Під ред.М.Н.Певзнера і С.А.Расчетіной. , 1994.
4. Ананьєв Б.Г. Людина як предмет познання.- Л., 1969.
5. Ангеловських К. Вчителі та інновації: Кн.для вчителя: Пер. з макед.- М .: Просвещение, 1991.- 159 с.
6. Андреев В.А. Евристика для творчого саморозвітія.- Казань, 1994. 246 с.
7. Андриєнко Е.В. Підготовка вчителя до самоактуалізації в педагогічній діяльності. Автореф.дісканд.пед.наук.1. М., 1994..
8. Анісімов С.Ф. Теорія цінностей у вітчизняній філософії ХХ століття. (Нарис історії) // Вестн.Моск.Ун-ту. Сер.7, філософія.- 1994.- N 4.- С. 34-42.
9. Анісімов О.А. Методологічна культура педагогічної діяльності та мишлення.- М .: Економіка, 1991.- С.121-135.
10. Анциферова Л.І. Психологія само актуалізації в роботах Абрагама Маслоу // Питання України.-1973.-N 4.-С.173-181.
11. Анциферова Л.І. Психологія особистості як "відкритої систе-ми" // Питання України.-1970.-N 5.- С.168-178.
12. Архангельський С.І. Навчальний процес у вищій школі, його закономірні основи і методи.-М., 1980.- 368 с.- 175
13. Ахаян Т.К. Педагогічні основи становлення ідейно-моральних переконань підлітків. В кн .: Моральне формування особистості школярів в колективі. Л., 1977.- 123 с.
- 14.Бабанський Ю.В. Оптимізація навчально-виховного процесу: /Метод.основи/. М., 1982. - 192 с.
15. Багаєва І.Д. Формування у майбутнього вчителя ціннісного ставлення до педагогічної теорії (на матеріалі курсу історії педагогіки в пед.ін-ті): Автореф, дис. . канд. пед.наук.-Л., 1976.-13 с.
16. Багдасар'ян Н.Г., Кансузян Л.В., Нємцов А.А. Інновації вценностних орієнтаціях студентів // Социс. 1995.- N 4. -С.125-129.
17. Берні Р. Розвиток "Я-концепції" і її виховання. М .: Прогрес, 1986.- 422 с.

18. Берулава М.Н. Общедидактические підходи до гуманізації освіти // Педагогіка. -1994. -N 5.-С. 21-22.
19. Библер В.С. Культура: Діалог культур (досвід визначення) // Питання філософії. 1989. - N 6. - С.34.
20. Боголюбов В.І. Педагогічна технологія: еволюція поняття // Радянська Педагогіка.-1991.-N 9.-С. 123-128.
21. Боголюбов В.І. 0 тенденції в розвитку педагогічної технології // Іноземні мови в школі.-1994.-N 4.-С. 15.
22. Боднар А.М. Педагогічний потенціал вчителя
23. Особистісно-гуманістичний аспект): Автореф. дисканд.пед.наук.-Єкатеринбург, 1993.-13 с.
24. Бойко В.І. Цінності мінливого світу (методологія дослідження) // Гуманітарні науки в Сибіру 1995.- N 2.- С.3
25. Беспалько В.П. Складові педагогічної Технології.-М .: Педагогіка, 1989.-192 е .: мул.
26. Браже Т.Г. Розвиток творчого потенціалу особистості учителів 176 ля // Радянська Педагогіка.-1989 N 8.
27. Васильєва З.І. Моральне виховання учнів у навчальній діяльності. Науково-методичний посібник для студентів педінститутів і вчителів шкіл.- Л., 1973.-138 с.
28. Вентцель К.Н. Вільне виховання: сб.ізбр.тр.-М., 1993.
29. Веселова В.В. Традиційні і нові цінності в системі освіти США //Педагогіка.-1996.-N 2.-С.102-108.
30. Вербицький А.А. . Активне навчання у вищій школі: контекстний підхід: Метод, посібник.-М .: Вища. шк., 1991.-207 е .: мул.
31. Вершловській С.Г. Учитель про себе і професії.- Л., 1988
32. Вершловській С.Г. Учитель: великим планом.- СПб., 1994.1. С.62-66.
33. Вижлецов Г.П. Аксиологія: становлення та основні етапи розвитку // Соціально-політичний журнал.-1995.-И 6.-С.61-74

34. Вижлецов Г.П. Духовні цінності і долі Росії // Соціально-політичний журнал.-1995.-NN 3-6.
35. Гинецинський В.І. Основи теоретичної педагогіки: Учеб. допомога. СПб .: Изд-во С.-Петербурзького університету., 1992.-154 с.



### РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

#### 1. Теоретичний аналіз психологічних аспектів готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

Інноваційні процеси, які сьогодні активізувались у загальноосвітніх навчальних закладах України вимагають високого рівня професіоналізму педагога, гуманістичної спрямованості, соціальної та психологічної зрілості його особистості, сформованості професійно важливих якостей, усвідомлення і сприйняття цінностей праці учителя. Тому у дослідженнях з освітньої інноватики все більше уваги приділяється виявленню психологічних чинників і механізмів формування готовності вчителя до інноваційної діяльності.

В останні роки зросла кількість досліджень, у тому числі дисертаційних, присвячених проблемі готовності вчителів до інноваційної діяльності (І. Богданова, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Дубасенюк, Н. Дука, В. Загвязинський, В. Сластьонін, Т. Победова, Л. Подимова, О. Шапран та ін.).

Аналіз наукових джерел з педагогічної інноватики свідчить, що успішність інноваційної діяльності багато в чому залежить від психологічної готовності педагога до сприйняття і реалізації нововведень (М. Боришевський, Г. Головін, В. Загвязинський, Н. Клокар, Л. Мітіна, Є. Павлютенков, Н. Попель, О. Соснюк, О. Францева та ін.). У той же час питанням вивчення і розвитку психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності приділяється недостатньо уваги.

Психологічні аспекти формування готовності особистості до інновацій знаходять своє відображення у дослідженнях особливостей ставлення людей до нововведень (В. Дудченко, Б. Сазонов, Т. Шукаєва, В. Юрченко), характеристик людського чинника інноваційних процесів та цільових орієнтацій учасників інноваційного процесу (А. Іскандаров, М. Лапін,

Ю. Карпова, О. Хомерики), механізмів подолання інноваційних бар'єрів і розвитку мотиваційної сфери суб'єктів інноваційних процесів (Н. Городецька, А. Пригожин, А. Свенцицький, М. Кроз, Л. Подлесна), ролі і місця творчості в інноваційній діяльності (О. Дусавицький, С. Максименко, В. Моляко, Б. Твісс, Л. Хадсон), розвитку відповідних здібностей до реалізації нововведень (Б. Паригін, О.Советова).

У психології можна виділити два основних підходи до визначення сутності й структури психологічної готовності до професійної діяльності: функціональний та особистісний. З позицій функціонального підходу психологічна готовність – це певний стан психічних функцій, передстартова активізація яких забезпечує оптимальний рівень досягнень діяльності (Ф. Генон, Є. Ільїн, Є. Кузьмін, Г. Нагаєва, А. Пуні, О. Ухтомський та ін.). Особистісний підхід розглядає психологічну готовність як стійке ієрархічне утворення особистості, цілісність психічних процесів якої є умовою успішності діяльності (К. Дурай- Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович, Л. Карамушка, О. Лазурський, Н. Левітов, В. Сластьонін, Д. Узнадзе та ін.).

У контексті теорії діяльності взагалі та професійної діяльності зокрема психологічну готовність пов'язують з умовою цілеспрямованої діяльності, її регуляцією, стійкістю та ефективністю, що допомагає людині успішно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій. С. Максименко та О. Пелех визначають стан психологічної готовності як складну динамічну структуру, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами і майбутніми задачами. Складовими такої готовності є: позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні до останніх риси характеру, здібності, темперамент, мотивація; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості пізнавальних, емоційних та вольових процесів [7].

Особистісний та функціональний підходи певним чином доповнюють один одного при виділенні загальної (тривалої) готовності як стійкої

характеристики особистості, що є передумовою успішного виконання діяльності, і ситуативної (тимчасової) як психофізіологічного стану, який відповідає умовам виконання діяльності в конкретній обстановці (М. Дьяченко, Л. Кандилович, М. Левітов, С. Максименко, О. Пелех). «Крім готовності як психічного стану, існує й виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не треба кожного разу формувати в зв'язку із завданнями діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність – визначальна передумова успішної діяльності» [16]. Слід відмітити, що загальна і ситуативна готовність існують у діалектичній єдності, коли перша визначає ефективність реалізації другої в конкретних умовах.

Науковці констатують співіснування різних підходів до визначення кількісного і якісного складу компонентів структури готовності людини до професійної діяльності, що свідчить про концептуальну невизначеність цього особистісного утворення, його складність і багатогранність. У дослідженнях з психології праці вважають, що готовність до професійної діяльності утворюють складові, які є універсальними для будь-якого виду професійної діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандилович, Л. Нерсисян, В. Пономаренко, А. Пуні, В. Пушкін та ін.). В. Моляко, у структуру загальної психологічної готовності до діяльності включає психофізіологічні якості особистості, які є основою для подальшого формування психологічної готовності до професійної діяльності, динамічні стереотипи (І. Павлов), діяльність функціональної системи (П. Анохін), прояв домінанти (О. Ухтомський), виникнення і функціонування установки (Д. Узнадзе) та ін. При цьому структуру психологічної готовності необхідно розглядати в зіставленні з тим, яку діяльність буде здійснювати особистість – виконавчу чи творчу [7].

Загалом структура психологічної готовності особистості до професійної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний (психологічна установка (для ситуаційної готовності), інтерес до діяльності, ставлення суб'єкта до цієї діяльності, потреба у досягненні успіху); пізнавально-операційний (знання про

предмет і способи діяльності, розуміння своїх обов'язків, поставлених завдань, оцінка їх важливості, знання засобів досягнення цілей); емоційний (почуття відповідальності, впевненість в успіху); вольовий (управління собою, зосередженість на виконанні завдання, а також професійно важливі якості особистості й професійна самосвідомість).

У визначенні компонентів структури готовності до педагогічної діяльності О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, М. Кларін, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, К. Макагон, О. Мороз, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші дослідники виходять із специфіки задач професії та її вимог до особистості педагога.

В. Сластьонін з позицій особистісного підходу визначає готовність до педагогічної діяльності як «особливий психічний стан, що характеризується наявністю в суб'єкта образу структури певної дії та постійною спрямованістю свідомості на її виконання. Вона містить у собі різного роду установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їх співвідношенні з труднощами та необхідністю досягнення певного результату» [40].

У трактуванні Л. Кондрашової поняття «готовність до педагогічної діяльності» досить комплексно відображено поліфункціональність цього феномену і як складного утворення особистості, і як регулятора поведінки, і як умови результативності педагогічної праці. За Л. Кондрашовою, – це складне сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають під час вирішення професійних завдань та досягненні спланованих результатів .

Таким чином, враховуючи вище означені позиції, у психологічному контексті готовність до педагогічної діяльності ми розглядаємо як інтегративне утворення особистості, що забезпечує цілісність функціонування та регуляції

інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, вольових та психофізіологічних процесів як умови успішності реалізації професійних функцій.

Готовність учителя до реалізації інновацій є складовою готовності до педагогічної діяльності. Психолого-педагогічний аналіз інноваційної діяльності учителя спрямований на визначення її структурних компонентів, розкриття тих особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення педагогом інноваційних за характером професійних функцій [6].

Дослідники інноваційних процесів відзначають, що наслідками нововведень можуть стати зміни у способах діяльності, стилі мислення, рівні культури, світогляду самих інноваторів. Так М. Кларін наголошує, що за своїм основним змістом поняття «інновація» відноситься не тільки до створення й розповсюдження новацій, але й до змін в способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов'язані.

Успішність та ефективність творчої інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його психологічної готовності до творчої інноваційної діяльності. Тому успішність інноваційної діяльності, її технологічна складова опосередковуються особистісним фактором у структурі готовності до неї педагога. Необхідна цілісність образу вчителя-новатора, як вважають Л. Подимова і В. Сластьонін, досягається поєднанням особистісного й діяльнісного аспектів його готовності [7].

Сучасні дослідники інноваційної діяльності (М. Лапін, Ю. Карпова, В. Паламарчук, О. Попова, М. Поташник, А. Пригожин, Н. Юсуфбекова та ін.) виокремлюють дві її сторони – технологічну й особистісну. Технологічна сторона пов'язана зі створенням моделей і технологій навчання й виховання, використанням і поширенням педагогічних інновацій. Особистісна – характеризує виявлення особистісних якостей у процесі самореалізації особистості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.

Аналіз інноваційної діяльності відносно її суб'єкта дає можливість визначити не тільки зміст інноваційної діяльності, а й виділити психологічні механізми її здійснення – саморозвиток особистості. Ю. Карпова акцентує увагу на положенні, що й сама людина може стати об'єктом своєї метадіяльності, тоді предметом змін стають її особистісні структури: цінності, смисли, мотиви, цілі, моральні позиції. Перераховані особистісні утворення складають основу мотиваційних структур діяльності, і їх перебудова неминуче впливає на зміну виконавчих структур діяльності – способів, засобів діяльності і, отже, зовнішніх результатів діяльності. Таким чином, аналіз інноваційної діяльності вимагає розгляду як зовнішньої, предметної, так і внутрішньої, психічної сфер діяльності. З такої точки зору «інноваційна діяльність – це метадіяльність, спрямована на перетворення всього комплексу особистісних засобів суб'єкта, які забезпечують не тільки адаптацію до швидкозмінної соціальної і професійної реальності, але і можливість впливу на неї». Тоді готовність до інноваційної діяльності можна розглядати як певну сформованість особистісного ресурсу людини, що забезпечує свободу її інтелектуальної самореалізації в умовах зміни соціальної реальності [8].

Порівняння полярних груп вчителів-консерваторів та вчителів-інноваторів уможливило виділення психологічних якостей особистості, які визначають її інноваційну спрямованість. До особистісних якостей, які притаманні педагогам інноваційного типу Ф. Юсупов відносить такі: достатній оптимізм, що дозволяє зберігати віру в успіх навіть у складній критичній ситуації; знижена емоційна чутливість, яка виключає надмірну реактивність на події та дає можливість зберігати душевний спокій у нелегких умовах педагогічної роботи; високий рівень внутрішньої локалізації контролю вольової дії, що проявляється у схильності людини покладати відповідальність за власні дії на самого себе, а не на інших людей або зовнішні «об'єктивні обставини»; значна гнучкість мислення, тобто вміння швидко переключатися при рішенні проблеми, бачити її з різних сторін. Меншою мірою, це стосується інших особистісних характеристик, наприклад, достатньо високої емоційної зрілості,

яка означає тверезу, реалістичну, швидше раціональну, ніж емоційну оцінку ситуації; підвищеного рівня інтелектуальних здібностей, сміливості та рішучості у діяльності тощо [9].

Особистісні професійно важливі характеристики учителя репрезентують структуру й зміст його психологічної готовності до інноваційної діяльності як особливого особистісного стану, який є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Л. Подимова та В. Сластьонін під готовністю педагога до інноваційної професійної діяльності розуміють інтегративну якість особистості, що, являючи собою єдність особистісних і операційних компонентів, забезпечує ефективність цієї діяльності. У структурі готовності вони виділяють мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний компоненти [7].

І. Гавриш готовність учителя до інноваційної професійної діяльності визначає як інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Цьому найповніше відповідає її розуміння як складного особистісного утворення, що є умовою та регулятором інноваційної діяльності вчителя. Структура готовності виявляється тотожною психологічній структурі функціональної системи інноваційної педагогічної діяльності та містить такі компоненти: мотиви, цілі, інформаційну основу та програму діяльності, а також блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих якостей особистості [10].

На основі аналізу теорії та практики підготовки майбутніх учителів О. Дубасенюк визначена відповідна структура готовності до інноваційної педагогічної діяльності: цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний компоненти. При цьому наголошується, що «ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня».

Н. Клокар вважає, що в такому складному утворенні як готовність до інноваційної діяльності проявляються психологічний, теоретичний та практичний аспекти. Воно повинне проходити через формування професійного духу, самосвідомості, мистецтва рефлексії, глибокого переконання в необхідності працювати в інноваційному режимі.

До структури готовності вчителя-інноватора вчені включають мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний компоненти, а також особистісно-мотивовану переробку та оцінку нововведень, прийняття рішення про використання нового та формування цілей інноваційної діяльності, корекцію та оцінку концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів і впровадження нового в педагогічний процес. Всі означені компоненти мають чітко виражену психологічну основу.

Таким чином загальні характеристики психологічної готовності особистості конкретизуються в понятті «готовність до педагогічної діяльності» і набувають специфічних проявів у цінностях, смислах, мотивах, моральних позиціях, способах діяльності педагога як суб'єкта інноваційного процесу. У психологічному контексті готовність до інноваційної діяльності співвідноситься з особистісними структурами педагога, рівень сформованості яких суттєво впливає на успішність реалізації освітніх інновацій, а також професійної й особистісної самореалізації педагога.

Психологічна готовність полягає у виявленні суті властивостей і стану особистості. Оскільки це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності. Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої - риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.



Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями - характеристики психологічної готовності.

Суть психологічної готовності: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості.

Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

В структурі психологічної готовності до педагогічної діяльності виділяють такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; пізнавально-оперативний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінюючий. Розкриємо суть кожного з цих компонентів [13].

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою. Його основою є професійно-педагогічна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку і т. д. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів і педагогічних ідеалів визначається педагогічною спрямованістю. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей [13].

Орієнтаційний компонент - це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента - ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно-

педагогічного світогляду. До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них [13].

Професійно-педагогічні переконання є важливою змістовною стороною психологічної готовності до професійної діяльності, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість у педагогічній роботі і в спілкуванні з вихованцями. До змісту готовності до вчительської діяльності звичайно ж входить професійна освіченість. Але не тільки освіченістю фахівця визначається успішність його діяльності. Не меншу роль відіграє професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки і самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя й уміння прищеплювати ці норми іншим людям.

До числа професійно-етичних якостей готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності належать професійна відповідальність, педагогічна вимогливість, уміння спілкуватися.

Професійна відповідальність виявляється у безкорисній і глибокій відданості педагогічній роботі. Орієнтаційний аспект є важливою характеристикою психологічної готовності до професійної діяльності, а тому весь навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі треба будувати так, щоб всі форми роботи сприяли формуванню у студентів відповідальності, професійної етики, уміння доводити розумні вимоги до логічного кінця, співвідносити їх з можливостями тих, кому вони адресовані.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності. Особливістю уваги учителя є її можливість до переключення, розподільності, переміщення з одного об'єкта на інший. Вона характеризується достатньою стійкістю, обсягом, концентрацією. В центрі уваги педагога повинен перебувати постійно колектив учнів, окремі учні, та ще й він повинен спрямовувати увагу на свої дії.

Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення є важливим фактором підвищення психологічної готовності. Серед якостей пізнавально-операційного компонента готовності значне місце займає педагогічне мислення. Воно виявляється в умінні виявити педагогічні ситуації, явища, факти, розпізнати, моделювати їх, спрогнозувати можливі наслідки. А для цього учителю необхідний високий рівень теоретичних знань, творче мислення і ґрунтовний багаж загальної культури [13].

Практика показує, що більшість студентів I-III курсів, вивчаючи той чи інший предмет, готуючись до заліків, екзаменів, обмежуються тільки фіксацією вивченого матеріалу, але не зіставляють отримані знання з своєю майбутньою професійною діяльністю. А тому при вивченні предмету треба організовувати роботу так, щоб максимально показати застосування матеріалу, що вивчається, в майбутній професії.

Знання і спеціальні вміння, незорієтовані на застосування в майбутній педагогічній роботі, не стають інструментами професійно напруженої діяльності і дуже швидко втрачаються. В зв'язку з таким підходом спостерігається значний розрив між теоретичною і практичною підготовкою майбутніх вчителів, у багатьох випускників виявляється несформованим необхідний рівень професійної готовності до роботи в школі.

Професійні вміння і навички, високий рівень їх сформованості - важливий елемент психологічної готовності до професійної діяльності: як стояти, як сидіти, як піднятися зі стільця, як підвищити голос, посміхнутися і т. д. - саме в цьому бачив основу професіоналізму, педагогічної майстерності А. С. Макаренка. Ще однією важливою якістю пізнавально-операційного компонента є педагогічні здібності: педагогічна спостережливість, педагогічне передбачення й уявлення. Бачити внутрішній стан вихованця, заглянути в духовний світ школяра; вміти аналізувати, систематизувати факти і явища, правильно оцінювати всі відносини в системі "вчитель - учень", передбачити кінцеві результати роботи - необхідні якості особистості, які треба формувати на протязі навчання студента.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності - почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль [10].

Зміст психологічної готовності характеризується зв'язком інтелектуального й емоційного в сфері особистості. Так, знання явища людиною - важливий факт, але не менш важливим є осмислення людиною цього явища, тобто те, який зміст вносить сама людина в це явище. Зміст психологічної готовності визначає характер зв'язку між знаннями професійно-етичного особистісного змісту діяльності і його переживаннями.

Не можна обмежуватись тільки накопиченням знань і розвитком інтелекту. Не менше уваги треба приділяти і емоційній стороні, формуванню культури почуттів. А тому навчально-виховний процес у вузі необхідно організовувати так, щоб студенти відчували такі самі емоції і почуття, які виникають у педагогів у їх професійній діяльності.

Серед вольових якостей, які забезпечують психологічну готовність до інноваційної діяльності, психологи виділяють:

- цілеспрямованість (керування в роботі певною метою);
- самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації);
- наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети);
- ініціативність (готовність і вміння педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем, самодіяльність при виконанні професійних функцій);
- рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання);
- самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів);
- самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити).

Формування і розвиток у студентів названих якостей - невідкладне завдання вищої школи.

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи. Ці властивості і здібності забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразком. Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в професійному самовдосконаленні.

«Вік живи - вік учись». Справжній вчитель не тільки вчить, а й сам постійно вчиться, відчуває потребу постійно поповнювати свої знання, розвивати свої розумові здібності, вдосконалювати професійні навички. Щоб студент міг сам оцінити свою професійну підготовку, міг керувати своїм удосконаленням, не треба давати йому готових педагогічних рецептів, а правильно орієнтувати його в самостійних пошуках цих рецептів.

Достатня розвиненість, виразність і цілісне поєднання всіх компонентів забезпечать психологічну готовність студента до професійної діяльності.

Проведені вітчизняними науковцями дослідження, показують, що із 300 студентів педагогічних вузів тільки 56% студентів II курсу, 37% - III курсу і 33% - IV курсу вважають себе психологічно підготовленими до інноваційної роботи в школі. Ці дані підтвердили невисокий рівень психологічної готовності студентів II-IV курсів до виконання педагогічних функцій у період практики.

Чим вищий ступінь задоволення вибором, чим позитивніше ставлення студента до вчительської діяльності, тим вищий рівень психологічної готовності студентів до професійної діяльності. Дане дослідження встановило, що третина студентів-першокурсників вступила до педагогічного закладу без чіткої установки на творче оволодіння вчительською професією. На запитання:

як ви ставитесь до своєї майбутньої професійної діяльності? 22% студентів II-III курсів дали невизначені та заперечні відповіді. Було виявлено, що на старших курсах інтерес до педагогічної професії не тільки не зростає, а й падає в окремих студентів: 21% опитаних студентів - інтерес зріс; 57% - не могли відповісти; 17% - ніяк не впливає навчання у вузі на розвиток інтересу до професії; 5% - навчання у вузі сприяло формуванню негативного ставлення до професії.

Психологічна готовність випускника вузу до інноваційної діяльності складається з таких блоків, як: професійна орієнтація (готовність до професійного навчання), безпосередній процес опанування знаннями і вміннями у руслі відповідної професії (професійна готовність), наявність адекватних змісту діяльності якостей особистості (особистісна готовність), адаптація після завершення навчання до професії (професійна адаптація). Професійна адаптація безпосередньо залежить від якості і ефективності психологічної готовності. У зв'язку з цим особливу увагу викликають шляхи (методи, прийоми) формування готовності студентів і критерії її оцінювання.

Як довготривалий процес психологічна готовність формується за допомогою низки заходів: моделювання відповідної діяльності, складання професіограм, узагальнених експертних характеристик, дискусій, ігрових методів, лекційних і практичних занять тощо, а також формування готовності до роботи в складних умовах діяльності [16]. В своєму подальшому дослідженні поняття готовність до діяльності віднайшло своє поглиблення і конкретизацію в працях українського психолога В. О. Моляко (спочатку в контексті психології трудового навчання і виховання, потім - в психології творчості). Формування психологічної готовності до інноваційної діяльності повинно бути спрямоване на професійний рівень діяльності як на певний орієнтир, еталон майбутньої роботи, тобто і сам процес допрофесійної підготовки, тим більше професійної, слід пов'язувати з виконанням не тільки навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов.

В роботах В. Моляко дається класифікація рівнів психологічної готовності: Високий (самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т. д.). Середній (середній рівень вияву наведених якостей). Низький (невміння самостійно ставити і розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т. д.).

Важливим компонентом структури психологічної готовності до педагогічної діяльності є педагогічна спрямованість, до якої входить ставлення до педагогічної діяльності спрямованість розуміють як форму вияву педагогічних здібностей і нахилів, які передують спрямованості і виступають її передумовою. Ставлення студента педвузу до навчання постає одним з істотних показників майбутньої майстерності вчителя. Саме від особливостей ставлення майбутнього вчителя до діла, тобто до процесу оволодіння навчальною програмою вузу, можна робити висновок і про перспективу формування з нього в майбутньому майстра своєї (педагогічної) справи.

Дослідження показали факт падіння ставлення до навчання, що виявляється упродовж перших років навчання студента у педвузі. Головна причина, на думку дослідників постає у відсутності у студентів педвузу належного досвіду самостійної роботи, адже до третього четвертого курсу, згідно з програмою навчання і виховання у педвузі, практична діяльність студента обмежується споглядальною формою ("пасивна практика").

Завдання підвищення пізнавальної активності студентів, разом з тим і самих викладачів у виборі змісту навчально-виховних впливів, постає найбільш гостро саме на середніх курсах. Вихід з цього становища вбачається в якомога ранішому залученні студентів до самостійної участі в реалізації інноваційної педагогічної діяльності ("до позиції вчителя"), принаймні, якщо і не в повному обсязі вимог та функцій, то хоча б у здійсненні окремих, але суттєвих. Дослідження підтвердило, що в умовах вузівського етапу з'являється

можливість для такого формування навіть тих студентів, які не виявили за час початкового етапу навчання педагогічної спрямованості.

Як вважає відомий науковець І.Д.Бех важливою стороною професійної діяльності сучасного вчителя [5] виступає поглиблене самопізнання, співвіднесення своїх особистісних особливостей з вимогами гуманістичної орієнтації у педагогічній взаємодії. Педагогу необхідно володіти не тільки професійними знаннями і вміннями, але і вміти творчо змінювати свою особистість з використанням психологічних знань відповідно об'єктивно існуючих морально-духовних цінностей суспільства, з врахуванням власної індивідуальності.

Все це складові професійного зростання педагога, яке вимагає становлення його фахової самосвідомості. Велике значення у її розвитку (особливо для молодого вчителя) відіграють ситуації утруднення, які перешкоджають активності особистості по досягненню цілей педагогічної діяльності. Їх вирішення призводить до таких психологічних новоутворень, як особистий досвід, індивідуалізація, зміна провідних психологічних механізмів на різних етапах професіоналізації і т.д.

Конструктивне подолання суперечності "людина-професія" відбувається через осмислення педагогом ситуації утруднення і самого себе в ній. Ситуації утруднення на даному етапі професійного розвитку особистості можна охарактеризувати як ситуації нестандартні, з високим рівнем складності, невизначеності і новизни. Невизначеність, як характеристика даних ситуацій, тісно пов'язана з невизначеністю у виявленні ситуації, невизначеністю у прийнятті рішення, невизначеністю у реалізації прийнятого рішення [5].

У майбутнього вчителя на стадії входження в професію існує певна "інформаційна недостатність". Про це свідчить той факт, що для вияснення ситуації і прийняття рішення більшість молодих учителів віддають перевагу звертанню до колег, консультування зі шкільним психологом. Це ж стосується і засобів, які використовуються для виходу із ситуацій утруднення. З огляду на це потрібна своєчасна, планомірна і систематична допомога вчителям з метою



поліпшення їх самопізнання і розвитку більш позитивної "Я-концепції" особистості вчителя. Подібна допомога має розглядатися як процес психологічного супроводу професійного становлення молодого педагога [5].

Розвиток саморегуляції передбачає цілеспрямоване формування і створення умов для прояву готовності правильно сприймати вимоги інших людей, колективу, суспільства в цілому; готовності до аналізу ситуації, у якій знаходиться і діє людина у зв'язку з реалізацією цих вимог; готовності до аналізу власних можливостей успішно виконувати вимоги; вміння планувати різні сфери діяльності відповідно зовнішнім умовам і внутрішнім можливостям; готовності ставити вимоги самому собі, вміння блокувати інші мотиви і зосереджуватися на виконанні самовимог; готовності, якщо це необхідно, витримувати великі навантаження [5]. Все це свідчення того, що педагогу-інноватору має бути властива розвинена рефлексія, зокрема наступні рефлексивні дії: постановка ним питання самому собі; утвердження, наприклад, впевненості у правильності своїх уявлень про школяра і методах роботи з ним; висунення гіпотез про скриті цілі і мотиви поведінки учня; аналіз результатів виховних впливів; виявлення причинно-наслідкових зв'язків у поведінці; настанова на пізнання вихованця; сумнів та ін.

Одним із видів тренінгової роботи можуть виступати психологічні ігри - це мініатюрна модель нестандартної педагогічної ситуації. Вправи, які включаються у практикум, мусять містити в собі переробку ситуацій утруднення, спільне обговорення успішного досвіду, проекцію свого власного образу з одержанням зворотного зв'язку від інших, вправи на підвищення взаємної довіри тощо. Подібний груповий досвід особистісного оздоровлення сприяє розвитку у суб'єкта позитивних уявлень про себе. Рефлексивний стан (як один з етапів будь-якого тренінгу, спрямованого на особистісний розвиток) складається з процесів усвідомлення себе педагогами, які вони є насправді і якими вони хотіли б стати. На наступному етапі професійно-рефлексивного практикуму мусить бути організований вплив на особистість учителя з метою

корекції тих небажаних якостей, які були педагогом усвідомлені у процесі саморефлексії [5].

Програма психологічного супроводу становлення професійної самосвідомості майбутнього вчителя дозволяє педагогу одержати уявлення про себе, навчитися виконувати конкретні види педагогічної діяльності, сформувати здібності до саморозвитку у педагогічній діяльності.

Нове педагогічне мислення, яке яскраво проявляє себе у інноваційній навчально-виховній діяльності, як свідчить реальна освітня практика, не є психологічно безболісним процесом для педагогічного співтовариства. У ньому спостерігається явище дії антиінноваційних бар'єрів, які гальмують нову педагогічну орієнтацію, і подолання яких виступає професійно важливою задачею. І.Д.Бех у своїх дослідженнях доводить, що за даними спеціально проведених досліджень лише 43% молодих вчителів відзначаються високим рівнем розвитку здібності долати антиінноваційні бар'єри, а 57% нечітко виявили таку здібність. Як свідчать дослідницькі результати, 37% молодих учителів відчувають страх перед можливими труднощами нововведень у їх професійній діяльності [5].

Згадані бар'єри проти педагогічних інновацій обумовлюються як індивідуальними особливостями учителя, так і соціально-психологічними рисами педагогічного співтовариства. Зовнішньо ці бар'єри проявляються у захисних висловлюваннях, які утримують стереотипи, що існують в педагогічному менталітеті відносно конкретних інновацій. Вкажемо лише на деякі.

1. "Це у нас уже є". Наводиться приклад, дійсно подібний у деяких рисах з пропонованим нововведенням. У цьому випадку опонент змушений обґрунтовувати значущість відмінностей і оманливість подібності. Тут є реальний шанс поставити результат справи у залежність від мистецтва полеміки обох сторін, оскільки аргументам відмінності неважко протиставити контраргументи подібності, ніскільки не ставлячи під сумнів необхідність змін взагалі, а тільки доцільність саме цієї пропозиції [5].

2. "Це у нас не вийде". Перераховується ряд особливостей, об'єктивних умов, які роблять неможливим дане нововведення, причому всі вони не можуть бути відомі опоненту: якщо він "свій", то переважають докази зовнішнього порядку, якщо "чужий" - то акцент робиться на місцеву специфіку, ("у нас немає матеріальної бази") [5].

3. "Це не вирішує наших проблем" - поза прибічника радикальних рішень. Інноватор у цьому випадку одержує риси недостатньо сміливого і активного провідника справжнього прогресу [5].

4. "Це вимагає доопрацювання". У нововведенні вичленяються його дійсні недоліки, обмеження, недоопрацьовані елементи, які завжди неминучі. Тим самим нововведення наділяється характеристикою "сирого", "непродуманого до кінця", а значить, хоча і потрібного, але не готового до застосування [5].

5. "Тут не все рівноцінне" - ставка на вилучення деяких деталей по будь-якому з наведених вище міркувань, від чого нововведення стає слабким за своїм інноваційним потенціалом, або виявляється недоречним по тій же причині, оскільки відчутного ефекту не передбачається [5].

6. "Є й інші пропозиції". Мислиться повністю реальна альтернатива даному нововведенню, яка висувається іншими авторами, школами. Тоді опонент ставиться у конкурентні відносини з паралельними інноваторами [5].

Дієвим способом конструктивного подолання антиінноваційного бар'єру є механізм забезпечення психологічної стійкості особистості. Під психологічною стійкістю розумітимемо складне психологічне явище, пов'язане у своєму сутнісному змісті з достатньо високим рівнем професійної сформованості (за чіткого розуміння визначеності своєї позиції в суспільстві) і професійної діяльності та прояву у ній у якості професіонала відповідного ставлення і особистісної активності. У цьому плані психологічна стійкість визначається як здатність зберегти і використати цінні моменти педагогічного досвіду як необхідної основи пропонованих інновацій, так і прагнення змінити існуючу педагогічну ситуацію.

Основним механізмом забезпечення психологічної стійкості педагога виступає особистісна синтезуюча рефлексія, яка видозмінює всю шкалу цінностей особистості і створює систему нових життєвих орієнтирів у критичній для неї ситуації. Рефлексія, сприяючи свідомому вибору оптимального варіанту поведінки в ситуації психологічного бар'єру, стимулює осмислення і усвідомлення проблемної ситуації, визначає особистісний смисл тієї чи іншої події. Ступінь сформованості психологічної стійкості характеризує різні рівні педагогічної діяльності і готовності до інновацій.

Ця готовність визначається також усвідомленням педагогами протиріч гуманізації виховного процесу в школі. Так, старі стереотипи до дитини, традиційні установки і шаблони, за якими педагоги довгі роки вчили, виховували і оцінювали школярів, не ефективні у досягненні сучасних освітніх цілей. Аналіз цього стану неодмінно приводить педагога до висновку про необхідність оволодіння новими психолого-педагогічними знаннями, про подолання авторитарного стилю, старих способів взаємодії зі школярами і їх сім'ями, шаблонів сприймання і оцінки навчальної і творчої діяльності школярів. Вчителі також усвідомлюють необхідність набуття гнучкості в управлінні освітніми процесами, подолання егоцентризму і функціонального підходу в справі виховання [5].

У цілому психологічна готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності забезпечується: особистісним і професійним вдосконаленням майбутнього учителя, роботою зі своїм внутрішнім "Я", педагогічною вірою в неповторну індивідуальність дитини, бажанням допомагати їй у розвитку, вдосконаленням системи школи, тієї духовної атмосфери, де відбувається "тайна" творчої взаємодії і самопобудова особистості педагога і школяра.

Майбутньому вчителеві, який працюватиме на засадах особистісно-орієнтованого підходу, не повинна бути властива загальнопедагогічна деформація його особистості, тобто зміна, яка порушує її цілісність, адаптивність і ефективне професійне функціонування. Зауважимо, що загальнопедагогічні деформації характеризують подібні зміни особистості у

всіх осіб, які займаються традиційно організованою педагогічною діяльністю [5].

Наявність цих деформацій робить майбутніх учителів, які викладатимуть різні предмети, у різних навчальних закладах, з різним темпераментом і характером, схожими один на одного. Ці інваріантні особливості зумовлені специфікою простору, в якому існує особистість учителя-професіонала. Крім того, педагогічна діяльність має свій особливий об'єкт впливу (вихованця), який на відміну від більшості професій володіє власною активністю. У ході взаємодії з суб'єктом учитель, використовуючи свої особисті якості як інструмент впливу на нього, звично звертається у стосунках з останнім до простих, часто стандартних, але дієвих прийомів, у своїй сукупності відомих як авторитарний стиль керівництва. У результаті у його особистісній поведінці з'являються повчальність, надлишкова самовпевненість, догматичність поглядів, відсутність гнучкості та інше. Людяність, як домінантна педагогічна установка педагога-інноватора, таким чином, не може бути сумісною з цими негативними психологічно-професійними утвореннями.

Для збереження особистісної цілісності педагог мусить також попереджувати й можливі типологічні деформації, які викликаються злиттям особистісних особливостей з відповідними структурами функціональної будови педагогічної діяльності у цілісні поведінкові комплекси. Річ у тім, що в педагогічній професії існує чотири таких типологічних комплекси: комунікатор, організатор, інтелігент (просвітитель) і предметник. Особливості кожного з них можуть з часом проявитися у структурі особистості, яка зазнає змін, аналогічних тим, які властиві акцентуаціям.

Так, для вчителя-комунікатора характерна надлишкова схильність до спілкування, балакучість, скорочення дистанції з партнером, звернення до нього, як істоти молоді, недосвідченої ("сюсюкання"), прагнення порушити інтимні теми тощо [5].

Вчитель-організатор може стати надто активним, втручаючись в особисте життя інших людей, прагнучи навчити їх "жити правильно". Він нерідко пробує

підкорити собі оточуючих, незалежно від змісту сумісної діяльності й умов спілкування. Часто-густо вчителі-організатори реалізують свої потреби в яких-небудь суспільних організаціях, де їхня активність виглядає сповна доречною.

Вчитель-інтелігент (просвітитель) у результаті тривалості його професійної діяльності може сформувати у себе схильність до розмірковуваності, мудрствування і в залежності від умов може стати як "моралізатором", який бачить навколо себе лише погане, вихваляючи старі часи і сварячи молодь за аморальність, чи завдяки любові до самоаналізу зануритись у себе, споглядаючи оточуючий світ і розмірковуючи про його недосконалість.

І.Д.Бех [5] зауважує, що у під час готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності виникає стрес – це емоційна напруга, навіть потрясіння, яке виникає у результаті неприємних переживань. Розглянемо пізнавальні, емоційні і загальні поведінкові ефекти сильного стресу. Пізнавальні ефекти пов'язані з особливостями мислення і свідомості педагога. Так, концентрованість і об'єм його уваги зменшується, свідомості дедалі трудніше залишитися сфокусованій на конкретному об'єкті, сила спостереження слабшає, здатність до відволікання збільшується, короткочасова і довготривала пам'ять погіршується, помилковість дій збільшується, рішення, які приймаються, стають ненадійними, сила організації і тривале планування слабшають, мислення не відзначається достатньою логічністю.

У емоційній сфері спостерігається зростання психологічної напруги, зростає також властива педагогу тривожність, чутливість, схильність до самозахисту і ворожості, норми морального контролю слабшають, душевні сили знижуються, виникає відчуття неможливості вплинути на події чи ставлення до них і до самого себе, самооцінка різко падає.

Загальні поведінкові ефекти характеризуються тим, що зростає тенденція переглядати межі відповідальності, професійні проблеми вирішуються поверхово, виникають дивні манери, непередбачуваність і нехарактерні поведінкові риси, ігнорується нова інформація, потенційно корисні нові відомості чи нові ініціативи заперечуються ("Я досить зайнята, щоб

хвилюватися з приводу речей такого роду"), прагнення і життєві цілі можуть бути залишеними, захоплення закинуті, предмети володіння втрачають свою привабливість [5].

Особливо відчутні зміни відбуваються у спілкуванні майбутнього вчителя. Тут спостерігається зменшення активності спілкування, самовідчуженість, самозаглибленість, чи активізація спілкування, яке дезорганізує класний колектив.

Оскільки зміни спілкування найбільш суттєві у професійно-особистісній деформації педагога, виділимо наступні типи його поведінки у навчальному процесі, які обумовлені якраз поведінковими комунікативними деформаціями [5]:

1) конфронтаційний, спрямований на дезорганізацію системи навчальної комунікації;

2) агресивно-конфліктний, який зриває логіку спілкування за допомогою інтенсивної постановки провокуючих вихованця запитань;

3) експансивний, який утверджує необхідність особливого до себе ставлення в навчальному спілкуванні.

Корекція пізнавальних і емоційно-комунікативних деформацій учителя може включати наступні процеси [5]:

а) зростання свідомості - через збільшення інформації про власну особистість і про професійно-педагогічні проблеми, які перед нею повстають;

б) переоцінка власної особистості і свого професійного статусу - через оцінювання того, що вчитель думає про себе і свою професію стосовно даної проблемної ситуації;

в) оволодіння (через самонавчання) навичками комунікативної взаємодії у системі "педагог-вихованець".

Вирішувати педагогічні завдання особистісної спрямованості вчитель зможе за умови, що він діятиме як розвинена індивідуальність. Виділимо у цьому плані необхідні компоненти виявлення і закріплення його індивідуальності.

Сучасна інноваційна практика вимагає від педагога володіння цією важливішою якістю. Вона виступає специфічним компонентом творчої діяльності, яка служить протилежністю штампу, і її характеристика відображає здатність до перебудови дій у постійно динамічних умовах навчально-виховного процесу. Таким чином, можна стверджувати, що імпровізація в освітньому процесі забезпечує формування індивідуальності і самого педагога, і школярів. При цьому слід враховувати, в першу чергу, певні критерії імпровізації:

- неочікуваність: педагог мусить уявляти собі педагогічну цінність і силу ефекта раптового впливу на вихованців і навчитися створювати такі ситуації динамічно;

- новизна: педагогу слід розуміти, що оригінальність, нестандартність і незвичність змісту і прийомів його дій викликатиме увагу дітей;

- психолого-педагогічна і методична значущість: педагог повинен уявляти, як він може вплинути на школярів, як вони здатні на це відреагувати і якими можуть бути його повторні дії і характер взаємного спілкування, тому що у звичній відповідній реакції вербального і невербального характеру він може зустрітися з різними її проявами як позитивними чи нейтральними, так і негативними, і мусить бути підготовленим до цього.

Оскільки імпровізація у інноваційній педагогічній діяльності розширює індивідуальні можливості і майбутнього вчителя, і учнів, то педагог мусить розвивати розуміння того, що імпровізаційність дає можливість повніше розкритися і йому, і дітям у особистісному плані. Підходити до цього слід поступово, починаючи з нескладних видів імпровізації, використовуючи специфічні і конкретні дії індивідуального характеру. У зміненому і вдосконаленому вигляді такі тенденції проявилися і в сучасному досвіді педагогів-новаторів, які володіють професійною індивідуальністю [5].

Розглядаючи питання про індивідуальність майбутнього вчителя та його психологічну готовність до інноваційної діяльності, доцільно виділити як особливий компонент інтереси, здібності, знання і вміння, які він може



проявляти в основних функціональних напрямках навчального і виховного процесу - розумовому, моральному, трудовому, естетичному і фізичному. Ці напрями у різнобічному розвитку особистості завжди існують, як би ми не пробували замінити ті терміни, які їх визначають, іншими, більш відповідними новому часу, що змінюється.

Практика підтверджує ідею, що індивідуальне – це завжди особисте, суб'єктивне, внутрішнє, що проявляється ззовні, це свого роду професійна тайна, яка проявляється явно. Індивідуальність майбутнього вчителя та його готовність до інноваційної діяльності визначається як його природними даними, так і набутими у життєвому досвіді. Особистісні якості - самобутність, неповторність, яскравість, своєрідність вираження почуттів і характеру - поєднуються з індивідуальністю професіонала і проявляються в ній, показуючи нам, який вибірковий характер потреб і їх реалізація в якості значимих особистих і професійних перспектив [5].

### **3.2. Зарубіжний досвід психолого-педагогічних особливостей формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності**

В умовах становлення особистісно-орієнтованої парадигми в галузі освіти для реалізації активності учителя та його інноваційної діяльності існують певні можливості. Цьому сприяє ряд змін, що відбуваються у суспільному житті і в мисленні людини. Головна з них – усунення обмежень у професійній діяльності, що дозволяє сприймати значно ширше коло зовнішніх явищ. Зменшення упереджених, нав'язаних думок і суджень, а також збільшення потоку інформації забезпечує необхідну свободу дій, своєчасне реагування на зовнішні зміни. Як наслідок – учитель набуває важливих здібностей: готовності до реагування на несподіванки, прийняття самостійних рішень, що потребують певного ризику, готовності нести за них відповідальність, критичності в оцінці власних і чужих дій [1].

Однак значна частина вчителів, не знайома з найбільш типовими моделями освіти і виховання, з концепціями і освітніми проектами, які стали основою масових педагогічних досліджень у різних країнах. Необхідно зазначити, що інноваційна педагогічна діяльність, пов'язана з відмовою від відомих штамів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, виходить за межі діючих нормативів, створює нові нормативи особистісно-творчої, індивідуально спрямованої діяльності вчителя, розробляє педагогічні технології, що реалізуються в цій діяльності. Важливим завданням педагогічних навчальних закладів є підготовка студентів до впровадження нових технологій навчального й виховного процесу у майбутній професійній діяльності [1].

Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій, які вже досліджувалися і упроваджувалися в педагогічну практику. Тільки на основі ґрунтовної роботи щодо вивчення фундаментальних педагогічних теорій і технологій, осмислення механізму їх упровадження є можливість підвищити рівень підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у сфері навчання й виховання [1].

Сьогодні ряд наукових досліджень присвячено інноваційній діяльності вчителя, характеристиці основних етапів вивчення і впровадження нових педагогічних технологій. На думку дослідників, на першому етапі встановлюється відповідність нововведень вимогам до інновацій. Встановлюється, яку ідею покладено в основу новаторства вчителя; наскільки ця ідея віддзеркалена в загальній системі школи, підвищує педагогічну майстерність учителя і якість педагогічної практики в цілому; які елементи нового покладені в основу авторських пропозицій, педагогічної ініціативи, наскільки ця ідея збагачує певну наукову концепцію; які методи і прийоми створені і використовуються автором, наскільки вони нові та ефективні.

Ґрунтовне дослідження інноваційної діяльності вчителів дозволило В.А.Сластьоніну і Л.С. Подимовій визначити структуру цієї діяльності, яка складається із компонентів (мотиваційного, креативного, технологічного, рефлексивного); функціонального (особистісно мотивована переробка освітніх програм, прийняття рішення про використання нового, формування цілей і загальних концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження і технологічна готовність до введення інновацій).

При цьому визначаються наступні критерії ефективності інноваційної діяльності вчителя: 1) творче сприйняття педагогічних інновацій; 2) творча активність; 3) методологічна і технологічна готовність до введення інновацій; 4) педагогічне інноваційне мислення; 5) культура спілкування й такі рівні: репродуктивний, продуктивний і творчий [1].

Як відомо, процес засвоєння нових ідей, інновацій у галузі педагогіки, за визначенням Е. Роджерса є складним багатоетапним розумовим процесом прийняття рішення, який має тривалий термін від першого знайомства людини з інновацією до її кінцевого сприйняття. У ході цього процес засвоєння нових ідей відбувається оцінювання значення і наслідків прийняття рішення. Е. Роджерс поділяє процес на такі основні етапи: етап ознайомлення майбутнього педагога з інновацією: студент уперше чує про інновацію, але ще не готовий до отримання додаткової інформації; етап появи зацікавленості: на цьому етапі студент проявляє зацікавленість в інновації і починає шукати додаткову інформацію про неї. Ця інформація ще ніяк не "окреслена" мотивами сприйняття (людина ще не вирішила: "приміряти" чи ні інновацію до власної проблеми) [2].

Основне завдання на цьому етапі — отримати якнайбільше відомостей про інновацію. Компонент "інтересу" примушує людину активно шукати інформацію, а ситуації будуть визначати, де її шукати і яким чином інтерпретувати; етап оцінки: на цьому етапі майбутній педагог подумки "приміряє" інновацію до власної наявної або прогнозованої ситуації, а потім

вирішує, чи необхідно апробувати цю інновацію. Якщо він вважає, що позитивні риси інновації переважають негативні – варто апробувати дану інновацію. Ця стадія не так чітко виділяється, як інші, і, завдяки своїй "латентності", найбільш важко піддається емпіричному дослідженню. Найчастіше на цьому етапі людина шукає спеціалізовану інформацію (поради, консультації) про інновацію; етап апробації: на цьому етапі апробують інновацію у порівняно невеликих масштабах, щоб вирішити питання про її застосування з метою розв'язання власних проблем у даній конкретній ситуації [4]. Завдання цього етапу – визначити важливість і вагу інновації, тоді як на попередньому етапі людина тільки в думках програвала певну ситуацію впровадження інновації. На цьому етапі також тривають пошуки спеціалізованої інформації відносно найкращих методів використання інновацій. Результатом може бути як безумовне сприйняття інновації, так і відмова від неї; етап кінцевого (підсумкового) сприйняття: на цьому етапі людина приймає остаточне рішення щодо сприйняття інновації і продовження її використання у повному обсязі. Основним завданням цього етапу є оцінка результатів попереднього етапу і прийняття рішення про застосування інновації у майбутньому [1].

Процес формування готовності до впровадження інновацій та досягнення студентами певного рівня здійснюється протягом усього періоду навчання у вищій школі і у своєму розвитку проходить кілька етапів. На підготовчому етапі студенти засвоюють базові психолого-педагогічні знання, окремі з яких є складовими когнітивного компонента готовності й основою професійної діяльності педагога. На цьому ж етапі проходить початкове формування окремих складових операційного компонента готовності, які насамперед, пов'язані з умінням цілепокладання, діагностування, проектування, прогнозування, починається формування професійної спрямованості студентів на організацію творчої навчально-виховної діяльності з учнями. У процесі навчально-тренувального етапу здійснюється цілеспрямована підготовка студентів до використання нових технологій навчання і виховання під час

проведення лекційних та практичних занять із курсу "Інноваційні педагогічні технології".

Створюються умови для формування у студентів складових мотиваційного компонента готовності, відбувається опанування знань, які безпосередньо стосуються інноваційної діяльності; водночас відпрацьовуються необхідні професійні уміння, що є обов'язковими і необхідними у процесі впровадження нових технологій різних рівнів складності. Практичний етап підготовки студентів у першу чергу пов'язаний із подальшим удосконаленням елементів операційного компонента готовності, що здійснюється у процесі самостійного використання інновацій та апробації студентами їх змістовно-структурних варіантів під час педагогічних практик [13].

Психологічна готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності майбутнього педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що майбутній педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. До того ж педагогічні інновації, як і будь-які інші нововведення, породжують проблеми, пов'язані з необхідністю поєднання інноваційних програм з державними програмами виховання і навчання, співіснування різних педагогічних концепцій [13]. Саме тому психологічні засади формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності включає такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний. Вони взаємообумовлені та пов'язані між собою.

*Мотиваційний компонент* [13] є основою, навколо якої конструюються головні якості майбутнього педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати. Важливим

компонентом управління педагогічними інноваціями є знання мотивів інноваційної діяльності майбутніх педагогів, які можуть бути обумовлені: підвищенням ефективності навчально-виховного процесу; намаганням привернути до себе увагу: здобути визнання та ін. Справжню суть мотивів з'ясувати буває нелегко, оскільки вони змінюються. Особистісну значущість конкретних мотивів досліджують на підставі аналізу сформульованих майбутнім вчителем цілей власної інноваційної діяльності, його дій щодо реалізації цих цілей, а також аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї професійної діяльності.

Провідним мотивом інноваційної педагогічної діяльності у більшості випадках є пізнавальний інтерес. Позитивну мотивацію педагога до інноваційної діяльності засвідчує задоволення таких його особистісних і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів. Тому використання інноваційних технологій багато хто з педагогів вважає єдиним важливим мотивом особистісного і професійного самоствердження. До ідеї про необхідність інновацій багато вчителів приходять через невдоволеність власною професійною діяльністю у межах традиційного педагогічного процесу. Тільки випробувавши себе в різних моделях навчання й виховання, можна обрати адекватні особистісній і професійній спрямованості методи, прийоми, способи роботи.

Отже, показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

*Когнітивний компонент* [13] психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності є результатом пізнавальної діяльності. Його характеристики: обсяг знань (ширина, глибина, системність) педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій; їх види та ознаки; комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності; стиль мислення,

сформованість умінь і навичок педагога. Виокремлюють такі професійні уміння педагога, які засвідчують свідоме оволодіння інноваційною діяльністю: гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе); проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу); конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння); організаційні (здатність організувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу); комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять).

Показниками сформованості [13] *когнітивного компонента* є: методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій); загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями); уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні); позитивний педагогічний досвід. Реалізація когнітивного компонента для педагога означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

*Креативний компонент* [13] психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності проявляється у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Ознаками креативності є: здатність до створення нового; нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу; вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми; взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей;

уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога: визнання цінності творчого мислення та права на помилку; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику; заохочення самоповаги та самооцінки; – нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо. Креативність педагога розвивається на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з поступовим зменшенням питомої ваги наслідувального і зростанням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності.

*Рефлексивний компонент* [13] психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності є важливою умовою вдосконалення власної діяльності. Здатність людини рефлексивно ставитися до себе і до своєї діяльності є результатом освоєння нею соціальних відносин між людьми. На основі взаємодії з іншими людьми, прагнучи зрозуміти думки і дії іншого, людина виявляє здатність рефлексивно поставитися до себе. Рефлексивне мислення характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого. Таким чином, пошук, освоєння і застосування відомих педагогічних інновацій, аналіз отриманих результатів і власного індивідуального стилю роботи можуть сприяти створенню педагогом нових інноваційних освітніх технологій.

Показником рефлексивного компонента в структурі психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності). Отже, ми розглянули мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти, які представляють структуру готовності педагога до інноваційної діяльності [13].



Отже, саме ці головні компоненти психологічних засад формування готовності майбутнього педагога до інноваційної педагогічної діяльності впливають на особливість педагогічного навчання, майбутніх учителів початкової школи, тобто, застосування під час навчання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки, що є однією з основних складових фінської педагогічної освіти.

Значна увага вчених сьогодні звертається на ІКТ підготовку майбутніх вчителів як компонента готовності до інноваційної діяльності. Як свідчить зарубіжний досвід, цілеспрямоване та вміле використання вчителем інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі сприяє підвищенню мотивації та інтересу молодших школярів до навчання, розвитку їх інтелектуальних та творчих здібностей, допомагає у набутті базових навичок у сфері ІКТ. Для прикладу, проаналізуємо ІКТ компонент підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності у фінській системі освіти [1; 19].

Проблема формування інформаційно-комунікаційної компетентності (ІК-компетентності) майбутніх вчителів є предметом досліджень багатьох міжнародних організацій, таких як ЮНЕСКО (*UNESCO*), Організації економічного співробітництва і розвитку (*Organization for Economic Cooperation and Development*), освітніх мереж Eurydice та European Schoolnet. Серед основних завдань їх досліджень: визначення сутності, структури та змісту ІК-компетентності вчителів, огляд сучасних підходів до навчання майбутніх вчителів у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, вивчення стану підготовки вчителів до використання ІКТ у навчально-виховному процесі [2; 4; 19].

Аналіз досліджень наукових праць останніх років показує, що проблемами інформаційно-комунікаційних технологій, наприклад, у Фінляндії займалися різні вчені та дослідники, такі як: А.-Б.Еночсон та С.Ріцца (*Enochsson A.-B. AndRizza C.*); К.Хаккараінен, Л.Іломакі, Л.Ліппонен, Х.Муукконен, М.Рахікаенен, Т.Туомінен, М.Лаккала, Е.Лехтінен (*Hakkarainen K., Ilomaki L.,*

*Lipponen L., Muukkonen H., Rahikainen M., Tuominen T., Lakkala M., Lehtinen.E.*); М.Латту, Дж.Лавонен, К.Джутті (*Lattu M., Lavonen J., Juuti K.; Meisalo V., Juuti K., Aksela M.*); М.Сінко, Е.Лехтінен (*Sinko M., Lehtinen E.*); Р.Віесенмаєр, Р.Коул (*Wiesenmayer R., Koul R.*); С.Йоуніє (*Younie S.*) [19].

Інформаційно-комунікаційні технології широко використовується як метод педагогічної готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності, тому ми спробуємо обґрунтувати різні підходи до використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у психолого-педагогічній підготовці вчителів, а саме використання цифрових навчальних ресурсів (*digital learning resources*), відкрите та дистанційне навчання (*open and distance learning*), система управління навчанням (*learning management systems*) та інше. Все це розвиває професійну компетентність майбутніх учителів у використанні інформаційно-комунікаційних засобів. Якість використання майбутніми учителями інформаційно-комунікаційних технологій залежить від рівня їх освоєння студентом. Наприклад, в університеті Хельсінки особливу увагу приділяють ІКТ в психолого-педагогічній підготовці. Як стверджують вчені Дж.Бренфорд, А.Браун і Р.Кокінг використання ІКТ у професійній підготовці допомагає студентам краще розкрити вирішувану проблему та побудувати структурно-логічну та змістову основу певної теми роботи [2; 19].

Для ефективного використання ІКТ у професійній підготовці використовують такі методи, а саме: метод активності і наміру (*activity and intention*), метод самооцінювання (*self-evaluating activities*), метод відображення (*reflection*), метод співпраці та взаємодії (*collaboration and interaction*), метод логічної побудови (*construction*), метод контекстуалізації (*contextualization*), кумулятивний метод (*cumulative*). Розглянемо названі методи більш детально [19; 3].

*Метод активності і наміру* передбачає, що студенти повинні бути відповідальними за своє навчання. Разом з викладачем вони визначають власну мету навчання згідно свого курікулуму. Студенти згідно свого курікулуму формують намір подальшого навчання, який базується на основі активного

навчання, тобто пошуку важливої інформації для розкриття проблемних питань [19].

*Метод самооцінювання* полягає в тому, як зазначають дослідники Дж.Бренфорд та А.Донован, щоб підкреслити високу роль самооцінки в процесі навчання. Вони припускають, що викладач повинен забезпечити підтримку студентів, наприклад, надаючи їм можливості для перевірки своїх ідей шляхом створення проблемної ситуації та розробки шляхів їх подолання та побачити чи спрацювали їхні попередні ідеї. Зворотній зв'язок дуже важливий для навчання [19].

*Метод відображення* передбачає, що студенти досліджують навчання і розвивають власні метакогнітивні навички, щоб спрямовувати і регулювати своє навчання. Метакогнітивні навички, необхідні для проектування та оцінювання своєї роботи. Ці навички роблять також процес навчання саморегульованим, в якому студент стає менш залежним від викладача. Наприклад, самооцінювання в невеликій групі, де студенти проходять різні тести і вправи, в яких відображаються метакогнітивні навички [19].

*Метод співпраці та взаємодії* полягає в тому, що студенти активно беруть участь у груповій роботі підтримуючи один одного, обговорюючи певні проблемні питання та діляться своїм досвідом. Вивчаючи новий матеріал створюється взаємодія студент-викладач, що включає в себе пояснення, дебати та постановку питань з боку студентів та викладача. Також дуже популярною є можливість інтерактивного способу поділитися своїм досвідом через електронну пошту, інтернет-систему управління навчанням та соціальні мережі, наприклад Фейсбук (*Facebook*) [19].

*Метод логічної побудови* передбачає поєднання попередніх знань студентів з новими. Наприклад, до початку читання певної літератури або запису навчальної інформації, студенти повинні керуватися попередньо набутими знаннями під час вивчення певного предмету та логічно будувати наступність у роботі над проблемними питаннями. Відповідно, перед

дослідженням або іншою практичною діяльністю студенти робили припущення та висували гіпотези щодо виконання конкретної роботи [19].

*Метод контекстуалізації* полягає в тому, що навчання повинно відображати реальні конкретні ситуації в ситуаціях, або моделювання ситуацій приблизних до реальних. Це передбачає, що навчання дозволяє набувати справжній, реальний життєвий досвід. Наприклад, при використанні пошукової системи «Google», студенти повинні вміти шукати інформацію в різних джерелах. Це дозволяє їм глибоко висвітлити пошукові питання в різних контекстах і тим самим поглибити свої знання. Також студенти повинні мати на увазі, що якість всіх інтернет-джерел мають бути ретельно перевірені, щоб гарантувати, достовірність наведених фактів чи матеріалів [19].

*Кумулятивний метод* допомагає студентам виявити, як нова концепція навчання пов'язана з ІКТ. Вивчення процесу науки та оволодіння знаннями у сфері ІКТ є аналогічними процесами. Наприклад, перед тим як студент вчиться використовувати інтернет-систему управління навчанням (*learning management systems*) він повинен навчитися використовувати, наприклад, системи для обробки тексту і освоїти пошукові систем. Саме тому, студентів повинні підтримувати у навчанні, в інтерналізації нових понять та в побудові концептуальних мереж з певної галузі знань [19].

Розглянемо також використання *ІКТ у психолого-педагогічній готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності з точки зору мотивації у навчанні*. Існує дуже багато понять, які можна використати, щоб описати мотиваційні аспекти навчання і викладання. Візьмемо за основу «теорію самовизначення» (Self-Determination Theory) дослідників Р.Раяна та Е.Десі та «теорію інтересу» (Theory of Interest) науковця А.Краппа. Згідно з теорією самовизначення тип мислення студентів відіграє важливу роль у процесі мотивації до навчання. Мотиваційна поведінка може бути самовизначеною (*self-determined*), яка виникає вільно від самої себе або контролюючою (*controlled*), що означає поведінку контролюючою міжособистісною або інтерпсихічною силою, наприклад навчальний курс або виконання

якогось завдання, саме тому вони впливають на причини різної поведінки студентів. Виокремимо мотиваційні стилі в теорії самовизначення: власне мотивація (*motivation*), зовнішня (*extrinsic motivation*) та внутрішня (*intrinsic motivation*) мотивації. Внутрішня мотивація позитивно впливає на навчання, зокрема, на його якість. Внутрішньо-мотивована поведінка заснована на необхідності відчувати себе компетентним. Зовнішня поведінка виконується з дотриманням вимог заради певного очікуваного результату або винагороди та власне сама мотивація, яка спонукає учнів досягати вершин у навчанні та майбутніх перспектив у добре оплачуваній роботі [19].

Провідне місце в теорії самовизначення належить концепція основних психологічних потреб, а саме: *потреба в автономії, потреба в компетентності і потреба необхідності належати до групи*. Необхідність компетентності проблематичне в галузі ІКТ, так як необхідні ґрунтовні дослідження, які складно виконувати, тому це суттєво впливає на інтерес і мотивацію студентів [19]. Отже, особливості мотивації в навчальній діяльності та поведінки майбутнього вчителя повинен підвищувати викладач. Ось чому використовується теорія самовизначення у навчанні, оскільки навчальна діяльність має підтримувати основні психологічні потреби і розвиток інтересу до навчання у студентів. Більш детальний аналіз на мотиваційних аспектів і базується на теорії самовизначення, тобто тут ІКТ використовуються в цілях профорієнтації та для підвищення інтересу до навчання у студентів. Як студентів мотивує до навчання ІКТ залежить як ІКТ використовується в контексті навчання.

Дослідник А.Крапп та С.Хіді говорять про те, що інтерес до навчання розглядається з двох основних точок зору. Одним з них – інтерес як характеристика людини (особистий інтерес), а інший – як психологічний стан, який проявляється в конкретному середовищі навчання (ситуаційний інтерес). Особистий інтерес конкретний, зберігається протягом довгого часу, розвивається повільно і як правило, протягом життя впливає на людину її знання і цінності [19]. Науковець Ю.Счієфел говорить, що попередньо існуючі

знання, особистий досвід і емоції є основою особистої зацікавленості. Ситуаційний інтерес є спонтанним, швидкоплинним і спільним для певних осіб. Це емоційний стан, який викликається чимось у найближчому оточенні, і створює короткостроковий ефект на особу та її знання. Ситуаційний інтерес викликається залежно від цікавості теми чи події, а також частково і від викладачів.

У теорії самовизначення можна виділити 5 категорій мотиваційних особливостей психологічної готовності [2; 19] майбутніх учителів до інноваційної діяльності, а саме:

1. Автономно-допоміжна діяльність (*autonomy-supporting activities*) через: вибір студентами методів навчання, де студенти мають кілька варіантів, як планувати або навчати; спільні навчальні заходи; спільне планування навчальної діяльності.

2. Використання ІКТ коли студенти мають: вибір, можливість для планування та оцінювання своєї діяльності; підтримку у ефективності та важливості виконуваної роботи

3. Підтримка розвитку студентської компетентності через: вибір дослідження та інших завдань, що важливі студентам для їх вирішення; вибір і використання конструктивних оціночних методів, таких як самооцінювання, оцінювання портфоліо та неформальні дискусії, що допомагають студентам розпізнати на якому рівні вони виконують навчальну діяльність; надання підтримки в тому, що навчальна діяльність носить в собі певну цінність

4. Підтримка студентів через соціальну зв'язаність (*social relatedness*): вибір завдань, спільна навчальна діяльність, спільне планування, що дозволяє студентам спільно працювати та ділитись інформацією; підтримка розвитку навчальних спільнот у соціальних медіа ресурсах та різних форм соціальних мереж.

5. Підтримка інтересу та задоволення студентів, через: пробудження цікавості у виборі певних завдань; організацію навчальної діяльності через цікаві веб-сайти, які варті уваги; цікавий зміст, що відображається за

допомогою нового матеріалу або нових знань та розкриття контексту людської сутності, її професії, історії та технології навчання.

Отже, можемо наголосити на тому, що важливе для мотивації студентів це створення та використання автономної навчальної діяльності в педагогічній підготовці. Саме така діяльність пов'язана з досягненням компетентності не тільки в галузі використання ІКТ, а й у підтримці навчальних громад та інших форм соціальних та мережевих комунікацій.

Розглянемо використання ІКТ за допомогою [19] цифрових навчальних ресурсів (*digital learning resources*), відкритого та дистанційного навчання (*open and distance learning*) і системи управління навчанням (*learning management systems*) як засобів новітніх інновацій. Інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як новітні інновації відповідно у використанні яких вимагається набуття певних компетентностей студентами. Фінські дослідники та педагоги класифікували застосування ІКТ як: 1) вміння користуватися програмним забезпеченням (*tool applications or tool software*) та 2) вміння використовувати ІКТ у навчанні і викладанні, тобто навчання через ІКТ (*learning through ICT*). Майбутній вчитель початкової школи може застосовувати як різне програмне забезпечення так і навчання через ІКТ, наприклад, відео-проектор для викладу матеріалу у презентації тим самим досконало володіючи програмами, що її створюють (PowerPoint та інші), документ-камерою, що часто використовується в початкових класах як засіб перевірки домашнього завдання учнів. Багато нових інновацій, які зараз популярні в Європі також використовуються у фінських школах, університетах учителями та викладачами, наприклад, інтерактивна дошка (*interactive whiteboard*) таких брендів як: Clever-board, АКТИВ-board, SMART-Board та інші [19].

Хоча ми знаходимо у працях фінських науковців багато дискусійними питань щодо таких інновацій, оскільки це потребує великих фінансових затрат. Такі смарт-дошки в українському еквіваленті коштують приблизно 20 тисяч гривень, залежно від бренду та набору інструментів для роботи. Незважаючи на

це фінські педагоги стверджують, про зручність їх використання. Сенсорний дисплей підключається до комп'ютера і цифрового проектору, а через комп'ютерну програму можна управляти безпосередньо з дисплею самого екрана. Можна робити замітки, писати цифровими чорнилом на дошці, зберігати роботу, щоб продовжити або поділитися нею пізніше. Більшість інтерактивних дошок також спеціально розроблюють програмне забезпечення, яке включає ряд корисних інструментів. Переваги такої інтерактивної дошки у педагогічній підготовці та у безпосередньому використанні у навчанні учнів є досить продуктивним, оскільки документи та програмне забезпечення можуть бути доступні з екрана без необхідності постійно підходити до ноутбука. Майбутні вчителі можуть легко переключатись між екранами, наприклад, щоб повернутися до більш ранньої роботи чи перетягнути об'єкт, який використовувався через вікно програмного забезпечення [19; 3; 2].

Застосування ІКТ через навчання у психолого-педагогічній підготовці фінські педагоги поділяють [19] на три частини: 1) навчання з використанням ЕОМ (електронних обчислювальних машин) (*Computer-assisted learning*) це будь-яка взаємодія між студентом та комп'ютерною системою, призначена, щоб допомогти студенту вчитися, наприклад, моделювати аплети в Інтернеті в умовах віртуальної реальності. (*Аплет* – це коротка комп'ютерна програма, що функціонально розширює можливості основної програми, або інтернет-застосування, наприклад, додає у веб-сторінку функцію анімації. Для створення аплетів в мережі Інтернет використовується мова програмування Java). 2) Комп'ютерні дослідження (*Computer-assisted research*) з використанням ІКТ в якості допомоги та зборі даних з різних інформаційних джерел, що підтримують наукову аргументацію. Як правило, такі дослідження проводяться в маленьких спільних групах, де ІКТ використовуються як засіб для взаємодії з джерелом інформації, як в школах так і в педагогічній підготовці. 3) Комп'ютерна взаємодія (*Computer-assisted interaction*) тобто відкрите та дистанційне навчання, яке перетворилось зі звичайного використання



електронної пошти до використання всіх можливостей ІТ-сервісу у навчанні студента.

Таким чином, сучасні рішення такого навчання засновані на широкому діапазоні комунікаційних технологій, таких як системи управління WebCT (інструмент, який надає можливість створювати професійні он-лайн курси та підготовки друкованих матеріалів для покращенні таких курсів); Moodle (система управління курсами, тобто електронне навчання, також відома як система управління навчанням або віртуальне навчальне середовище. Вільний, але розповсюджений за універсальною загальною ліцензією (*GNU General Public License*); веб-додатки, що надають можливість створювати сайти для онлайн-навчання; використання двосторонньої аудіо/відео телеконференцій та інші. Такі нові соціальні медіа пропонують багато можливостей, але вони ще не повністю активовані в процесі навчання студентів.

Фінляндія активно включає як у шкільне життя так і в психолого-педагогічну підготовку майбутніх вчителів до інноваційної діяльності ІКТ-базовані інтерактивні канали, такі як: електронна пошта, чати, Фейсбук, Вікілайф та багато інших. Технологія Web 2.0 на сьогодні все більше і більше реалізується у фінській педагогічній підготовці, наприклад, через Вікі (веб-сайт, що дозволяє користувачам змінювати самостійно вміст сторінок через браузер, використовуючи спрощену і зручнішу, порівняно з HTML, вікі-розмітку тексту); Netvibes (персональний робочий стіл); різноманітні блоги та інші. Використання ІКТ мають змогу зробити процес навчання більш гнучким, мотивованим і дослідно-орієнтованим, а також активізують студентів у розробленні, обробки та оцінки інформації, крім того, збільшити рівень співробітництва, контекстуалізації і творчості в педагогічній підготовці. ІКТ використовується як невід'ємна частина нового покоління тому ще одна мета фінської педагогічної освіти це досконале володіння всіма необхідними ІТ-технологіями у навчанні майбутніми вчителями початкової школи.

Фінські дослідники (Н.Ніємі, П.Кансанен, П.Сахлберг та ін.) стверджують, що реалізація стратегій ІКТ повинна відображатися в базованому дослідженні.

У погодженні з цим, представники фінської освітньої політики припускають можливість загального дослідно-базованого дослідження на основі технологій ІКТ. Разом з цим виникають певні бар'єри у такому впровадженні, а саме: використання ІКТ може виявитись надто складним для студентів, які тільки вступили до університету; труднощі у співпраці з викладачами, один з одним та мережевою системою, у студентів виникає відчуття, що в них не вистачає часу для ґрунтовного проведення експерименту; труднощі з інноваціями тобто відсутність мотивації у їх прийнятті як допоміжної бази та багато інших. Науковець К.Роджерс говорить про те, що процес адаптації може бути розділений на декілька етапів, наприклад: поінформованість, інтерес, оцінювання, випробування і прийняття [19].

Науковець М.Фуллан категоризує властивості освітніх інновацій, які впливають на їх прийняття майбутніми вчителями у дві загальні категорії: 1) існують властивості інновацій; тобто властивості використання ІКТ в педагогічній підготовці, наприклад, різні способи використання ІКТ, що практикуються в педагогічній підготовці, зручність використання ІКТ і легкість використання ІКТ. Однак природа цього нововведення не проста, оскільки дослідник Д.Уотсон стверджував, що для такого прийняття потрібна зміна стилю викладання, зміни у навчальних підходах та зміни у доступі інформації. 2) М.Фуллан підкреслив, що присутні і місцеві особливості, такі як: педагогічна спрямованість персоналу, характер співробітництва та взаємодії між співробітниками, їх уявлень про застосування освітніх технологій, адміністративне керівництво, технічна та педагогічна підтримка, доступність зовнішніх факторів, таких як фінансування, підвищення кваліфікації персоналу, а також від змісту проектів в галузі розвитку використання ІКТ [19]. Крім того, зовнішні фактори, такі як національна стратегія у сфері ІКТ, наприклад, розробки стратегії для навчання і тренування, стратегії бібліотеки та дослідницької стратегії, саме все це впливає на адаптації прийняття таких інновацій.

Існує декілька парадоксів [19], щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у психолого-педагогічній готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності у Фінляндії: національний рівень ІКТ-стратегій, національний курікулум та принципи для використання ІКТ були підготовлені протягом останніх двох десятиліть у ряді країн з наявністю незначного впливу на навчання і практику вчителів та використання ними ІКТ в освіті; наявність дослідницьких доказів впливу ІКТ на навчання студентів та їх мотиваційне спрямування; студенти мають великий досвід у використанні технологій поза межами шкіл, але рідко використовують ці технології для навчання у школі; викладачі є кваліфікованими користувачами ІКТ технологій, але виникають певні труднощі у використанні своєї компетентності застосовувати їх у школі; ІКТ доступні в школах, але вчителів переконані, що навчання важко підтримуватиметься використанням ІКТ; Багато ІКТ матеріалу вже існує, але не всі вчителі мають досвід у використанні цих матеріалів ефективно на шкільних заняттях та поза уроками.

У Фінляндії підготовка майбутнього вчителя забезпечується вісьмома університетами, для короткого аналізу підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності з використання ІКТ ми зупинимося на Університеті Хельсінки [19] та Університеті Східної Фінляндії. Університет Хельсінки має власний ІТ-центр, що полегшує роботу викладачів та студентів, оскільки пропонує високоякісні ІКТ сервіси. Послуги цього центру забезпечує виконання основних завдань університету. Такий центр координує ІТ-діяльність, стандартизує виконання технічних рішень, підтримує локальну інформаційну мережу. Також забезпечуються ІТ-класи та пункти обслуговування [19]. Служба допомоги, яка називається *Helpdesk service* співпрацює з викладачами, студентами, що потребують допомоги і підтримку у використанні ІКТ в процесі педагогічної підготовки. Навчальний центр ІКТ пропонує підтримку для педагогічного персоналу у використанні засобів ІКТ і сервіс електронного навчання (*services for e-learning*). Співробітники бібліотеки також надають допомогу та поради своїм користувачам у пошуку інформації.

Департаменти та факультети університету використовують ІКТ сервіси також і для адміністративних цілей. Видання навчальних матеріалів проводять самі факультети за допомогою ІКТ центру для доступу інформації студентам та викладачам. Перерахуємо декілька проектів, що були розроблені фінськими викладачами в університеті Хельсінки для використання ІКТ у педагогічній підготовці майбутніх учителів початківців: Проект «GRID», що створює мережу для обміну найкращих практичних навчальних матеріалів в галузі наукового педагогічного навчання в Європі; Проект ефективного використання ІКТ в педагогічній освіті; Європейський проект професійного розвитку майбутніх учителів у педагогічній підготовці через Веб-базоване середовище; Проекти наукових матеріалів, а саме: партнерство між університетом і школою для розробки і впровадження дослідно-базованого навчання за допомогою ІКТ; Проект ефективного використання комп'ютерних допоміжних технологій і навчальних матеріалів у педагогічній підготовці [19].

Університет Східної Фінляндії забезпечує здобуття п'яти галузей знань, а саме: «Природні науки та нові технології»; «Педагогічна підготовка і освіта та культура»; «Науки про здоров'я, молекулярну медицину і дослідження добробуту»; «Навколишнє середовище і поновлювання природних ресурсів»; «Освіта закордоном та суспільствознавство». Зараз університет впроваджує ще одну галузь знань «Освітні технології та їх розвиток» [19].

В складі університет Східної Фінляндії існує факультет філософії в який входить Школа прикладної освіти (*The School of Applied Education*) та школа Педагогічної освіти, цей факультет має 20 річні традиції у навчанні, розвитку і дослідження в сфері ІКТ, та розробці програми для всіх ступенів. Координаційна дослідна група працює в центрі Дослідження і Розвитку ІКТ, цей центр співпрацює з університетом Нотінгем у Великій Британії та досліджує важливість використання базованого дослідження та впровадження сучасних методів навчання у педагогічні науки [19].

Серед останніх проектів дослідження і розвитку психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, який запроваджує

Центр ІКТ, можна виділити: «Багатовимірне навчальне середовище», «Чисте покоління» (*Net Generation*), «Відповідальність в ІКТ» (*Responses to ICT*), «Особисте навчальне середовище» (*Personal Learning Environments*), «Неперервна педагогічна підготовка» (*Continuing Teacher Training*), «Електронне навчання» (*E-Learning*), «Педагогіка в ІКТ» (*Pedagogy of ICT in General*), «Багатовимірне навчальне середовище» (*Multidimensional Learning Environments*) всі вони фокусуються на гнучкому використанні ІКТ в педагогічній освіті та професійній підготовці вчителів початкової школи зокрема. ІКТ також розглядається як елемент який збагачує навчальне середовище в зв'язку з дистанційним навчанням. Отже, можемо стверджувати, що педагогічна освіта у Фінляндії науково-орієнтована, на відміну від багатьох інших країнах, оскільки створення та розвиток ІКТ стратегій в тісному взаємозв'язку з педагогічною підготовкою майбутніх учителів початкової школи [19].

З огляду на зазначене можна стверджувати, що головними принципами у курікулумі фінської системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності є не тільки індивідуальний підхід, компетентність майбутніх учителів, довіра та рівноправність, але й широкий спектр застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Характеризуючи основні елементи та компоненти курікулуму педагогічної підготовки майбутніх учителів приходимо до висновку, що фінським вчителям притаманні високорозвинені предметні, психологічні та інноваційні особистісні якості. Вчителі Фінляндії безперервно підвищують загальну та професійну культуру з обов'язковою присутністю пошукової діяльності з використанням інформаційних та інноваційних ресурсів Володіють методами педагогічного дослідження та конструюванням власного педагогічного досвіду. Розвивають критичність мислення для аналізу результативності навчально-виховного процесу та присутність активної педагогічної діяльності, спрямованої на удосконалення особистості учня й самого себе [19].

### 3.3. Методологічний аналіз психологічних аспектів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності

При побудові функціональної моделі психологічних засад формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності ми визначили три рівні сформованості такої готовності, а саме: високий, середній, низький.

У таблиці 1 [17] ми наводимо для практичного використання діагностичну карту вивчення рівнів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, у якій розписані компоненти, показники та ознаки прояву показників психологічної готовності до інноваційної діяльності. Їх можна використати для розробки інструментарію оцінки досягнутого рівня готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності та програми розвитку окремих компонентів готовності в рамках роботи тих чи інших організаційних форм методичної роботи на місцях.

Таблиця 3.2.1

#### Діагностична карта оцінки рівнів психологічної готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

Комп онен ти	Показники	Ознаки прояву показників психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності		
		Високий	Середній	Низький
Мотиваційно-орієнтаційний	1. Потреба в творчій діяльності	1) стійка творча активність і продуктивність; 2) прагнення творчо оволодіти професійними методами, прийомами, засобами інноваційної діяльності; 3) утвердження цінності творчості в педагогічному колективі.	1) установка на творчу взаємодію з колегами; 2) бажання брати участь в пошуковій діяльності не завжди приносить усвідомленого задоволення; 3) знання та уміння з пошукової діяльності використовуються епізодично.	1) відсутність чи слабка вираженість творчої активності; 2) відсутність особистісно значимого ставлення до пошукової діяльності.
	2. Цільова направленість педагога	1) уміння ставити цілі інноваційної педагогічної	1) прагнення визначити цілі і задачі власної	1) несформованість цілей

		діяльності; цілі ґрунтуються на базових цінностях школи, її філософії.	пошукової роботи.	власної діяльності.
Змістовно-операційний	1. Технологічність	1) володіння технікою організації і проведення дослідно-експериментальної роботи щодо апробації та впровадження педагогічних інновацій; 2) творче використання наявних педагогічних досягнень і моделювання нового педагогічного досвіду; 3) використання власних оригінальних прийомів і методик.	1) Орієнтація на оволодіння новими професійними технологіями, але використання творчих завдань часто носить епізодичний характер.	1) володіння переважно набором традиційних прийомів і методів; 2) знання про організацію і проведення інноваційної діяльності не використовуються; 3) перевага надається завданням репродуктивного характеру; 4) відсутність прагнення до досліджень проблем на науковому рівні.
	2. Особистісно орієнтована взаємодія в освітньому середовищі	1) творче перетворення середовища розвитку учнів на основі власних інноваційних методик; 2) використання в педагогічній практиці засобів діагностики і корекції індивідуальних особистостей школяра, реалізація різнорівневого підходу.	1) знання засобів експериментальної діагностики рівнів готовності до навчання, спроба реалізації диференційованого підходу; 2) здатність до співпраці в спільній творчій діяльності в повній мірі.	1) низька здатність в різних ділових ситуаціях займати адекватну рольову позицію, оперативно знаходити аргументи, щоб наблизити опонента до власної позиції.
	3. Інформаційна культура вчителя	1) сформованість педагогічної свідомості, яка проявляється в пошуково-перетворювальному стилі мислення; креативність педагога, його творче уявлення і	1) психолого-педагогічні знання, уміння і навички про засвоєння інновацій використовуються епізодично, не яскраво виражений творчий підхід до	1) несформованість професійно значимих особистісних якостей педагога, нездатність формувати

		інтелектуальна активність, яка дозволяє робити висновок про професійну компетентність учителя; 2) самостійний пошук нової інформації з метою саморозвитку.	вирішення задач навчання і виховання, недостатньо розвинута педагогічна інтуїція; 2) орієнтація на пошук нової інформації при додатковому зовнішньому стимулюванні	індивідуальний стиль діяльності; 2) низька здатність до висування суб'єктивних ідей чи їх відсутність; 3) відсутність прагнення до нової інформації.
Оцінно-рефлексивний компонент	1. Педагогічний самоаналіз	1) вміння оцінити свій індивідуальний стиль і побудувати план діяльності; здатність до проектування; 2) здатність осмислювати свою діяльність у світлі науково-теоретичних педагогічних знань; 3) здатність до рефлексії власного досвіду.	1) прагнення до самоосвіти і самовиховання творчих здібностей не відповідає їх реалізації; 2) реальна оцінка себе і своїх можливостей, але з тенденцією завищення чи заниження.	1) відсутня об'єктивність у оцінних судженнях процесу і результатів діяльності; 2) завищена чи занижена оцінка себе та інших.
	2. Ієрархія уявлень про інноваційну діяльність	1) усвідомлення педагогом творчої спрямованості пошукової діяльності; 2) обґрунтування і усвідомленість критеріїв конкретних інновацій і їх цільового призначення; 3) вміння передбачити майбутні потреби і проблеми інноваційної діяльності; 4) усвідомленість нової ролі вчителя-новатора.	1) розуміння сутності педагогічних інновацій не завжди приводить до усвідомлення позитивного впливу інноваційної діяльності на успіх у професійній діяльності вчителя.	1) до участі в інноваційній діяльності педагога спонукають лише мотиви обов'язковості; 2) педагог заперечує можливість впливу даної роботи на подальшу свою діяльність.

З цією ж метою ми рекомендуємо використати також наступні характеристики рівнів психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (на основі дослідження Є. Макагон) [23]:

Високий рівень психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності характеризується: яскраво вираженою стійкою творчою



активністю і продуктивністю, утвердженням цінностей творчості в педагогічному колективі (що забезпечується створення відповідної атмосфери творчої, пошукової, інноваційної діяльності в педагогічному колективі окремого навчального закладу – відповідного інноваційно-освітнього середовища); оволодіння вчителем технікою організації і проведенні дослідно-експериментальної роботи (це потрібно для експериментальної апробації ефективності того чи іншого педагогічного нововведення та його подальшого впровадження засобом постановки педагогічного експерименту), що приводить до моделювання нового педагогічного досвіду, розробки власних інноваційних методик; вмінням і здатністю оцінити вчителем свій індивідуальний стиль діяльності і побудувати план розвитку своєї педагогічної діяльності, він володіє здібностями до її прогнозування і проектування.

Середній рівень психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності характеризується: орієнтацією на оволодіння новими педагогічними технологіями, установку на творчу взаємодію з колегами, прагнення виділяти цілі і задачі власної пошукової інноваційної роботи, використовувати наявні досягнення в педагогічній інноватиці; епізодичність використання знань та умінь з реалізації педагогічних інновацій, їх використання не завжди приносить чітко усвідомлену задоволеність; рівень підготовки до інноваційної діяльності оцінюється педагогом як задовільний, однак, впевненості в позитивному впливі цієї діяльності на успіхи в роботі, як правило, немає.

Низький рівень психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності характеризується: відсутністю чи слабкою вираженістю творчої направленості, несформованістю цілей власної діяльності, відсутністю особистісно значимого ставлення до пошукової діяльності; володіння педагогом в основному набором традиційних прийомів і методів навчання; участь у пошуковій інноваційній діяльності лише в обов'язковому порядку; низька оцінка педагогом своєї підготовленості і заперечення ним можливості

позитивного впливу участі в інноваційній діяльності на результати власної праці.

При вивченні роботи педагогів-практиків на діагностичному етапі рекомендуємо використати структурування рівнів сформованості психологічної готовності майбутнього вчителя до інновацій: *Інформаційний рівень освоєння педагогічних інновацій* – змістовна орієнтація в загальних теоретичних підходах, конкретних методиках роботи педагогів-новаторів, а також зарубіжному досвіді педагогічних технологій. Застосування окремих елементів інноваційних технологій у власній педагогічній діяльності.

*Пошуковий рівень освоєння педагогічних інновацій* – намагання втілити у власну діяльність відомі технології та методики навчально-виховної роботи; прагнення працювати по-новому, спроби експериментування, бажання поділитися досвідом як успіхів, так і помилок з однодумцями для осмислення педагогічних інновацій. *Творчий рівень освоєння педагогічних технологій* – глибоке розуміння ролі інновацій у виконанні сучасних завдань освіти, широкі й змістовні знання про нові наукові та новаторські підходи до навчання й виховання, успішне володіння новітніми технологіями, активна участь у їх створенні, прагнення до індивідуального творчого вкладу в інноваційний процес.

Розробка моделі психологічних аспектів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності передбачає поетапне вирішення наступних **кроків**: визначення та обґрунтування передумов інноваційних процесів в системі освіти; Ознайомлення з існуючими моделями змісту і структури інноваційної діяльності вчителя; Вивчення стану готовності конкретних категорій/груп учителів до інноваційної діяльності; Розробка та обґрунтування регіональної моделі підготовки вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти; Відпрацювання дидактичного забезпечення підготовки вчителя до інноваційної діяльності; Реалізація теоретичних положень та функціональної моделі формування готовності вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти; Уточнення

навчальних програм, планів, коригування технології організації та проведення підготовки вчителів до освоєння інновацій; Діагностика досягнутого рівня сформованість готовності вчителів до інноваційної діяльності за результатами навчання; Створення інноваційного освітнього середовища в конкретних закладах освіти; Стимулювання та організаційно-методичне забезпечення інноваційної діяльності окремих учителів-новаторів та педагогічних колективів.

Психологічні аспекти готовності до інноваційної діяльності обумовлюється двома необхідними чинниками: організацією оптимального інноваційного середовища та освоєнням технології самоорганізації педагогічної діяльності, пізнавальним інструментом відображення практики навчання й виховання.

Система роботи закладу освіти щодо формування у майбутнього вчителя психологічних аспектів готовності до інноваційної діяльності слід розпочати із створення в закладі освіти сприятливого інноваційного середовища, що передбачає акцентування уваги вчителів на самовиховання та саморозвиток, активне навчання в школах педагогічної майстерності, передового педагогічного досвіду, психолого-педагогічних семінарах, оволодіння психолого-педагогічними діагностиками тощо.

Навчання майбутнього вчителя у школі в рамках роботи тих чи інших організаційних форм спрямовується на оволодіння ними теоретичних основ: *педагогічної аксіології* – знання про цілі та цінності навчально-виховного процесу; *педагогічної антропології* – знання про людину як об'єкт педагогічного впливу; *педагогічної соціології* – знання про соціальні умови та механізми здійснення навчання та виховання; *педагогічної технології* – знання про засоби педагогічної діяльності; *педагогічної культурології* – знання про формування людини як індивідуума культурного, суб'єкта, особистості та індивідуальності.

Практична сторона навчального процесу щодо психологічних аспектів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності має орієнтуватися на формування та розвиток у майбутнього вчителя групи психолого-

педагогічних умінь та навичок: *дидактичні вміння* (організація навчально-виховного процесу, керівництво пізнавальною та розливною взаємодією тощо); *загально педагогічні вміння* (забезпечення єдності навчальної та позанавчальної діяльності вчителя і учнів як цілісного процесу, що гарантує неперервність процесу навчання, виховання, розвитку та саморозвитку); *науково-методичні, пошукові, дослідницькі вміння та навички* (вивчення та використання передового педагогічного досвіду, використання методів теоретичного пошуку та емпіричних досліджень тощо); *вміння та навички самоосвіти, самовиховання, володіння мистецтвом педагогічної рефлексії*.

Враховуючи вище сказане, можемо рекомендувати керівникам закладів освіти орієнтовну модель рівнів психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

*Колективний рівень:* науково-практичні конференції; лекції; психолого-педагогічні семінари; практикуми; проблемні творчі семінари; педагогічні ради;

*Груповий рівень:* навчальні тренінги; методичні об'єднання вчителів за фахом/циклом; проблемні творчі групи; динамічні пошукові групи; методичні об'єднання класних керівників, керівників гуртків; школи молодого вчителя; школи педагогічної майстерності; школи передового педагогічного досвіду; семінари та ін.

*Індивідуальний рівень:* самоосвіта; самовиховання; наставництво; школи передового педагогічного досвіду; робота над індивідуальною науково-методичною темою/проблемою; творча лабораторія вчителя та ін.

Серед інших психологічних аспектів формування психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності звертаємо вашу увагу на методи рефлексивно-інноваційного пошуку, які дозволяють актуалізувати попередній довід, переосмислити його, виявити нові відношення і проблеми освітньо-виховного закладу майбутнього, спрямувати процес

переосмислення себе та своєї професійної діяльності в напрямку створення інновацій.

До методів, що дозволяють реалізувати інноваційну поведінку майбутнього вчителя, перш за все, відноситься проблемно-рефлексивний полілог, метою якого є актуалізація і розвиток творчих можливостей майбутнього вчителя до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності, а також до прийняття інноваційних рішень. Даний метод складається з таких *етапів*: етап відшукування і визначення педагогічних проблем, де кожний учасник, не повторюючи попереднього, структурує проблеми; етап висунення ідей по вирішенню означених проблем; колективне обговорення.

Цінність такого полілогу полягає в тому, що забезпечується розвивальний ефект не лише найбільш підготовлених у формулюванні й вирішенні проблем педагогів, а й усіх – в тому числі, менш поінформованих і творчих. Через „заборону” на повторення кожним учасником досягнення ефект максимального осмислення альтернативних рішень.

Наступним методом розвитку інноваційної поведінки майбутнього вчителя є позиційна дискусія, яка дозволяє не лише сформулювати банк даних про різні педагогічні інновації, але й забезпечити процес їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ групи на три частини.

*Перша група* зосереджує увагу на виробленні проекту майбутньої інновації, на своєму баченні та обґрунтовує її. У процесі даної діяльності припустима критика рішень, що пропонуються, оскільки наприкінці дискусії групі необхідно представити на загальне обговорення один із запропонованих варіантів.

Після викладу першою групою свого проекту інновації, до обговорення приєднується *друга група*, перед якою стоїть завдання вияснити всі альтернативні варіанти стосовно запропонованого нововведення і, засновуючись на цьому, спростувати твердження першої групи. Відхиливши

запропоновані пропозиції, друга група починає розробляти своє рішення, потім вона також викладає програму дій.

Завдання *третьої групи* полягає в аналізі та пошуку конструктивного у запропонованих проектах, оскільки вона здійснює синтез і віднаходить компромісні шляхи вирішення проблеми. Далі групи міняються ролями, і весь цикл повторюється знову.

Усе позитивне, створене в процесі групової діяльності, на кожному етапі фіксується. В ситуації, коли пропонуються відразу декілька конструктивних проектів, що заслуговують на увагу, відбувається «аукціон рішень». Суть його полягає в подальшому поглибленому аналізі запропонованих проектів на загальному пленумі, в результаті чого кожний проект рішення проходить аналітичну експертизу. Здійснюється це за допомогою механізму «продажу» розроблених проектів, а «грошима» виступають наслідки від їх впровадження.

Таким чином, формується цілісне уявлення тих процесів і явищ, які можуть виникнути в результаті впровадження інновації. Ті з проектів, які набрали найбільшу кількість негативних наслідків, вилучаються з переліку.

«Аукціон проектів» дає можливість глибоко й детально проаналізувати розвиток наслідків від початку впровадження інновації в залежності від різних протиріч і конфліктів. Побудова цілісної концептуальної моделі розгортання подій та визначення ролі й позицій групи, яка включена в інноваційний процес, дозволяє опрацювати різні варіанти наслідків. В результаті рішення приймаються не методом проб і помилок, а у відповідності з всебічною аналітичною експертизою.

Відомий науковець О.Козлова [17; 18] пропонує використовувати для формування психологічних аспектів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності такі такі компоненти готовності:

Мотиваційна готовність: *готовність до змін*: Творчо-перетворююче ставлення до дійсності; відхід від нормативів. Усвідомлення необхідності в інноваційній діяльності. Позитивне сприйняття власного минулого досвіду в контексті інноваційної діяльності. Узгодженість власних цілей з проблемами

інноваційної діяльності. Готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем; *сприйнятливість до нововведень*: Відкритість внутрішнього світу вчителя культури, суспільству. Здатність до подолання стереотипів у педагогічній діяльності. Готовність до подолання творчих невдач. Рівень включеності в інноваційні рішення. Самостійність у прийнятті рішень. Подолання психологічних бар'єрів.

Технологічно-педагогічна підготовленість: *теоретико-методологічна обізнаність*: наявність глибоких теоретичних знань і вмінь з предмета. Уміння співвідносити з базовими знаннями свою практику, вдосконалювати на основі базових знань власну практичну діяльність. Наукова обґрунтованість, включення нових ідей у практику. Концептуальність, можливість розповсюдження і використання розроблених ідей. Органічне поєднання інноваційної діяльності та особистої культури; *технологія прийняття рішень*: Уміння використовувати способи вирішення аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінювально-інформаційних, корекційно-регулюючих педагогічних завдань. Уміння здійснювати вибір інноваційної проблеми і теми. Володіння евристичними методами розв'язання проблеми. Володіння методикою складання авторських програм, навчальних планів, моделювання та конструювання елементів уроку. Володіння способами модернізації, систематизації засобів навчання; *технологія пошукової діяльності*: Уміння оперувати категоріями: мета, завдання, проблема, задум, гіпотеза, інструментарій дослідження. Уміння складати розгорнуту програму експерименту. Застосування засобів діагностики, корекції просування учнів у навчанні та розвитку. Володіння методикою педагогічного експерименту. Серед рівнів психологічної сформованості майбутнього вчителя до інноваційної діяльності О.Козлова пропонує видокремити такі:

Адаптивно - нормативний (репродуктивний): нестійке ставлення до інновацій; відсутність яскраво виявленого педагогічного таланту; відсутність чіткої наявності творчих дослідницьких здібностей; технологічна готовність пов'язується з власним досвідом; професійно-педагогічна діяльність учителя

будується за раніше відпрацьованою схемою, алгоритмом; учитель адаптує нові варіанти освітніх програм, не вдаючись до педагогічного коментарю; узагальнює досвід колег, що працюють над проблемою, яка його цікавить; свій досвід відображає у доповідях та виступах на рівні школи; використання авторських ідей не передбачає широкого застосування; бере фрагментарну участь у пошуковій, дослідницькій діяльності.

Ситуативно-моделюючий: усвідомлення необхідності реалізації нововведень; виокремлює провідну ідею, мету, вказує джерела інновацій; експериментально апробує окремі ідеї та методичні рішення; модернізує відомі освітні проекти, здійснює їх аналіз і порівняння; вирішує проблеми інтеграції знань, має гуманістичну орієнтацію; активно і цілеспрямовано веде пошук нових педагогічних технологій, нових навчальних курсів, підручників; свій досвід відображає у доповідях, публікаціях на рівні району/міста; результати інноваційної діяльності знаходять відображення у роботі методичних формувань школи, району/міста.

Системно-моделюючий: висока сприйнятливність до нового, готовність до участі в проектуванні нових освітніх систем; позитивна емоційна спрямованість до перетворюючої діяльності; цілісна, методологічна і технологічна готовність до інноваційної діяльності; аналітико-рефлексивні вміння; розробка нових варіантів програм; пошук оптимальних технологій і систем навчання; творчий підхід, постійний пошук нових, резервних можливостей для підвищення якості педагогічної праці; авторське конструювання нового навчального матеріалу; моделювання нового педагогічного досвіду; глибокі теоретичні психолого-педагогічні знання, високий рівень педагогічної рефлексії; застосування засобів діагностики і корекції успіхів учнів, осмислення та обґрунтування авторських ідей і розробок; перевірка авторської системи при проведенні довготривалого педагогічного експерименту; наявність публікацій, громадське визнання інноваційного досвіду.



Проаналізований великий пласт праць вітчизняних науковців з психологічних аспектів формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, нами виокремлено перелік основних прогностичних умінь, необхідних майбутньому учителю для здійснення інноваційної діяльності (за О.Козловою) [17], а саме: Володіти варіативним педагогічним мисленням, знаходити декілька способів вирішення однієї задачі. Виробляти особисту стратегію саморозвитку. Приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності. Передбачати близькі та віддалені результати вирішення педагогічних задач. Глибоко перебудовувати педагогічні цілі у зв'язку зі змінами педагогічної ситуації. Вивчати і перетворювати педагогічну ситуацію. Конкретизувати педагогічні задачі в поетапні та оперативні. Рефлексувати всі компоненти інноваційної діяльності. Здійснювати вибір проблеми і теми дослідження. Вибудовувати педагогічні задачі з орієнтацією на учня як на активного співучасника навчально-виховного процесу. Переносити педагогічні прийоми в інші педагогічні ситуації і комбінувати їх. Виділяти ключові ідеї навчального предмета. Оцінювати навчальний предмет за рахунок використання понять, термінів, дискусій у відповідній галузі наук. Виявляти не лише наявний рівень розвитку учнів, але й зону найближчого розвитку учнів, передбачати можливі і враховувати типові утруднення учнів. Виходити з мотивації учнів при плануванні та організації навчально-виховного процесу. Проектувати та формувати в учнів відсутні в них рівні творчої діяльності. Розширяти поле для самоорганізації учнів. Орієнтуватися на розвиток учня і його саморозвиток. Здійснювати творчий пошук. Інтерпретувати інформацію, що надходить з відповідних педагогічних та інформаційних джерел. Визначати особливості свого індивідуального стилю. Бути відкритим до пошуку нового. Усвідомлювати перспективу власного професійного розвитку. Переходити з репродуктивного рівня майстерності до власного творчого, новаторського рівня. Прогнозувати результати навчання стосовно до учнів з різними інтересами і здібностями. Проектувати завдання з розвитку творчого потенціалу

учнів. Обґрунтувати критерії ефективності педагогічних впливів. Формувати гіпотезу як засіб вирішення протиріч, планувати методи її перевірки, відібрати критерії оцінки результатів. Рефлексувати власний досвід у контексті загальнолюдських цінностей. Розробляти зміст планів і програм реалізації ідеї в інноваційну педагогічну діяльність.

Отже, наше дослідження дало змогу вкредити орієнтовну програму заходів щодо формування психологічної готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: Запровадити систему заходів щодо мотивації пошуково-дослідницької, інноваційної діяльності педагогічних працівників (пропаганда новаторського досвіду, творчі портрети вчителів-новаторів, інформація про хід реалізації обласної науково-методичної програми „Запровадження інноваційних педагогічних технологій в навчально-виховний процес” у районі тощо). Організувати інформаційний супровід пошукової, інноваційної діяльності педагогів (створення банку педагогічних ідей, освітніх інновацій, кращого досвіду). Здійснити систему заходів (семінари-практикуми, методичні рекомендації тощо) щодо вироблення вмінь педагогічної рефлексії власного досвіду (описати свій досвід, виділивши в ньому основні педагогічні ідеї, творчу новизну, результативність, особливості технології). Розвивати діагностико-прогностичну діяльність з виявлення творчо працюючих учителів, схильних до продукування нових ідей та технологій. Спрямувати підвищення кваліфікації на розвиток методологічних знань, інноваційних, дослідницьких умінь педагогічних працівників. Запровадити моніторинг готовності вчителів до інноваційної діяльності, стимулювати самооцінку та самокорекцію даного виду діяльності (виявлення особливостей власної технології, можливостей підвищення інноваційного потенціалу власної професійної діяльності). Включити у зміст підвищення кваліфікації проблематику з нормативно-правової бази інноваційної діяльності та організації педагогічних досліджень, підготувати відповідні рекомендації. Проводити методичне навчання на обласному, районному та шкільному рівнях з проблем педагогіки інновацій та методології і методики інноваційної діяльності. Створити та організувати

роботу диференційованих творчих груп учителів, що володіють різною мірою знань з педагогічної інноватики. Забезпечити консультативну допомогу окремим учителям, педагогічним колективам на етапі вибору проблеми та конструювання плану індивідуальної чи колективної пошукової діяльності. Надати допомогу вчителям у розробці планів-проспектів, програм, моделей інноваційної пошукової діяльності. Створити сприятливий психолого-педагогічний клімат для діяльності педагогів-новаторів, інноваційне освітнє середовище в закладах освіти. Забезпечити стимулювання інноваційного пошуку, його науково-методичну підтримку, репрезентацію досвіду, висвітлення проміжних результатів у методичних виданнях. Створити управлінські умови для закріплення пошукової діяльності педагогів-новаторів: робота з керівниками шкіл за темою „Програма підготовки вчителя-новатора”, забезпечення зв'язків між творчими колективами педагогів та науковцями, координація науково-дослідницької та експериментальної роботи в області, районі, місті. Забезпечити експертизу матеріалів, за якими педагог-новатор (колектив навчального закладу) здійснюватиме інноваційну освітньо-виховну діяльність; експертизу практичних результатів інноваційної діяльності та окремих новацій, що виникають як результат діяльності педагога-дослідника.

За результатами праць вітчизняних психологів та педагогів виокремлено антиінноваційні психологічні бар'єри у психологічній готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності та шляхи їх подолання. Упровадження нової ідеї, проекту або технології часто наштовхується на різні перешкоди, які названо антиінноваційними бар'єрами. Вважаємо, що цій проблемі в педагогічній літературі приділяється мало уваги і тому подаємо тему досить детально [5].

*Антиінноваційні бар'єри* (франц. – *barriere* – перешкода, перепона) – зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності [5]. *Зовнішні бар'єри:*

1. Соціальні бар'єри (несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення);
2. Організаційні бар'єри (проти дія керівних органів освіти втіленню

нововведень; відсутність координаційних центрів з розроблення та впровадження педагогічних інновацій);

3. Методичні бар'єри (брак методичного забезпечення нововведення, недостатня поінформованість у галузі педагогічної інноватики);

4. Матеріально-технічні бар'єри (навантаження педагогів, побутові умови, рівень заробітної платні).

*Внутрішні бар'єри та опір нововведенням* [5]. До внутрішніх бар'єрів належать психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно професійні проблеми.

Психологічні бар'єри – це психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності майбутнього вчителя, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність.

*Опір нововведенням* є поширеним явищем. Він може проявлятися як:

1. Пряма відмова від участі в інноваційній діяльності.
2. Імітація активності з одночасною демонстрацією того, що нововведення не дає позитивних результатів, тощо.
3. Консервативний і невіддатливий до новацій досвід роботи.
4. Особливості мислення багатьох педагогів, які орієнтуються на здоровий глузд і побутові уявлення про свою професійну діяльність [5].

*Заважають інноваціям застарілі, консервативні інструкції, розпорядження і накази, намагання органів управління освітою все зарегламентувати, карати за будь-які відхилення* [5]. Щоб подолати всі ці бар'єри, педагог нерідко повинен не тільки виносити, осмислити, обґрунтувати інноваційну ідею, а й виявити громадянську мужність під час її реалізації.

Психологічні бар'єри виникають за необхідності вийти за межі звичних способів розв'язання професійного завдання, надати перевагу іншій точці зору. Вони постають як внутрішні перепони (небажання, боязнь, невпевненість тощо), що заважають людині здійснити певну дію [5].

Майбутній вчитель використовує їх для самозахисту, зосереджується лише на тіловнішній інформації, яка може бути нею засвоєна і не вносить розладу 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 категорій працівників [5].

*Психологічні бар'єри.* Можуть проявлятися як:

1. Форма прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інноваційу вигляді негативних психічних станів працівників, спричинених нововведенням.

2. Сукупність дій, суджень, понять, очікувань і емоційних переживань працівників, у яких усвідомлено чи неусвідомлено, приховано чи неприховане виражаються негативні психічні стани.

Нове і невідоме завжди викликає у людей тривогу і страх. Нерідко інновації, які руйнували усталений спосіб життя, звички людей, зумовлювали хворобливі й неадекватні реакції. Одним із видів негативної психічної реакції на інновації є фрустрація [5]. Фрустрація (*лат. frustration* – обман, марні сподівання) – психічний стан, викликаний об'єктивними непереможними (або такими, що так сприймаються суб'єктом) труднощами у розв'язанні значущих для людини завдань [5]. 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 сумління.

Спільною особливістю психологічного захисту особистості в цей час (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.

Сприймання педагогічних нововведень залежить і від соціального оточення, педагогічного співтовариства. Часто психологічні бар'єри обумовлені не тільки індивідуальними особливостями майбутнього вчителя, а й соціально-психологічними рисами спільноти, до якої він належить. Зовні внутріособистісний бар'єр проявляється в захисних висловлюваннях, які частовідображають поширені в суспільстві стереотипи щодо конкретних інновацій.

Антиінноваційні стереотипи як форми антиінноваційної поведінки [5].  
*Антиінноваційні стереотипи часто вибудовуються за такою схемою: «Так, але...», яка має такі модифікації:*

1. "Таке у нас вже є, нащо воно". Наводиться приклад, чимось подібний на пропоноване нововведення.

2. "Це в нас не вийде". На підтвердження цієї точки зору наводять різноманітні причини, які, на думку опонентів нововведення, унеможливають його впровадження.

3. "Це не вирішує наших головних проблем". Такої позиції дотримуються прибічники радикальних нововведень. Однак диференціація проблем на головні й другорядні часто є суб'єктивною, тому нерідко така критика не дає змоги реалізувати потрібні й цінні нововведення.

4. "Це вимагає доопрацювання". Виявивши недоліки нововведення, переконують, що воно ще не готове до застосування.

5. "Є й інші пропозиції". Нововведенню пропонується альтернатива, що має на меті переведення уваги навзаємодію, політику авторів протилежних ідей [5].

Такі варіанти антиінноваційної свідомості й поведінки найчастіше проявляються на стадії сприйняття нововведення. Система "регламентуючих" методів, які використовують противники нововведень. На стадії освоєння нововведення його противники використовують автономно або у різних поєднаннях іншу систему методів. До найпоширеніших у таких ситуаціях методів належать [5]:

1. Метод конкретизуючих документів (передбачає супровід

нововведення різними інструкціями, рекомендаціями, розпорядженнями, які деструктивно впливають на сприйняття цілісного змісту нововведення, ускладнюють процес його реалізації і поширення).

2. Метод клаптикового впровадження (уся робота обмежується впровадженням одного елементу нововведення, що нерідко дискредитує його).

3. Метод вічного експерименту (проявляється у штучному затриманні нововведення в експериментальному статусі).

4. Метод документального впровадження (опоненти нововведення обмежуються відписками про його впровадження, насправді ігноруючи або впроваджуючи його абияк).

5. Метод паралельного впровадження (свідченням його є співіснування елементів нового з тим, що воно покликано замінити).

Опір новому нерідко породжують боязнь проявити власну некомпетентність, неспроможність, занижена або завищена самооцінка, слабка мотивація та ін.

Бар'єри творчості як гальмо інноваційної діяльності. *Інноваційну педагогічну діяльність дуже часто ускладнюють бар'єри творчості – перешкоди, які заважають вияву творчої діяльності педагога. Вони можуть проявлятися як [5]:*

1. Схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятись від них своїми судженнями і вчинками).

2. Боязнь виявитися "білою вороною".

3. Невміння реалізувати нові способи і форми здійснення педагогічної діяльності.

4. Недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу окремих педагогів.

5. Відсутність потреби впроваджувати нове.

6. Боязнь помсти іншої людини, чия позиція піддається критиці.

7. Особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття, що характеризується заниженою самооцінкою особистості,

небажанням висловлювати свої думки.

#### 8. Ригідність (негнучкість) мислення.

Індивідуальні та групові психотехнології як засоби подолання бар'єрів інноваційної діяльності [5]. *З метою подолання бар'єрів в інноваційній діяльності педагога використовують соціально-психологічні методи, зокрема індивідуальні та групові психотехнології.*

Життєва практика свідчить, що група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Як відомо, присутність інших підсилює мотивацію кожного учасника до опанування певних норм і принципів, стратегій та стилю поведінки, збагачує особистісний репертуар рішень, допомагає обрати адекватніші.

Взаємодія у групі сприяє формуванню й розвитку комунікативних навичок, підвищенню самооцінки, подоланню тривожності, агресивності, підсиленню позитивної мотивації поведінки. Для цього у групі має утвердитися спокійна, доброзичлива атмосфера, в якій би кожен індивід убачав джерело психологічного захисту, важливий чинник регуляції своєї поведінки. Благотворний вплив групи на особистість забезпечують [5]:

1. Наявність зворотного зв'язку (взаємодія у групі створює і підтримує оптимальні умови для того, щоб кожний мав змогу побачити й усвідомити дефектні прояви своєї й чужої поведінки).

2. Емоційне переживання отриманих під час групової роботи нових даних про себе й інших (воно породжує сильний імпульс, що спонукає до переосмислення "Я-концепції"). Основою розуміння власних проблем є співпереживання подібних станів інших учасників групи.

3. Роль ведучого, який може бути активним творцем ситуації, каталізатором процесів у групі, соратником чи опонентом учасників групової взаємодії.

Групові психотехнології як засіб подолання психологічних бар'єрів під час готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. У подоланні психологічних бар'єрів в інноваційній діяльності майбутнього



педагогаєфективниміє різноманітнігруповіпсихотехнології.Авториоднієіз них, зарубіжні психологи К. Левін, Д. Джибб, В. Байон, А.К. Райс, М. Райош використовують принцип "навчання того, як навчитися" під час випробування нових форм поведінки в обстановці, яка нічим не загрожує особистості.

Процедурно така робота охоплює самопрезентацію, зворотний зв'язок, експериментування. Учасники заняття отримують допомогу в розвитку таких специфічних комунікативних навичок, як опис поведінки, передавання почуттів, активне слухання, конфронтація. Ведучий заняття при цьому зберігає пасивну позицію [5].

Учасникам групових занять пропонують такі вправи:

1. "Хто я?". Мета цієї вправи полягає в знайомстві учасників групової взаємодії. Кожен з них повинен запропонувати 10 відповідей на запитання "Хто я?", беручи до уваги будь-які особистісні риси, емоції, характеристики. Потім учасники заняття читають характеристики один одному, за бажанням коментуючи їх. На все це відводиться 30 хв.

2."Потерпілі в корабельній аварії". Під час такого заняття, яке триває приблизно півтори години, учасники опановують навички ефективною поведінки у процесі пошуків консенсусу в групах. Після того, як кожен із них розташує всі зазначені в списку предмети за ступенем важливості для виживання, група виробляє спільне для всіх рішення, керуючись спеціальним методом досягнення консенсусу.

За методикою зарубіжних психологів і психотерапевтів А. Хілла та М. Наумберг, учасників спонукають до вільних асоціацій з приводу їх творів (спонтанне малювання, ліплення), а також тлумачення їх змісту. Для цього їм пропонують такі практичні вправи [5]:

1. "Індивідуальне малювання". Це заняття має на меті пробудити творче начало в учасників групи, допомогти їм усвідомити свої емоції. Вони олівцями і фарбами символічно зображають свій стан, почуття на папері, а потім обмінюються враженнями про свої і чужі роботи, не даючи їм оцінок. Заняття триває приблизно 1 год.

2. "Парне малювання". Робота під час цього заняття допомагає дослідити міжособистісні взаємини характер конфліктів у групі. Кожний учасник обирає собі в партнери того, з ким хоче познайомитися ближче або з'ясувати стосунки. Папір стає простором для спільної творчості. Спілкування відбувається лише за допомогою ліній, фігур і кольорів. На це відводиться до 1 год.

3. "Групове малювання». Як правило, після цього заняття окреслюється чітка картина рольових взаємин у групі, вплив кожного учасника на індивідуальний досвід інших. Усі сідають у коло, і кожний малює те, що хоче. Засигналом ведучого малюнки передають сусідам ліворуч і продовжують малювати ті, що отримали від сусідів справа. Малювання завершується тоді, коли кожний одержить розпочатий ним малюнок. Потім учасники обмінюються враженнями. Триває заняття не більше 1 год.

4. «Пластиліновий світ». Кожен учасник із шматка пластиліну, заплющивши очі, ліпить те, що хоче бачити у створюваному групою світі. Аналіз цих робіт засвідчує ціннісні орієнтації особистості.

*Типові помилки управління інноваційною діяльністю та можливі шляхи їх усунення.* Здебільшого опір нововведенням виникає тоді, коли [34; 5]:

- запроваджуються нововведення без будь-якого попереднього відбору;
- пошук нововведення ведеться шляхом проб і помилок;
- є прагнення запровадити саме те, що освоїли колеги з сусідніх шкіл;
- практикується погоня за „модю” на нововведення, інноваційну діяльність;
- наявна готовність виконати будь-яку вказівку „зверху” щодо запровадження тієї чи іншої нової ідеї без аналізу ситуації в навчальному закладі;
- не пояснені цілі змін;
- вчителі не брали участі у плануванні нововведень;
- традиції та звичний стиль роботи відкинуті;
- зміни пояснені, але інформація про них неповна, нез'ясовані сутність змін, люди бояться, що вони стануть „піддослідними кроликами”;

– педагогам здається, що при підготовці перетворень припустилися помилок;

- нововведення загрожують різким зростанням обсягу робіт;
- ініціатор нововведень не користується авторитетом;
- педагоги не розуміють, яким чином нововведення вирішать наявні проблеми.

Щоб залучити та психологічно підготувати майбутніх вчителів до творчо-пошукової та інноваційної діяльності, керівнику необхідно задіяти:

- зовнішні стимули, пов'язані із матеріальним винагородженням;
- мотиви зовнішнього самоствердження (через оцінку оточуючих);
- професійні мотиви, самооцінку;
- мотиви особистісної самореалізації (передбачають можливість особистісного зростання);
- мотив творчості.

Основні засоби подолання опору педагогів впровадженню змін такі:

- освіта і консультування;
- залучення до участі у розробці планів впровадження інновацій;
- своєчасна допомога і підтримка;
- переговори та укладання угод спільної діяльності;
- надання пріоритетної ролі тому, хто чинить опір;
- спонукання, переконання;
- власний приклад творчої діяльності.

Крім того, щоб уникнути зазначених помилок, вибираючи конкретне нововведення, слід враховувати: *Актуальність нововведення*. Визначається рівнем його відповідності потребам школи, соціальному замовленню, можливостям усунути певні недоліки в роботі, відповідності регіональної політики в розвитку освіти. *Відповідність нової ідеї загальній ідеї розвитку школи*. Визначається відповідністю нововведення концепції розвитку школи. *Результативність нововведення*. Полягає в тому, що показники ефективності можуть бути зафіксовані

не в окремих випадках, а завжди там, де він буде використовуватися із урахуванням конкретних умов чи специфіки.

*Творча новизна інновації:* модифікаційні нововведення, пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміненням, модернізацією програми, методики, структури, алгоритму, розробкитощо; комбінаторні нововведення, які конструктивно поєднують елементи відомих ранішеметодик; радикальні нововведення, які передбачають запровадження досягнень психолого-педагогічної науки, які маютьновизну; методична забезпеченість ідеї, яка має опис її змісту, структури, а також етапів та технології засвоєннянововведення.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Бех І.Д. Готовність педагога до інноваційної діяльності / І.Д.Бех // [Електронний ресурс]. – <http://studentam.net.ua/content/view/7871/97/>
2. Борівський В. Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сучасній школі // Рідна школа. – 2002. – № 3. – С. 22-26.
3. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти: особливості управління //Освіта і управління– 2003. –Т.6. – № 3. –С.97104.
4. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна. – Харків, 2006. – 572 с.
5. Даниленко Л. Інноваційна діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах // Директор школи. – 2000. – №20. – С. 5.
6. Даниленко Л. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію (з нотаток науковця) // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 38-40.
7. Даниленко Л. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. –30. С. 70-74.
8. Даниленко Л.І., Буркова Л.В. Відбір та оцінювання освітніх інновацій // Директор школи. – 1998. – № 34. – С. 6.

9. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / Упорядник Г.О. Сиротенко. – Полтава: ПОШПО, 2006. – 124 с
10. Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики : учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб. : Питер, 2004. – 192 с.
11. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 227 с.
12. Ковальчук О. Інноваційна робота як проблема професійного удосконалення вчителя // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 1-2. – С. 51-52.
13. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти. Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1999. – 235 с.
14. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя. – Суми: ВВП „Мрія-1”, ЛТД, 1999. – 92 с.
15. Котун К.В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у Фінляндії : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кирил Васильович Котун ; наук. керівник – Солдатенко Микола Миколайович. – Київ, 2015. – 278 с.
16. Краснощок І. Науково-дослідна діяльність як фактор формування соціальної самореалізації майбутнього вчителя // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 15-18.
17. Кузь В. На шляху інноваційного розвитку // Рідна школа. – 2002. – № 10. – С. 40-42.
18. Макаган К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності // Рідна школа. – 2002. – № 1. – С. 27-29.
19. Макагон К. Умови формування готовності педагога до пошукової діяльності // Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 55-57.
20. Малихіна В.М. Управлінська підтримка інноваційної діяльності вчителя // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 69-71.
21. Набока Л., Скрипник М. Методи забезпечення підготовки педагога-дослідника // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – №3. – С. 61-66.

22. Набока Л., Скрипник М. Як підготувати педагога-дослідника? // Директор школи, гімназії, ліцею. – 2002. – № 4. – С. 91-96.
23. Недодатко Н. Дидактична система навчально-дослідницьких завдань як основний засіб формування навчально-дослідницьких умінь // Рідна школа. – 2002. – № 2. – С. 42-43.
24. Овчаренко Л.Г., Хіхловський Л.Б. Система педагогічних інновацій // Рідна школа. – 2002. – № 11. – С. 46-47.
25. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації // директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61-69.
26. Онищук Л. Інноватика – істотна складова гуманістичної парадигми учіння // Шлях освіти. – 2002. № 2. – С. 13-16.
27. Остапчук О. Шляхи підвищення інноваційного потенціалу методичної роботи // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-15.
28. Паламарчук В. Педагогічні інновації і передовий педагогічний досвід // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 74-76.
29. Подставкіна А. Педагогічні інновації та їх обговорення на шпальтах часопису „Рідна школа” // Рідна школа. Я 2002. я № 1. – С. 13-14.
30. Порох Л. Шляхи інноваційних перетворень у закладах освіти // Рідна школа. – 2001. я № 7. – С. 10-13.
31. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504с.
32. Пуцов В.І. Системний підхід до організації науково-методичної роботи // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 13-15.
33. Рабченюк Т.С. Управління процесом упровадження досягнень педагогічної науки та передового педагогічного досвіду в шкільну практику // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – С. 27-32.
34. Романенко М. Координація інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти // Післядипломна освіта в Україні. –

2003. – № 3. –30. С. 13-14.
35. Семиченко В. Системно-структурне моделювання складних об'єктів у психолого-педагогічних дослідженнях // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. –30. С. 26-30.
36. Сластенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224с.
37. Сорочан Т.М. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів в системі післядипломної педагогічної освіти до роботи в умовах реформування галузі // Післядипломна освіта. – 2002. – № 2. – С. 50-56.
38. Соф'янц Е., Чернігова Л. Формування готовності кадрів до інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. –30. С. 14-17.
39. Стрельников В. Інновації в обладнанні й унаочненні сучасної школи // шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 32-35.
40. ICT in Initial Teacher Training. Finland. Country report / Veijo Meisalo, Jari Lavonen, Kari Sormunen, Mikko Vesisenaho. – OECD, 2009. – 50 p.
41. Rizza, C. 2009. ICT and initial teacher training – National policies. Report for the New Millenium Learner Project of CERI-OECD.
42. Simola, H. (2005). The Finnish miracle of PISA: Historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41(4), 455-470. created by Kate Zoellner for C&I 501, December 2011
43. Sinko, M. & Lehtinen, E. 1999. The challenges of ICT in Finnish education. Jyväskylä: Atena.

## **РОЗДІЛ 4. РОЗВИТОК ОСНОВ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **4.1. Теоретичні засади розвитку основ педагогічної майстерності в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.**

Учитель-майстер – є найвищою цінністю для будь-якого суспільства. Сьогодні Україна знаходиться на шляху входження до світової спільноти Західної Європи та Америки, тому соціально-педагогічні умови нашої держави потребують творчого вчителя-майстра, який би допоміг формуванню вільної, незалежної, яскравої індивідуальності, здатної до інновацій у будь-якої галузі професійної діяльності.

Відомо, що рівень ефективності розвитку суспільства залежить від рівня розвитку творчого потенціалу кожної окремої людини, тому проблема формування творчого вчителя-майстра, готового до педагогічних інновацій є найактуальнішою педагогічною проблемою. Основний акцент діяльності педагога зміщується з позиції функціонального виконавця на актуалізацію творчих аспектів педагогічної праці, на розвиток його інноваційної діяльності. Сучасне суспільство потребує педагога, який здатен сприймати нові педагогічні ідеї та приймати нестандартні педагогічні рішення, брати активну участь в інноваційних процесах.

Поняття педагогічної майстерності вчителя має свій науковий апарат, інтегруючи знання багатьох наукових дисциплін: філософії, культурології, етики, педагогіки, педагогічної творчості, психології та ін.

В українському педагогічному словнику педагогічна майстерність розглядається як характеристика високого рівня діяльності педагога, ознаками якої є гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер,



результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Педагогічна енциклопедія дає визначення педагогічної майстерності як високого мистецтва виховання та навчання, що постійно вдосконалюється і доступне кожному педагогу, який працює над собою і любить дітей.

На сучасному етапі розвиток ідей педагогічної майстерної вчителя базується на психології творчості, що розглядає питання фізіологічних основ, етапів, механізмів процесу розвитку творчої особистості (Г.С.Альтшулер, Д.Б.Богоявленська, Л.С.Виготський, О.М.Лук, В.О.Моляко, Я.О.Пономарьов, В.В.Рибалко та ін.); педагогічної акмеології, що вивчає проблеми професійного та особистісного розвитку людини, умови та шляхи досягнення людиною вершин професіоналізму (Н.В.Гузій, А.О.Деркач, Є.І.Климов, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, С.Д.Пожарський та ін.); питання педагогічної майстерності вчителя вивчаються в зв'язку з вимогами до професійного мислення вчителя (О.А.Абдулліна, О.А.Орлов, В.В.Слободчиков); педагогічної культури як невід'ємною складовою педагогічної майстерності (Є.В.Бондаревська, В.М.Гриньова, М.М.Єрмоленко, І.Ф.Ісаєв, В.О.Міжеріков,); педагогічної етики як естетичної складової педагогічної майстерності (Е.А.Гришин, І.А.Зязюн, Н.М.Мацуй, В.М.Наумчик, Г.М.Сагач, О.В.Сисоєва, І.О.Синиця, В.М.Чернокозова, І.І.Чернокозов та ін.); педагогічної творчості, де ведеться пошук ефективних педагогічних технологій розвитку творчої особистості вчителя (В.І.Андреев, І.П.Андриаді, Ю.П. Азаров, І.С.Дмитрик, В.І. Загвязінський, З.Н. Курлянд, М.О.Лазарев, О.М.Матюшкін, В.П. Омеляненко, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва, А.В.Хуторський, І.Шамова, В.С.Шубинський, та ін.); педагогічної технології (Ю.К. Бабанський, В.П.Безпалько, Ю.М. Орлов, Н.Ф. Тализіна та ін.).

У форматі нашого дослідження вважаємо за доцільне зробити дефініційний аналіз терміну «педагогічна майстерність», який широко вживається в педагогічній науці та педагогічній практиці й тлумачиться в різних контекстах. Фундатором педагогічної майстерності був А.С. Макаренко. У його розумінні педагогічна майстерність пов'язувалася з високим рівнем вихованості вчителя,

авторитетністю і високими моральними якостями, наявністю у нього чіткої педагогічної спрямованості, власного «кредо», глибоких професійних знань і умінь, із сильним характером, діловитістю, твердою волею, гуманним ставленням до дітей, у поєднанні вимогливості з повагою до вихованців [14].

Актуальною і значущою для розвитку основ педагогічної майстерності в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є творча спадщина педагога-новатора В.О. Сухомлинського, який розглядав педагогічну майстерність як єдність особистісних якостей педагога, його освіченості та володіння педагогічною технікою. Структура майстерності в працях педагога збагачується такими компонентами як педагогічний оптимізм, характер духовного спілкування, широта емоційного діапазону вчителя, чуйність і лагідність до дитини [23].

Надзвичайно важливим для розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя є теорія педагогічної майстерності І.А. Зязюна, який розглядав майстерність як високий рівень професіоналізму викладача. Учений звертав увагу на те, що на рівні досягнення майстерності виникає особлива властивість професійної діяльності, вираженої мірою здібності інтегруватися з будь-яким науково-практичним контекстом, будь-яким досвідом, інформацією, перетворюючи її в джерело, засіб вирішення професійних задач і власного професійного зростання.

І.А. Зязюн писав: «Майстерність – це особливий стан, який дає рівень професійної свободи вчителю, педагогу, вихователю, керівникові навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішньо дозволеного в педагогічній реальності» [9, с.405].

На думку І.А. Зязюна, зовнішньо педагогічна майстерність виявляється в успішному вирішенні різноманітних педагогічних задач, спрямованих на досягнення високих кінцевих результатів, а конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічних ситуаціям діяч викладача, досягненні високих результатів навчання та виховання. Фундаментальним є визначення поняття педагогічної

майстерності колективу Полтавських авторів як комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [18].

Варто звернути увагу на визначення вченими педагогічної майстерності як вищої творчої активності вчителя, що обумовлюється результатами оволодіння знаннями, уміннями, навичками та раціональним використанням особистісного потенціалу індивідуальності вчителя. Особистісний же фактор пов'язується не стільки з рівнем педагогічної майстерності, скільки з творчою самореалізацією вчителя в професійній діяльності. Слушним є висновок вчених, що сутність майстерності полягає в особистості вчителя, його позиції, здатності проявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей [18].

У наукових доробках І.А. Зязюна зазначено, що педагогічна майстерність вчителя є достатньо стійкою системою теоретично обґрунтованих і практично виправданих педагогічних дій і операцій, які забезпечують високий рівень інформаційної взаємодії між викладачем і його учнями. Учений наголошував, що будучи синтезом теоретичних знань та високорозвинених практичних умінь, майстерність педагога стверджується через творчість і втілюється в ній.

У психолого-педагогічній науці проблемі розвитку педагогічної майстерності вчителя приділялася велика увага. За І.Ф. Харламовим, сутність педагогічної майстерності розкривається не через властивості особистості вчителя, а через його педагогічну діяльність, тому що вчитель може мати необхідні якості і навіть покликання до педагогічної діяльності, але не володіти педагогічною майстерністю.

І.Ф. Харламов вважає, що педагогічна майстерність є доведена до вищого ступеня досконалості навчальна та виховна вправність, відшліфованість методів і прийомів застосування психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується високий рівень ефективності навчально-виховного процесу [25].

Аналіз наукових досліджень з проблеми педагогічної майстерності свідчить, що в багатьох наукових працях майстерність учителя розглядається як основа для розв'язання педагогічних задач. Так Н.В. Кузьміна визначає педагогічну майстерність як володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють фахівцю успішно досліджувати ситуацію, формулювати професійні задачі та успішно їх розв'язувати відповідно до цілей. Отже, Н.В. Кузьміна сутність педагогічної майстерності вбачає у розв'язанні вчителем ніжки педагогічних задач, підпорядкованих загальній кінцевій меті, а саме: формуванню творчої особистості учня [11].

Задачний підхід щодо визначення педагогічної майстерності запропонований М.В. Кухаревим і В.С. Решетька, які визначають педагогічну майстерність як сукупність певних якостей особистості вчителя, обумовлених високим рівнем його психолого-педагогічної готовності і здатності оптимально вирішувати педагогічні задачі [12].

М.В. Кухарев звернув увагу на те, що на розвиток педагогічної майстерності вчителя впливають методи навчання та виховання й особистісні якості педагога: любов до дітей, знання предмета, педагогічний такт, спостережливість, голос, дикція, емоції і воля. Вчений вважає, що досягнення вищого рівня педагогічної майстерності неможливо без накопичення і вдосконалення вчителем власного професійного досвіду, який є одночасно процесом і результатом розвитку його професійної майстерності.

Важливо зазначити, що процес розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя тісно пов'язаний з педагогічною творчістю, тому що педагогічна творчість є невід'ємною умовою розвитку професійної майстерності учителя. Педагогічну творчість можна охарактеризувати як пошук учителем нових, нестандартних способів розв'язання педагогічних задач, як знаходження оригінальних, оптимальних, раціональних прийомів творчої взаємодії вчителя з учнями та їх реалізації в професійній діяльності.

Розглядаючи категоріальне співвідношення педагогічної творчості та педагогічної майстерності, М.М. Поташник обґрунтовував появу високого

рівня майстерності тільки на основі творчої активності вчителя. Якщо вчитель-майстер досконало володіє своєю професією, то творчий учитель може не встигнути стати майстром, для цього потрібне перетворення вмінь на навички, накопичення досвіду, шляхом оптимізації педагогічної діяльності, що призводить до створення власної творчості. Розглядаючи процес підготовки вчителя-майстра за допомогою формування творчої активності М.М. Поташник пропонує поставити вчителя в стан, коли він змушений шукати, конструювати, вибирати, тренуватися в творчості [21]. Наголошуючи на важливості пошуку та знаходження оптимального способу розв'язання педагогічних задач, педагог підкреслює, що це веде вчителя до творчості та оптимізації, оскільки педагогічна діяльність приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення призводить до оригінального, нетипового результату.

М.М. Поташник звертає увагу на те, що творчий вчитель може не стати майстром, однак вищого рівня майстерності вчитель досягає лише на основі творчості та сумлінності, наполегливості, працездатності, подолання труднощів, перетворення умінь у навички, набуваючи досвіду. Саме тому творчі здібності вчителя треба розвивати заздалегідь, до появи професійної майстерності [21].

До вивчення феномену педагогічної майстерності на всіх етапах професіоналізації вчителя зверталось багато вчених педагогів та психологів. Слід зауважити, що О.І. Щербаков, який одним з перших радянських психологів почав досліджувати психологічні основи праці вчителя, вважав, що праця вчителя це – повсякденний пошук, сміливий і тонкий експеримент, що потребує від нього глибоких роздумів. На його думку, дослідницький, конструктивний, організаційний, комунікативний елементи діяльності вчителя тісно взаємодіють між собою в напрямку його цілеспрямованої творчої діяльності.

Учений вважав, що педагогічна майстерність – це не лише синтез педагогічних знань, умінь та навичок, а й методичне мистецтво та особистісні якості вчителя [26].

На наш погляд, ефективне виконання педагогічних інноваційних завдань залежить від рівня методичного мистецтва і особистісних якостей викладача, тому треба звернути увагу на професійну підготовку майстра-інноватора, який прагне до професійного та особистісного вдосконалення й буде здатний застосовувати педагогічні інновації.

На думку К.К. Платонова, творчість є обов'язковою умовою майстерності та ініціативи. Слід підкреслити, що в процесі творчої діяльності яскраво проявляється індивідуальність учителя. Так О.О. Абдулліна звертає увагу на те, що основними особливостями педагогічної діяльності вчителя є її творчий характер, цілісність, поєднання колективної і індивідуальної творчості.

Українські вчені О.Г. Мороз, В.П. Омеляненко до складу якостей учителя-майстра включили досконале виконання професійних функцій на рівні мистецтва і творчості. Подібної думки дотримується З.Н. Курлянд, яка пов'язує педагогічну майстерність з високим рівнем культури і творчості, визначаючи творчість як культуру різноманітних видів діяльності вчителя, який володіє вміннями здійснювати їх творчо та ефективно.

Звертаючи увагу на взаємозв'язок між педагогічною творчістю і рівнем розвитку педагогічної майстерності, В.Ф. Паламарчук тлумачить педагогічну майстерність як складне і багатогранне явище, що являє собою сплав професійно значущих якостей учителя, професійно-педагогічних знань, умінь і досвіду творчої діяльності, що призводить до професійного успіху.

У цьому ж аспекті проводить свої дослідження І.П. Андріаді, звертаючи увагу на те, що педагогічна майстерність відображає духовно-моральну та інтелектуальну готовність особистості до творчого осмислення соціокультурних цінностей суспільства, теоретичну і практичну готовність учителя до творчого застосування знань, умінь та навиків в процесі розв'язання педагогічних задач [2].

Значний професійний інтерес представляють наукові погляди В.О. Сластьоніна, який найважливішим показником прояву педагогічної майстерності вважає володіння вчителем спеціальними узагальненими

вміннями на інтуїтивному, репродуктивному, репродуктивно-творчому, творчо-репродуктивному, творчому рівнях. Учений вважає, що педагогічна майстерність допомагає вчителю спостерігати й аналізувати педагогічний процес, виявляти потенційні можливості учнів до різних видів діяльності, моделювати систему дій, перебудовувати способи діяльності в змінних умовах та ін.[22].

Однак, як вважає вчений, практичний досвід не завжди стає джерелом педагогічної майстерності. Одним із головних показників педагогічної майстерності В.О. Сластьоні вважає рівень сформованості творчої індивідуальності фахівця.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях (Ю.П. Азаров, В.І. Загвязінський, І.А. Зязюн, К.К. Платонов, М.М. Поташник та ін.) педагогічну майстерність учителя розглядають у контексті вивчення педагогічного досвіду, педагогічної творчості, прагнення до постійного самовдосконалення.

За словами Ю.П. Азарова, основою педагогічної майстерності є знання закономірностей виховання дітей. Учений акцентує увагу на ролі творчого натхнення педагога, інтуїції, педагогічного передбачення у розв'язанні педагогічних задач. На його погляд, не все в педагогічному мистецтві можна описати й запропонувати у вигляді рецептів, тому що в педагогіці діють закони мистецтва як у живописі, театральній або музичній творчості. Ю.П. Азаров зазначає, що взаємозв'язок почуттів і педагогічної техніки приводить до цілісного, образного емоційного впливу педагога на особистість і колектив і стверджує, що саме в цієї єдності є сила майстерності вчителя-вихователя [1].

В.І. Загвязінський також вважає, що без творчості не може бути педагога-майстра, саме тому педагогічна творчість виступає умовою розвитку педагогічної майстерності. За його визначенням, майстерність педагога – це синтез теоретичних знань і високорозвинених практичних умінь, що утверджуються і проявляються через творчість.

Історико-методологічний аспект розвитку ідей педагогічної майстерності в Україні досліджено О.А. Лавріненком, який розглядає педагогічну майстерність як «своєрідний сплав особистісно-ділових рис і професійної компетентності вчителя-вихователя, як вищий рівень педагогічного професіоналізму, інтегрований показник рівня готовності конкретної людини до виконання професійних обов'язків учителя і вихователя» [13, с. 297].

Як визначає О.А. Лавріненко, педагогічна майстерність, є підсумком розвитку людини, що включає усвідомлення механізмів успішності власної професійної діяльності, індивідуальної педагогічної культури, якості навчально-виховної роботи, здатність підняти себе до рівня творчої досконалості тощо.

Отже, педагогічна майстерність розглядається як інтегративна система, що характеризується сформованістю професійно-педагогічної компетентності, педагогічної творчості, педагогічного артистизму, естетичної діяльності, технологічної культури, організації професійно-педагогічного спілкування; проявляється на репродуктивному, оптимальному, досконалому, продуктивному рівнях з урахуванням поступового зростання складності вирішуваних професійних завдань. Педагогічна майстерність – це одиночний, неповторний процес педагогічної дії, вона своєрідна і унікальна, тому що має індивідуальний стиль фахівця і не зводиться до окремих знань, умінь та навичок учителя. Майстерність є продуктом синтезу теоретичних знань і основою практичних дій та досвіду особистості, формуються в контексті індивідуальності майбутнього вчителя і вбирає в себе сутність такого поняття як педагогічна творчість.

#### **4.2. Процес розвитку основ педагогічної майстерності в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності**

В процесі професійно-педагогічної підготовки в педагогічних вузах розвиток основ педагогічної майстерності реалізується завдяки інтерактивної



творчої діяльності викладачів та студентів. Підготовчим етапом до такого розвитку є вся навчально-виховна робота викладача зі студентами. Процес формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності реалізується через лекційні, семінарські, лабораторно-практичні заняття, а також науково-дослідну роботу викладача зі студентами.

Термін «розвиток» розглядається як процес, унаслідок якого відбувається зміна якості чого-небудь, перехід від одного якісного стану до іншого, вищого. Складовою цього процесу є «становлення», що відображає процес діалектичного переходу від одного ступеня розвитку до іншого як взаємоперетворення протилежних, а водночас взаємозв'язаних моментів розвитку – виникнення і зникнення; формування когось у процесі розвитку [...].

Розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя відбувається в процесі активної творчої діяльності, загального гармонійного розвитку особистості та позначає процес поступового ускладнення педагогічних задач, завдяки чому студенти виробляють власний оригінальний педагогічний стиль. Набуття педагогічного досвіду відбувається в процесі виконання інноваційних ролей і функцій в органічній єдності психолого-педагогічної, методичної, технологічної, науково-дослідницької, інформаційно-комунікаційної підготовки.

Як зазначав І.А. Зязюн, педагогічна підготовка майбутнього вчителя в ВНЗ передбачає такі компоненти: функціональне самовизначення педагога в навчальному процесі; знання педагогічних критеріїв; педагогічні здібності, що сприяють залученню учнів до самостійної дії, розвивають технічні, гуманітарні, гуманістичні, комунікативні, рефлексивні здібності; рефлексію педагогічних дій на кожному інтервалі навчального процесу [7].

Орієнтація на професійно-творчу підготовку майбутнього вчителя потребує розробки і впровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій у навчальний процес вищої педагогічної школи. Щоб оволодіти педагогічною майстерністю, необхідно застосовувати інноваційні педагогічні технології, діагностувати, прогнозувати та проектувати навчальний процес.

Реалізація цілісної педагогічної технології розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя передбачає використання творчих методів навчання в процесі професійно-педагогічної підготовки студентів, серед яких провідну роль відіграють тренінги самоусвідомлення та особистісного зростання, рольові педагогічні ігри, педагогічні диспути, педагогічні дискусії з аналізом та самоаналізом конкретних педагогічних ситуацій, розв'язання педагогічних задач тощо.

Проведений нами аналіз дозволяє стверджувати, що вибір даних методів обґрунтований тим, що особистісно-орієнтовані методи забезпечують активну творчу діяльність студентів, підвищують інтерес до професії вчителя, створюють студентам психолого-педагогічні умови для самостійного прийняття рішень. Варто зазначити, що особливістю застосування особистісно-орієнтованих методів розвитку педагогічної майстерності є їх органічне поєднання один з одним. Кожний з цих методів пов'язаний із розв'язанням педагогічних задач, а також, що важливо, виконує діагностичні функції, які дають можливість систематичної діагностики та самооцінки змін особистісного та професійного зростання майбутнього вчителя безпосередньо на лекційних, практичних, лабораторних та інших заняттях без порушення природної течії навчального процесу.

Нами було встановлено, що успішність застосування цих методів формування основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя забезпечується суб'єкт-суб'єктними відносинами, демократичністю комунікативних позицій викладачів та студентів. Це дозволяє через діалог розвинути позитивну мотивацію студентів, сформувати професійно значимі якості їх особистості, розвинути професійну самосвідомість та творчу індивідуальності майбутнього вчителя, необхідну для вчителя-майстра.

Розроблена І.А. Зязюном система інтелектуальних якостей особистості дозволяє характеризувати якість професійної підготовки майбутнього вчителя в вищих навчальних педагогічних закладах. Учений визначив такі особистісні критерії якості професійно-педагогічної підготовки: компетентність, ініціатива,

творчість, інтелектуальна саморегуляція, унікальність розумового розвитку.

В праці «Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти» І.А. Зязюн підкреслював, що компетентна людина володіє знаннями, яким властиві такі ознаки: різноманітність, гнучкість, швидкість актуалізації, наявність ключових елементів, категоріальний характер, інформативність про власне знання.

Одним з основних методів розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя є психолого-педагогічний тренінг, в якому акцентується увага на розвиток особистісних якостей студентів, формування їх позитивної «Я-концепції». Головною метою психолого-педагогічного тренінгу є розвиток особистісних якостей студентів, а також розвиток їх активної педагогічної позиції, підвищення педагогічної культури як складової педагогічної майстерності вчителя.

Необхідно виділити той факт, що мета тренінгу конкретизуються в наступних задачах: розвиток емпатійних здібностей студентів, пізнання свого «Я» та особистісних якостей інших людей; оволодіння прийомами декодування психологічних повідомлень від інших людей; усвідомлення своєї причетності до міжособистісних відносин, що виникають між людьми; розвиток самоконтролю та формування оптимальної поведінки в стресовій ситуації; корекція небажаних особистісних якостей; зняття психологічних бар'єрів, що заважають продуктивним педагогічним діям; навчання індивідуалізованим прийомам міжособистісного педагогічного спілкування, створення позитивних відносин з оточуючими.

«Надзавданням» психолого-педагогічного тренінгу є не лише розвиток комунікативних умінь студентів, а й збудження інтересу до інших людей, формування позитивного ставлення до оточуючих, розвиток сенситивності. Психологічним підґрунтям тренінгу є перебудова установок особистості, зміна відношення до себе та інших людей.

Основними принципами організації психолого-педагогічного тренінгу є такі принципи: діалогізації взаємодії, що базується на рівності всіх партнерів

по спілкуванню, на повазі до чужої думки, емоційної відкритості і довіри до іншої людини, сприйнятті їх як цінності, на звільненні студентів від взаємних підозр, нещирості, страху; принцип суб'єкт-суб'єктного спілкування між викладачем та студентами, де домінують партнерські стосунки як вища форма взаємодії; принцип самодіагностики, що допомагає розвитку рефлексивних здібностей студентів, уваги до свого «Я»; принцип постійного зворотного зв'язку, завдяки чому студент може коригувати свою поведінку в процесі тренінгу; принцип доброзичливості, тобто формування позитивного ставлення до іншої людини, встановлення особистісних контактів між всіма учасниками тренінгу.

Велику роль у процесі розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя мають ігрові форми навчання. Як зазначав П.М.Щербань, педагогічна гра має специфічні ознаки, що властиві лише цьому виду навчальної діяльності й без яких гри не можна вважати навчально-педагогічною. Це – моделювання умов, наближених до реальних, що імітують професійно-педагогічну діяльність; поетапний розвиток гри, внаслідок чого виконання завдань попереднього етапу впливає на хід наступного; наявність складних і конфліктних ситуацій; обов'язкову спільну діяльність учасників гри; опис психолого-педагогічної ситуації та об'єкта ігрового імітаційного моделювання; контроль ігрового часу; заздалегідь розроблену систему оцінок; правила, які регулюють хід гри; елементи змагання.

На нашу думку, педагогічна гра – це імітація реальної діяльності вчителя в тих чи інших штучно відтворених педагогічних ситуаціях. Учасники гри або виконують певні ролі (учителя, учнів, батьків і ін.), або виступають як активні глядачі, які оцінюють дії гравців. Педагогічні ігри формують комплекс педагогічних знань, умінь та навичок, необхідних учителю в процесі розв'язанні педагогічних задач, створюють умови для обміну знаннями і педагогічним досвідом, розвивають інтерес до творчої, інноваційної діяльності.

Слід констатувати, що рольова педагогічна гра дозволяє організувати творчу діяльність студентів шляхом імітації умов, наближених до реальних

умов їх професійної діяльності, що підвищує мотивацію майбутніх учителів до професії. Окрім того, рольова гра, як форма особистісно-орієнтованого навчання, розвиває особистісні, професійні, інтелектуальні, емоційні, волеві, творчі якості особистості, артистичні здібності, які необхідні вчителю для опанування педагогічною майстерністю.

Варто звернути увагу на те, що артистичні здібності вчителя мають велике значення в процесі розв'язання педагогічних задач. Я.А. Коменський у своїй праці «Велика дидактика» стверджував, що опанування акторською майстерністю необхідне для розвитку спостережливості, реакції, вміння робити відповідні рухи, тримати обличчя і руки, все тіло відповідно до обставин, змінювати та надавати звучанню голосу певного тембру і тону, тобто триматися природно.

Яскравим прикладом педагога-майстра, в особистості якого поєдналися педагогічні, акторські, дослідницькі здібності, був А.С. Макаренко, який умів володіти голосом, виразною мімікою та жестикуляцією, керувати власним психофізичним станом. З метою підвищення педагогічної майстерності вчителів педагог проводив із своїми вчителями-вихователями роботу над етюдами, розв'язанням педагогічних задач тощо.

Відтак рольова гра «Розв'язання педагогічних задач» – це моделювання реальної діяльності вчителя в тих чи інших педагогічних ситуаціях. Студенти в процесі гри виконують ролі вчителя та учнів, їх активність та педагогічна дія не мають строгої регламентації й обмежуються роллю, що виконують студенти. Поведінка гравців, послідовність і зміст їх педагогічної дії планується в загальних рисах.

Слід звернути увагу на те, що варіативність суб'єктивно-особистісних аспектів поведінки студентів і організаційно-структурних форм реалізації процесу педагогічної гри забезпечують невичерпність та непередбачуваність педагогічних ситуацій, що виникають в процесі інсценування.

Частіше за все в технології професійно-педагогічного навчання використовуються педагогічні задачі в формі опису та моделювання шкільних

конфліктних ситуацій. Моделювання, як метод навчання є невід'ємною складовою педагогічної діяльності, складається із процесу створення, дослідження та використання моделей і розглядається як педагогічне відтворення суб'єктів за допомогою реальних або ідеальних моделей.

Після моделювання та програвання фрагменту конфліктної педагогічної ситуації студенти аналізують діяльність «учителя та учнів», характер спілкування, міжособистісні стосунки, ефективність організаційних заходів, обраних методів та прийомів, доцільність реалізації вчителем своїх професійних функцій.

Нестандартність педагогічних ситуацій, які виникають у процесі гри, вимагають від студентів прийняття творчих рішень, педагогічної імпровізації, тобто здатності на основі досвіду, педагогічних знань, ерудиції та інтуїтивного пошуку оперативно й доцільно оцінювати педагогічні ситуації, миттєво приймати доцільні рішення і органічно реалізовувати їх.

В процесі педагогічної гри, викладач, спостерігаючи за педагогічними діями студентів, може побачити рівень сформованості у студентів тих чи інших професійних якостей, їх суб'єктивні можливості (інтелектуальні, емоційні, вольові, комунікативні), які характеризують майбутнього вчителя. Відомо, що від рівня професійної підготовки та гуманістичної спрямованості особистості вчителя, від його характерологічних особливостей залежить як він буде реагувати на інформацію, що буде надходити до нього, як учитель буде її оцінювати і використовувати в процесі розв'язання конкретних педагогічних задач.

Процес впровадження педагогічних ігор має три етапи: підготовчий; етап проведення гри; аналіз та узагальнення. Розробка педагогічної гри починається з визначення мети і задач гри, формування вимог до гравців, до гри в цілому та її фрагментів. Мета гри поділяється на мотиваційну та дидактичну. Мотиваційна мета відображає прагнення організаторів гри вплинути на мотиваційну сферу студентів, на педагогічну спрямованість їх здібностей, прагнень та професійних інтересів.

Педагогічний досвід показує, що у більшості студентів у процесі гри змінюється ставлення до своїх педагогічних дій та дій колег-студентів, вперше виникають думки про своє місце і роль у навчально-пізнавальному процесі, з'являється потреба в плануванні та аналізі своєї педагогічної дії.

Дидактична мета педагогічної гри спрямована на опанування студентами педагогічними технологіями й лише частково спрямована на засвоєння нових знань. Формулювання мета і задач педагогічної гри потрібні як орієнтир не лише для викладача, а й для студента, тому що одна й та ж гра може мати різні цілі.

Структурними елементами гри є педагогічна ситуація і педагогічна задача, розподіл ролей, етапи і правила гри. Серед вимог, що пропонуються до ситуації це, насамперед, її правдоподібність і реалістичність педагогічної проблеми. Педагогічні задачі повинні бути творчого характеру, де алгоритм її розв'язання невідомий студентам, тому його потрібно самостійно визначити в процесі її розв'язання. Творчі задачі демонструють прийоми самостійного пошуку студентів, висунення гіпотези та аргументації її доказів.

Важливо, щоб студенти обов'язково ознайомлювалися з правилами розв'язання творчих задач: знайти логічну суперечність в умовах задачі; сформулювати проблему як вони її розуміють та проаналізувати її; висунути гіпотезу та запропонувати свої варіанти рішень; за допомогою таких творчих методів як аналогія, творче моделювання, перенос в нову ситуацію вибрати найбільш ефективний варіант розв'язання педагогічної задачі; теоретично проаналізувати та обґрунтувати результати розв'язання творчої задачі; на основі рішення запропонувати власний алгоритм розв'язання задачі, а саме: послідовні педагогічні дії з вирішення проблеми.

Майбутні вчителі повинні знати показники та критерії оцінювання якості розв'язання творчих задач.

1. Високий рівень – яскраво виражена творча спрямованість особистості студента. Творчий нестандартний підхід до аналізу педагогічних ситуацій, вибір оптимального розв'язання задач на основі діагностування особливостей

конкретних умов. Уміння теоретично аналізувати педагогічні ситуації, застосовувати теоретичні знання в нових ситуаціях. Аналізувати і проектувати способи своєї педагогічної діяльності, спираючись на категорії, принципи, методи, критерії, які опановані під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін. У конкретних педагогічних ситуаціях студенти спираються не тільки на теоретичні знання і передовий педагогічний досвід, а й на педагогічну інтуїцію, своє емоційне сприйняття й особистий досвід. Для високого рівня характерне варіативне розв'язання педагогічних задач, нерідко оригінальне. Студенти шукають нові, творчі способи роботи, у них добре розвинуті артистичні, професійні, аналітичні, прогностичні уміння. Процес розв'язання творчих задач характеризується науково-доказовим вибором педагогічних дій у конкретної педагогічної ситуації.

2. Середній рівень – початкові уміння синтезувати одержані теоретичні знання і використовувати їх на практиці. Вирішуючи навчально-виховні задачі, студенти певною мірою спираються на професійні знання, якими оволоділи в процесі теоретичної і практичної підготовки. Мають цілком усталену особисту педагогічну позицію, яка базується на сучасних концепціях розвитку школи і педагогіки. Необхідно відзначити, що вона ще недостатньо стійка і може деформуватися під негативним впливом реальної педагогічної практики. Для педагогічного мислення характерні окремі творчі елементи.

3. Низький рівень – студенти не вміють застосовувати теоретичні знання для розв'язання педагогічних задач та розкривати причини виникнення тих чи інших проблемних ситуацій. Як правило, їм важко самостійно виявляти і формулювати педагогічні задачі навчального і виховного характеру. Запропоновані педагогічні ситуації вирішують шаблонно, в основному орієнтуючись на зовнішні обставини, на сам факт, не пов'язуючи процес розв'язання задачі з діагностикою стану і виявлення особливостей об'єкта і суб'єкта педагогічної діяльності. Варіативність рішень, що приймаються студентами – обмежена. Студенти не вміють відстоювати свої думки й аргументувати їх.



Педагогічна гра може проводитися за двома сценаріями. За першим сценарієм кожна команда самостійно обирає проблемну педагогічну ситуацію, а потім, в процесі інсценування, припиняє показ на самому кульмінаційному моменті. Команда-суперниця, обговорюючи ситуацію упродовж 10 хвилин, повинна знайти правильне рішення та інсценувати розв'язку ситуації.

Другий сценарій передбачає надання командам однієї й той же проблемної педагогічної ситуації. Після 10 хвилин обговорення кожна команда демонструє свій варіант і пояснює свої педагогічні дії. Після закінчення гри члени журі аналізують діяльність учасників гри, вказують на типові помилки і обговорюють правильні рішення.

Вважаємо, що найбільш результативною для розвитку основ педагогічної майстерності, педагогічна гра має для студентів, які виконували ролі вчителя, тому корисно одну й ту ж педагогічну ситуацію програвати різними учасниками в різних ролях кілька разів, а потім, у процесі дискусії, методом порівняння оцінити педагогічні дії кожного гравця в однакових педагогічних ситуаціях.

Після завершення ролевої педагогічної гри, в процесі дискусії першими виступають студенти, які виконували роль учнів, а потім гравці, що виконували роль вчителя. Викладач і студенти підводять підсумки і дають оцінку роботі «вчителя», обмінюються думками про доцільність педагогічних дій студентів, аналізують педагогічні ситуації, що виникали в процесі гри, обговорюють альтернативні варіанти розв'язання проблем. Студенти, які виконували роль учнів, виступають у ролі експертів, тому що само вони випробували педагогічний вплив «вчителя» й мають дати оцінку доцільності педагогічного впливу «вчителя». Слід зауважити, що в процесі продовження ролевої педагогічної гри після дискусії студенти майже не повторюють помилок своїх колег.

Журі оцінює роботу команд за такими критеріями: гуманістична спрямованість (дії студентів відповідають ідеалам загальнолюдських цінностей, базуються на високих суспільно значущих мотивах); наукова обґрунтованість

(методи, способи розв'язання педагогічних задач і педагогічні дії студентів базуються на науково-обґрунтованих знаннях з психології, педагогіки та інших наук); доцільність (педагогічні дії студентів відповідають зазначеним цілям і задачам); діалогічність (взаємодія носить суб'єкт-суб'єктний характер); оригінальність (у методах, способах розв'язання виявляється новий, не шаблонний, яскравий, кмітливий педагогічний підхід); оптимальність (ефективне використання психолого-педагогічних умінь та навичок, що забезпечують точність і економічність професійних дій); інноваційність (впровадження інноваційних освітніх підходів, технологій, методів, прийомів, ідей та ін.).

Вважаємо, що перевагою рольової гри є те, що вона дає можливість її учасникам продемонструвати і побачити індивідуальні особливості в процесі виконання однієї і тієї ж соціальної ролі, співвіднести їх із власною поведінкою в конкретній ролі й не лише в грі, а й в реальному житті. Це сприяє виробленню у майбутнього вчителя навичок адекватного аналізу власної і чужої поведінки, її коригування.

Отже, кожний студент за навчальний період набуває і розширює практичний досвід прийняття педагогічних рішень. Діяльність студентів в процесі рольовій грі є своєрідною умовою педагогічної практики, яка залучає майбутнього вчителя до професійно-творчої діяльності за обставин, близьких до реальної педагогічної практики й компенсує розрив між педагогічною теорією і практикою.

Рольові педагогічні ігри сприяють виробленню у студентів уміння імпровізувати на всіх етапах педагогічного спілкування, встановлювати міжособистісні стосунки, переконувати. Бачення педагогічних ситуацій в творчому, інноваційному контексті сприяє переходу майбутнього вчителя за межі традиційного педагогічного досвіду, включаючи в педагогічну діяльність нові завдання, прийоми, способи і технології розв'язання педагогічних задач. Поступово у майбутнього вчителя з'являється потреба в самовдосконаленні та

самовираженні. Результат такого переходу на якісно новий рівень майстерності позначається появою оригінальних педагогічних ідей, технологій.

Викладач, що проводить гру, повинен знати її в деталях, бути вмілим організатором, здатним створити атмосферу зацікавленості всіх її учасників. Напередодні керівник розповідає про зміст ігрового методу навчання і проводить докладний інструктаж з даної гри. Необхідно ознайомити студентів з конкретними цілями, фрагментами і епізодами педагогічної гри, з послідовністю розв'язуваних задач, методикою оцінки результатів. Викладач описує чи демонструвати свої педагогічні дії, передає майбутнім учителям принципи, ціннісні установки, технології своєї праці. З метою поширення свого власного професійного досвіду викладач може організувати із студентами обмін професійно значущою інформацією, ініціювати метод професійного діалогу.

На нашу думку, розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя може відбутися лише на основі і за умови продуктивних проявів творчої активності студентів, оригінального світосприйняття, нешаблонного вирішення педагогічних задач, ініціативності, наполегливості, тому що творчість є обов'язковою об'єктивною ознакою нової якості педагогічної дії, в процесі якої здійснюється самореалізація особистості.

До технології розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя належить діяльність студентів з розв'язання педагогічних задач. Студентам можуть пропонуватися педагогічні задачі різноманітні за формою (тести, висловлення відомих педагогів за окремих проблем виховання; твори школярів, призначені для аналізу; опис портрета учня або вчителя; опитування та ін.). Серед навчальних завдань, що пропонуються студентам, можуть бути такі: «Дати відповіді на питання, сформульовані за означеною педагогічною ситуацією»; «Обрати з числа запропонованих варіантів розв'язання педагогічної задачі доцільне рішення»; «Самостійно сформулювати педагогічну проблему на основі аналізу даної педагогічної ситуації»; «Дати психолого-педагогічну характеристику об'єктів та суб'єктів виховання та їх взаємодії в конкретній

педагогічної ситуації»; «Здійснити пошук або конструювання проблемної педагогічної ситуації, використовуючи літературні джерела або факти реальної педагогічної практики».

Як свідчить педагогічний досвід, у процесі навчання майбутнього вчителя розв'язанню педагогічних задач найбільш ефективним є педагогічна технологія послідовного ускладнення комплексу навчально-пізнавальних задач, що включає десять типів педагогічних задач:

1. Задачі на самостійне складання педагогічних ситуацій.
2. Задачі на висування гіпотез (визначити процес розв'язання педагогічної задачі, спланувати педагогічні дії).
3. Задачі з декількома варіантами рішень (вибрати оптимальне або найбільш оригінальне рішення).
4. Регресивні екстраполяційні задачі, що містять вимоги або мету, але не містять даних для їх розв'язання. Наприклад, «Доведіть...», «Поясніть...» та ін.
5. Задачі на самостійну побудову алгоритмів розв'язання педагогічних задач.
6. Задачі, що вирішуються за певними готовими алгоритмами.
7. Задачі з повною системою інформації (тривіальні задачі).
8. Задачі з неповною системою інформації (проблемні задачі).
9. Задачі в формі ділових педагогічних ігор.
10. Задачі діагностичні (тести, анкети, опитування та ін.).

Всі типи запропонованих задач пов'язані між собою і взаємообумовлені одна одною, в процесі їх розв'язання слід дотримуватися їх ієрархії, послідовного ускладнення, враховувати зростаючі пізнавальні можливості студентів. Вирішуючи педагогічні задачі, майбутні вчителі навчаються творчо діяти, відходити від традиційних схем, шаблонів, упроваджувати нові педагогічні ідеї, думки, виробляти оригінальний, творчий педагогічний стиль мислення та індивідуальний стиль професійної діяльності.

На думку А.В. Хуторського, якщо вчитель звикає жити в повній згоді із зовнішньо заданими нормами й правилами, його інноваційні здібності згасають.

Стандартизація поведінки і внутрішнього світу педагога супроводжується тим, що в його діяльності усе більше місце займають інструктивні зразки.

В процесі навчання студентів розв'язанню педагогічних задач органічно поєднуються педагогічні технології та педагогічна творчість. Так педагог може залучити студентів до творчої діяльності в процесі розробки педагогічних алгоритмів. Цінністю педагогічного алгоритму є не дотримання послідовності всіх операцій, а постійні пошуки студентами нових шляхів, нового поєднання педагогічних дій. Кожна педагогічна дія повинна починатися із пошуку нового логічного обґрунтування, інакше алгоритм стане не засобом стимулювання творчого пошуку, а його згубником.

Отже, не алгоритм повинен визначати педагогічну дію, а саме дія повинна виявити алгоритм, тобто вчитель може досягти успіху в процесі розв'язанні складних педагогічних задач, якщо він працює на творчому рівні, а з його педагогічних дій можна скласти алгоритм для ефективного використання іншими вчителями в типових педагогічних ситуаціях.

Ми вважаємо, що будь-яка педагогічна технологія не виключає і не обмежує творчості, тому що її розробка і застосування вимагає найвищої творчої активності як педагога, так й студентів. Вирішуючи педагогічні задачі, студенти навчаються самостійно приймати рішення, висловлювати свою думку, аргументувати, виробляти власну лінію поведінки в конкретних педагогічних ситуаціях. Розв'язання педагогічних задач допомагає студентам краще зрозуміти своє педагогічне «Я», власну індивідуальність, сформувані педагогічну спрямованість.

Наші розвідки дозволили визначити, що розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя залежить від якості виконуваних студентами в процесі педагогічної підготовки творчих, самостійних професійних завдань та їх діяльності з розв'язання педагогічних задач від репродуктивних до творчих, а також від індивідуальних особливостей особистості, мотиваційних установок, професійного самовдосконалення, інтелектуальних якостей, професійних інтересів тощо. Розвиток основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя

відбувається і проходить таки рівні елементарний, базовий, досконалий, творчо-інноваційний.

Розв'язання педагогічних задач є дієвим засобом ефективного розвитку основ педагогічної майстерності майбутнього вчителя як суб'єкта професійного зростання, оскільки педагогічні задачі безпосередньо орієнтують майбутнього вчителя на професійний розвиток і саморозвиток, індивідуалізацію і персоналізацію його підготовки, розкривають перед студентами зміст педагогічної праці, сприяють підвищенню рівня творчого професійного мислення, допомагають знайти власну професійну позицію.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства : учеб. пособ. [Текст] / Юрий Павлович Азаров. – М.: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 432 с.
2. Андриади И.П. Основы педагогического мастерства / И.П. Андриади. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – С.17 – 27.
3. Барбина Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования : [Монография] / Е.С. Барбина. – К. : Вища школа, 1997. – 153 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник [Текст] / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології [Текст] : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – С. 72 – 120.
7. Зязюн І.А. Освітні парадигми в контексті філософських ідей / І.А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український журнал – за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ, 2003. С. 221 – 222.

8. Зязюн І.А. Гуманістична стратегічна теорія і практика навчального процесу / І.А. Зязюн // Рідна школа. – 2000 – спец. випуск, серпень. – С. 10 –19. Зязюн І.А. Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика / І.А.Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 1. – С. 9 – 10.
9. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: [Монографія] / І.А.Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
- 10.Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя : [Монографія] / Н.В. Кічук. – К. : Либідь, – 1991. – 96 с.
- 11.Кузьмина Н.В. Научно-практические методы анализа педагогической ситуации // Психология – производству и воспитанию / Н.В.Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1977. – С. 211 – 224.
- 12.Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, прогнозирование) в 3-х ч. Ч. 1 / Н.В. Кухарев, В.С. Решетько – Минск : Ред. Журн. «Адукацыя и выхаванне», 1996. – 104 с.
- 13.Лавріненко О.А. Історія педагогічної майстерності : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ, аспірантів, вчителів [Текст] / Олександр Андрійович Лавріненко. – К.: Богданова А.М., 2009. – 328 с.
- 14.Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики / Антон Семенович Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР // Соч. : в 7 т., 1960. – Т. 5. – 558 с.
- 15.Мороз О.Г., Омеляненко В.П. Перші кроки до майстерності / О.Г. Мороз, В.П. Омеляненко. – К. : Товариство «Знання». 1992. – 112 с.
- 16.Мільто Л.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : посіб. / Л.О. Мільто – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с.
- 17.Основи педагогічної творчості та майстерності: курс лекцій. – навч. Посібн. / авт. колектив: В.М. Горєєва, Н.В. Гузій, Л.О. Мільто та ін. – Суми : ПВП «Еллада S», 2009. – 255 с.

18. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К. : Богданова А.М., 2008. – 376 с.
19. Педагогічна майстерність учителя: Навчальний посібник / За ред. В.М.Гриньової, С.Т.Золотухіної. – Вид. 2-ге. Випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 34 – 35. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання [Текст] / Олена Іванівна Пометун. – К., 2007. – 144 с.
20. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
21. Поташник М.М. Педагогическое творчество : проблемы развития и опыт : пособ. для учителя [Текст] / Марк Матусович Поташник. – К. : Рад. шк., 1988. – 187 с.
22. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Сластенин, А.И. Мищенко // Сов. Педагогика. – 1991. – №10. С.79 – 84.
23. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К. : Радянська школа, 1981. – 382 с.
24. Фридман Л.М. и др. Как научиться решать задачи. Изд. 3-е, дораб. / Л.М. Фридман – М. : Просвещение, 1989. – 191 с.
25. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. – 1992. – №7-8. – С. 11 – 15.
26. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования / А.И. Щербаков. – Л. : Просвещение, Ленингр. отд., 1967. – 266 с.



## **РОЗДІЛ 5. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

### **5.1. Педагогічні можливості педагогічної практики у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності**

Зміна концептуальних засад сучасної освіти передбачає перенесення основних акцентів з пізнавально-інтелектуальної сфери особистості на розвиток її творчих здібностей. Зростає потреба в нових педагогічних кадрах, спроможних працювати в сучасних умовах розвитку державності України, здатних створити оптимальні умови саморозвитку, самоосвіти і самореалізації особистості впродовж її навчання в закладах освіти різних типів і профілів. Одним із пріоритетних напрямів удосконалення професійної педагогічної освіти фахівців визначено необхідність підготовки «інноваційного» вчителя, що вимагає формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. У цьому контексті педагогічна практика має великі педагогічні можливості.

Дослідженню теоретичних основ організації педпрактики присвячені праці О. Абдуліної, А. Бойко, В. Гриньової, І. Карпюк, М. Козій, С. Кисельгофа, Н. Кузьміної, І. Огороднікова, В. Розова, В. Сластьоніна, В. Тарантей, Н. Хмель, О. Щербакова та ін). Історико-педагогічні питання організації педагогічної практики опосередковано відображено в дисертаційних дослідженнях і монографічних виданнях з історії становлення та розвитку педагогічної освіти багатьох науковців: І. Важинського, Ш. Ганеліна, О. Глузмана, Н. Дем'яненко, Е. Дніпрова, М. Євтуха, Л. Задорожної, С. Золотухіної, Є. Князева, Д. Коржова, М. Кушкова, М. Левченко, Є. Луценка, В. Лугового, В. Майбороди, Ф. Паначина, Т. Стоян, Л. Хомич, М. Ескіна, М. Ярмаченка та ін. Проте, як свідчить аналіз наукових джерел із зазначеної проблеми, педагогічна практика не розглядалася

науковцями в аспекті засобу для формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

У забезпеченні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності важливим засобом виступає педагогічна практика. У результаті проходження педагогічної практики у студента відбувається трансформація уявлень про себе, пізнання себе, своїх особливостей та можливостей, самооцінювання готовності як важливої якості у подальшій педагогічній діяльності.

Слово «практика» походить з грецької («*praktike*») і означає справа, дія [16, с. 348]. У філософському контексті практику визначено як цілісну систему операцій, при цьому акцентується на тому, що структура практики включає в себе потребу, мету, мотив, діяльність у вигляді її окремих актів, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою котрих досягається мета і результат діяльності [19, с. 523].

У психологічному розумінні практика – це матеріальна, чуттєво-предметна, цілепокладаюча діяльність людини, яка містить засвоєння й перетворення соціальних об'єктів і складає всезагальну основу, рушійну силу людського суспільства та пізнання [15, с. 352].

Педагогічна наука визначає практику як цілеспрямовану, чуттєво-предметну діяльність людей, змістом якої є перетворення природи і суспільства; специфічної людської форми життєдіяльності, спосіб буття людини у світі.

До визначення поняття «педагогічна практика» спостерігаються різні наукові підходи, зокрема:

- складова частина психолого-педагогічної підготовки студентів, у процесі якої вони набувають необхідних практичних умінь та навичок (О. Абдулліна, Л. Горбунова, С. Кісельгоф, П. Решетніков, В. Сластьонін, І. Харламов та ін.);

- сполучна ланка між теоретичним навчанням студента і його самостійною практичною педагогічною діяльністю в школі (В. Кан-Калік, А. Мосін і Є. Гуц, В. Розов, Г. Шулдик, Д. Ягофарова та ін.);

- спосіб ознайомлення з особливостями навчально-виховного процесу

на основі безпосередньої участі в ньому практикантів (С. Гончаренко);

- об'єкт конструювання, в результаті якого створюється проект існуючої ще не в дійсності, а в уявленні педагогічної діяльності (В. Краєвський);

- ідентифікація студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя-практиканта, в результаті якої у студента відбувається зрушення у його «Я-концепції», трансформація уявлень про себе, коригування самооцінювання і самостановлення (О. Мельник, В. Юрченко);

- шлях до розвитку творчого (нестандартного, інноваційного) мислення, творчого ставлення до педагогічної діяльності (Л. Хомич);

- засіб формування педагогічних умінь і навичок і розвитку пізнавальної та творчої активності майбутнього вчителя, діагностики рівня його професійно-педагогічного спрямування і підготовленості, закріплення та поглиблення теоретичних знань (Л. Нечипоренко, Г. Троцько) [7].

У контексті проблеми нашого дослідження педагогічну практику розуміємо як важливу складову професійно-практичної підготовки студентів, що забезпечує формування умінь та навичок практичної інноваційної діяльності.

У Концепції педагогічної освіти, яка розроблена НАПН України, містяться чіткі і науково обґрунтовані завдання педпрактики. У цьому документі наголошується, що «практична підготовка здійснюється через навчальні та фахові педагогічні практики». Форма, тривалість і терміни проведення практики визначаються окремо для кожної спеціальності з урахуванням особливостей освітньо-кваліфікаційного рівня цієї спеціальності та особливостей ВНЗ.

Враховуючи це, метою й основними завданнями педагогічної практики є: поглиблення теоретичних знань на основі практичного навчання; вироблення у майбутніх педагогів умінь та навичок практичної діяльності у навчально-виховних закладах; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; оволодіння сучасними методами і формами педагогічної діяльності,

новими прогресивними технологіями навчання; формування творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

Дослідженням проблеми організації педагогічної практики та шляхів підвищення її ефективності у підготовці майбутніх учителів займалися такі вчені, як І. Колеснікова, Г. Коджаспірова, В. Максимов, В. Решетніков, В. Сластьонін, Л. Спірін, І. Харламов, Д. Ягофарова та ін.

Пошуку шляхів формування особистості педагога у процесі педагогічної практики присвячені дисертаційні дослідження Н. Казакової «Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки» [8], Л. Кацовой «Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики» [9], Л. Манчуленко «Формування творчого стилю діяльності майбутніх педагогів у процесі педагогічної практики».

Діяльність учителя має розгортатися як відкрита педагогічна система, що підлягає постійному вдосконаленню, оновленню та подальшій заміні на іншу педагогічну систему, якісно вищого рівня і, можливо, іншої концептуальної орієнтації, зумовленої соціальними потребами і новітніми досягненнями педагогічних наук. Як уже зазначалося, педагогічна діяльність учителя буде ефективною за умови врахування вимог сучасності, які вимагають здійснення цієї діяльності на основі інноваційного підходу.

Єдиного підходу до означення поняття «інноваційна педагогічна діяльність» на сучасному етапі не існує.

Поняття «інноваційна діяльність» трактують як:

– процес створення, розповсюдження і застосування продуктів і технологій, що володіють науково-дослідною новизною і задовольняють нові суспільні потреби (Г. Ільяхінська);

– вид діяльності, що пов'язаний із трансформацією ідей (результатів наукових досліджень і розробок, педагогічних ініціатив) у новий або вдосконалений продукт, поширений в освітньому середовищі; у новий або вдосконалений технологічний процес, що використовується у практичній

діяльності; або в новий підхід до забезпечення соціальних потреб (Л. Ващенко);

– оновлення педагогічного процесу, впровадження новоутворень у традиційну систему, що передбачає досягнення найвищого ступеня педагогічної творчості. У цьому контексті головними особливостями інноваційної педагогічної діяльності є особистісний підхід, творчий, дослідно-експериментальний характер, стійка мотивація на пошук нового в організації навчально-виховного процесу (Ю. Завалевський).

На думку І. Дичківської, характерною особливістю інноваційної діяльності в педагогічній сфері є те, що інноваційна діяльність як складний і багатоплановий феномен, своїм змістом охоплює:

– процес взаємодії індивідів, що спрямований на розвиток, перетворення об'єкта й 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 набуття нових знань, технологій, систем [5].

Заактуалізуємо на тому, що тільки інноваційна за сутністю освіта може виховати людину, яка живе за сучасними інноваційними законами глобалізації, є всебічно розвиненою, самостійною, самодостатньою особистістю, керується власними знаннями і переконаннями

Власне тому інноваційну діяльність розуміємо як впровадження у навчально-виховний процес нововведень, новітніх розробок, педагогічних ініціатив, сучасних технологій, які забезпечують ефективність педагогічної практики.

Вивчаючи особливості особистісного чинника інноваційної виховної діяльності, дійшли висновку, що інноваційність необхідно розглядати не тільки як налаштованість на сприйняття, продукування і застосування нового, а насамперед як відкритість та демократичність освітньої системи. Це означає:

– відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцями, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

– відкритість культурі й суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрані оптимальні способи їх розв'язання;

– відкритість свого «Я», власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розпитку образу «Я».

Інноваційність як принцип педагогіки забезпечує умови розвитку особистості, здійснення її права на індивідуальний творчий внесок, на особистісну ініціативу, на свободу саморозвитку та досягнення власної і суспільної мети. У процесі суб'єкт-суб'єктної виховної взаємодії вчитель впливає на формування особистості школяра, здійснюючи непомітний супровід її саморозвитку.

Зазначимо, що цілеспрямованість інноваційної діяльності зумовлюється такими факторами:

- об'єктивними потребами суспільства й оновленні роботи закладу;
- соціальним замовленням, виявленим органами управління освіти в результаті наукового прогнозу;
- реальними умовами і можливостями в цей період її розпитку; інтересами керівників, педагогів – тих, хто буде організовувати і проводити інноваційну діяльність.

Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя визначає О. Козлова: філософська, мотиваційна, креативна, рефлексивна, валеологічна і технологічна. Дослідниця наголошує, що всі складові тісно взаємопов'язані, утворюючи єдине ціле, а системоутворюючою є креативна складова [13].

Отже, інноваційну педагогічну діяльність учителя можна інтерпретувати як діяльність, що забезпечує взаємодію учня з об'єктами довкілля та формує соціально ціннісне ставлення до нього, здатність бути суб'єктом власної діяльності.

Інноваційна педагогічна діяльність – системна, націлена на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень і практичних розробок у новий або вдосконалений продукт.

Інноваційна діяльність, як і будь-яка педагогічна діяльність, структурно охоплює зовнішні (мета, засоби досягнення, об'єкт впливу, суб'єкт діяльності, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти.

Існують різні підходи вчених до розкриття особливостей готовності до інноваційної діяльності вчителя.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності визначаються:

– особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії. За дослідженням ученої, готовність до інноваційної педагогічної діяльності виступає основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта. У структурі професійно спрямованої особистості педагога готовність до інноваційної діяльності є показником його здатності нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми. Структура готовності, за І. Дичківською, – це сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємозумовлені та пов'язані між собою[5];

– інтегративну якість особистості вчителя, що виявляється в діалектичній єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин; складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної професійної діяльності вчителя[4].;

– як одну з важливих умов якості підготовки педагога, умову успішності його як професіонала і виокремлюють її як особливий внутрішній стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, оволодіння ефективними способами та

засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії (М. Гадецький, В. Макаренко).

На думку вчених готовність до інноваційної діяльності безпосередньо пов'язана з інноваційною компетентністю педагога як системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми .

Готовність до інноваційної діяльності є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу, показником його здатності нетрадиційно розв'язувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми.

До характерних особливостей сучасної педагогічної підготовки студентів належать: орієнтація на формування творчої особистості, здатної до постійного оновлення власного досвіду; наявність особистісної морально-психологічної позиції щодо використання інноваційних технологій, активного культивування своєї індивідуальності, інноваційної діяльності та професійної майстерності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблем удосконалення підготовки вчителя до інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики показав, що окремі аспекти підготовки майбутніх учителів недостатньо досліджені. Вивчення концепцій, систем, технологій підготовки майбутніх учителів до інноваційної виховної діяльності, аналіз проблем, пов'язаних із готовністю молодих педагогів до цілеспрямованої педагогічної праці, вимагають уточнення базових понять.

Так, «підготовка» за сучасним тлумачним словником української мови – це дія за значенням підготувати – забезпечити здійснення, проведення, існування чогось, завчасно роблячи, готуючи для цього все необхідне; запас знань, навичок, досвід і т. ін., набутий у процесі навчання, практичної діяльності» [17. с. 985].

Професійна підготовка – це здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю, складовими якої є фахова і психолого-педагогічна підготовка.



При визначенні сутності поняття «професійна підготовка вчителя» виокремлюються різні підходи: цілісний процес, що забезпечує формування мотивації педагогічної діяльності, закріплення у свідомості та поведінці теоретичних знань, практичних умінь і особистісних якостей; процес професійного становлення майбутніх спеціалістів, мета й результат діяльності вищих навчальних закладів і значення включення студента у навчально-виховну діяльність; процес вивчення фахових і психолого-педагогічних дисциплін, науково-дослідна і навчально-практична робота; неперервність професійного розвитку, в основі якого самоаналіз і самовдосконалення; формування готовності до педагогічної діяльності тощо.

Взаємозв'язок готовності до професійної діяльності вчителя із процесом його підготовки виявляється у наступності та взаємозумовленості їх функцій. Зокрема, К. Дурай-Новакова, характеризуючи співвідношення між поняттями, які обговорюються, відзначає, що професійна підготовка до педагогічної діяльності – це не що інше, як формування готовності до неї [6]. Підготовка – це динамічний процес, стрижневою метою якого є формування такої професійної якості як готовність, (В. Ковальов). Л. Кадченко, розширюючи межі трактування В. Ковальова, стверджує, що професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості.

Отже, готовність виступає як мета і результат процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, а підготовка – як необхідна умова і процес формування його готовності.

Проблемі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, як показав аналіз наукової літератури, присвячено чимало дисертаційних робіт, зокрема теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності аналізує І. Гавриш [4]; особливості психолого-педагогічної підготовки вчителя до інноваційної діяльності розкриває Н. Клокар [11]; суть, структуру та етапи підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності у

позааудиторній роботі вивчає Л. Петриченко та ін. Проте більшість досліджень в основному розкривають проблему підготовки вчителя до впровадження інновацій у процесі навчання. Тому виникає необхідність дослідження особливостей підготовки студента як майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики.

Підготовку студентів до інноваційної педагогічної діяльності розглядаємо як підсистему загальної системи професійно-педагогічної підготовки, у ході якої у студентів формуються фундаментальні знання в галузі теорії дидактики й інноватики, професійні вміння організації інноваційної педагогічної діяльності, прагнення постійно оновлювати методи своєї праці на основі інтеграції прогресивних ідей сучасності, передового педагогічного й особистого досвіду.

Виокремимо основні підходи (особистісно орієнтований, діяльнісний, компетентнісний) у підготовці студентів до інноваційної діяльності під час педагогічної практики.

Особистісно орієнтований і діяльнісний підходи передбачають постійне вивчення та знання індивідуальних особливостей студента, його поглядів, інтересів, звичок тощо; діагностування та моніторинг рівня сформованості цих особистісних якостей; оперативну зміну тактики взаємодії викладача і студента залежно від обставин, що склалися; створення умов для самовиховання та саморозвитку особистості студента; розвиток самостійності, ініціативи, результативності діяльності, рефлексійного управління міжособистісною взаємодією.

У процесі педагогічної практики, на нашу думку, посилюється самостійність студента у розвитку й застосуванні педагогічних умінь як основної умови формування готовності до інноваційної діяльності. Це буде сприяти формуванню професійно значущих якостей і властивостей для інноваційної діяльності, а саме: педагогічного мислення, педагогічної рефлексії, мотивації педагогічної діяльності, комунікативності, педагогічного такту й культури та ін.

Види практик для того чи іншого напрямку підготовки, спеціальності або спеціалізації, їх форми, тривалість і терміни проведення визначаються навчальним планом. Особливості змісту видів практики розкриває робоча програма. З метою оптимізації практичної підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ викладачами розробляються методично-інструктивні матеріали різного спрямування.

Сприятливими для формування готовності студентів до інноваційної діяльності є такі види практики, як «Виховна практика», «Пробні уроки» і «Неперервна педагогічна практика» [1; 7; 10].

Під час проходження виховної практики студенти виступають у ролі помічника класного керівника. При цьому вони оволодівають методикою навчально-виховної роботи у всій її багатогранності і складності, у них виробляються вміння здійснювати психолого-педагогічне вивчення учня й колективу та аналізувати отримані результати.

Метою педагогічної практики «Пробні уроки» є вироблення у майбутніх учителів професійних умінь і навичок підготовки, організації та проведення навчальних занять у загальноосвітніх школах, реалізації триєдиної мети уроку.

Неперервна педагогічна практика інтегрує у своєму змісті теоретичні знання і практичні навички, набуті при проведенні попередніх видів практики. Метою практики є підготовка студента до цілісного виконання функцій учителя-класовода, проведення навчально-виховної роботи з учнями.

Вихідними положеннями до організації педагогічної практики виступають наступні принципи:

1) принцип інтеграції теоретичної і практичної підготовки передбачає взаємозв'язок і взаємопроникнення теорії і практики, попереднє теоретичне осмислення студентами змісту практичної діяльності, оцінку й узагальнення передового педагогічного досвіду і власного досвіду й активну, систематичну участь студентів і викладачів вищих навчальних закладів у шкільній педагогічній практиці;

2) принцип поступового ускладнення завдань практики передбачає не

лише ступеневість підготовки, а й урахування здібностей студента і рівня сформованості його компетенцій в організації навчально-виховного процесу з учнями;

3) принцип інноваційності у педагогічній діяльності передбачає націлення студентів на використання форм, методів, прийомів роботи, які відповідають особливостям особистості сучасного школяра та сучасної школи.

Обов'язком методистів і шкільних учителів є консультування студентів у процесі підготовки їх до занять, присутність на заняттях разом з іншими практикантами, аналіз проведеного заняття.

Результатом педагогічної практики є не просто отримання та поглиблення знань про педагогічну діяльність, оволодіння певними вміннями, а формування особистості майбутніх учителів, якісна зміна їх внутрішнього світу, психології, поведінки, вироблення основ їх індивідуального стилю діяльності.

Отже, є результати аналізу наукових джерел щодо тлумачення категорій “практика”, “педагогічна практика” з’ясовано, що практика є видом людської діяльності, а педагогічна практика – професійної підготовки і невід’ємною складовою педагогічної освіти майбутніх учителів, важливим засобом формування професійної компетентності, що забезпечує інтеграцію теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців, ефективну адаптацію студентів до реального педагогічного життя та максимально наближених до професійної діяльності умов. Водночас педагогічна практика майбутніх учителів є складовою професійної підготовки, формою набуття та закріплення теоретико-методологічних, методичних, психолого-педагогічних, філософських, валеологічних та інших знань, умінь і навичок щодо організації навчання, виховання та розвитку учнів (фізичного, інтелектуального, морально-вольового, художньо-естетичного, трудового, креативного); засобом підвищення рівня зацікавленості педагогічною діяльністю.

Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики базується на принципах: педагогічної спрямованості цілей, завдань і змісту практичної підготовки; безперервності її

організації; забезпечення комплексного характеру, диференціації та індивідуалізації і передбачає застосування діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого, рефлексивного підходів.

Педагогічна практика має великі педагогічні можливості у формуванні готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, оскільки є органічною складовою навчально-виховного процесу, забезпечує формування вмінь і навичок практичної інноваційної діяльності через інтеграцію теоретичної професійної підготовки майбутніх учителів і їхньою практичною діяльністю в навчально-виховних закладах. Під час проходження річних видів практик (виховної роботи, пропедевтичної – «Пробні уроки», неперервної педагогічної) у студентів розвиваються творча активність, самостійність, педагогічна свідомість та професійно значущі якості особистості, формується досвід у відповідності до державних стандартів вищої педагогічної освіти та кваліфікаційної характеристики фахівця.

Наголосимо на взаємозалежності між професійною компетентністю, готовністю до інноваційною діяльністю та педагогічними здібностями, знаннями, вміннями, навичками та професійними якостями вчителя, теоретичною і практичною підготовкою до педагогічної діяльності. Педагогічна практика не тільки забезпечує оволодіння студентами основними формами організації навчально-виховної роботи, функціями педагогічної діяльності вчителя, сприяє закріпленню знань, умінь і навичок, набутих у процесі навчання у вищому навчальному закладі, а й також сприяє формуванню професійних та особистісних якостей фахівця, необхідних для інноваційної професійної діяльності.

## **5.2. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики**

Нині важливою постає організація практичної підготовки майбутнього вчителя з позиції вимог сьогодення. Для підвищення ефективності готовності

студентів до інноваційної педагогічної діяльності варто визначити педагогічні умови формування готовності студентів до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики.

Педагогічні умови вченими розглядаються як: обставини процесу навчання, що забезпечують досягнення поставлених цілей; середовище, у якому педагогічні вміння виникають, існують і розвиваються; відібрані, вибудовані і використані елементи змісту, методи (прийоми) і організаційні форми навчання з урахуванням принципів оптимізації.

Відповідно, педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики – це сукупність факторів, які свідомо створюються у навчально-виховному процесі і впливають під час педагогічної практики на стан готовності студента та результати його інноваційної діяльності.

Отже, формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики буде ефективним при дотриманні таких педагогічних умов:

- набуття студентами особистісного сенсу інноваційної діяльності через усвідомлення ними цілей та значущості такої діяльності, бажання до її впровадження, почуття успіху від одержаних результатів;

- орієнтацією студентів на інноваційну діяльність, ознайомлення із передовим досвідом, використання у практичній діяльності технологій, методів, прийомів навчання і виховання;

- формування умінь подолання труднощів, що супроводжують реалізацію інновацій у педагогічну практику: створення та розв'язання педагогічних ситуацій, надання підтримки студентам у процесі адаптації до інноваційного навчально-виховного середовища, налагодження взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу;

- забезпечення особистісно орієнтованого підходу у практичній підготовці шляхом визнання індивідуальної цінності та пріоритету особистості студента, надання йому можливості вибору індивідуальної траєкторії у

підготовці та проведенні виховних заходів, прояву особистісного потенціалу через індивідуалізацію та диференціацію завдань педагогічної практики.

Визначені педагогічні умови є взаємопов'язані і взаємодоповнюючі, отже, мають впроваджуватися одночасно. Сутність та особливості кожної з них варто розглянути окремо.

Умова набуття студентами особистісного сенсу інноваційної діяльності через усвідомлення ними цілей та значущості такої діяльності, бажання до її впровадження, почуття успіху від одержаних результатів ґрунтується на особистісно орієнтованому й діяльнісному підходах у підготовці студента до інноваційної діяльності та передбачає розвиток інтересу і схильності студента як майбутнього вчителя до впровадження інновацій у педагогічну роботу. Ця умова відображає особистісну і діяльнісну спрямованість студента, а з іншого боку – суб'єктивні стимули, мотиви, що ґрунтуються на усвідомленні ним свого громадянського обов'язку і соціально значущих цілей навчально-виховного процесу крізь призму власного внутрішнього досвіду.

Усі види, які студент здійснює під час проходження педагогічної практики, повинні сприяти формуванню у нього зацікавленості шляхами оптимізації виховного процесу, викликати бажання пошуку нових методів, прийомів навчання і виховання.

У процесі практичної діяльності у студентів формується професійний інтерес до інноваційної діяльності як в цілому, так і в окремих її аспектах (використання інноваційних технологій).

Оскільки основним джерелом людської активності за А. Маслоу виступає потреба людини в самоактуалізації, то під час педагогічної підготовки необхідним є налагодження таких взаємин між учасниками навчально-виховного процесу, які б сприяли формуванню в учнів здатності до самоактуалізації особистості (тобто, таких характеристик: самостійність, цілеспрямованість діяльності та рефлексії, свободу як універсальну здатність до автономної поведінки, саморегуляцію та міжсуб'єктну взаємодію, творчість тощо).

Здійснення інноваційної діяльності під час практичної роботи з учнями передбачає перебування майбутнього вчителя у постійному пошуку інформації і пошуку себе. Знайомлячись з інноваційними технологіями, студент застосовує їх на собі, визначає чи справиться він з їхнім використанням, проектує його дію і результат. Практичне використання інновацій у роботі з учнями формує власне ставлення щодо надійності і дієвості засобів впливу. Отже, майбутньому вчителю варто спершу «пропустити» заплановану інновацію через призму власного сприймання – тобто, отримати внутрішній досвід – бути психологічно готовим до педагогічної взаємодії з учнем під час інноваційної діяльності.

Умова орієнтації студентів на інноваційну діяльність, ознайомлення із передовим досвідом, використання у практичній діяльності технологій, методів, прийомів навчання і виховання майбутнього вчителя виконується, якщо проходження педагогічної практики організовувати в навчально-виховних закладах інноваційного типу. Інноваційний заклад освіти є оригінальною педагогічною системою і характеризується системністю цілеспрямованих нововведень; розробкою і впровадженням оригінальної моделі устрою життя дитини; апробацією нових засобів і способів роботи педагога, спрямованих на розвиток творчих рис учителя, особистої відповідальності за результати своєї праці. Також інноваційні навчально-виховні заклади дають можливість ознайомити студентів-практикантів з передовим педагогічним досвідом інноваційної діяльності через спостереження та аналіз занять, вивчення документації, бесіди з учителем, участь на педраді, анкетування учнів та ін.

Умова формування умінь подолання труднощів, що супроводжують реалізацію інновацій у педагогічну практику: створення та розв'язання педагогічних ситуацій, надання підтримки студентам у процесі адаптації до інноваційного навчально-виховного середовища, налагодження взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу є важливою, адже майбутні вчителі, ознайомившись із практичним використанням інновацій, прагнуть втілити побачене у власній педагогічній діяльності. Проте, студентіві необхідна допомога в адаптації до умов реального виховного процесу в школі, усунення



психологічних бар'єрів, які виникають при організації взаємодії з учнями. Педагогічна підтримка з боку методистів і вчителів студентам-практикантам передбачає створення позитивного педагогічного середовища, проведення індивідуальних та групових консультацій, показових занять, тренінгів, круглих столів тощо.

Готуючи студента до використання інновацій у навчально-виховному процесі, важливим є перехід від традиційних у педагогічній практиці інформаційно-пояснювальних технологій до креативних, дійово-розвивальних, особистісно-зорієнтованих навчальних технологій шляхом надання студенту стати фактичним суб'єктом інноваційної діяльності.

Формування готовності майбутнього вчителя до впровадження інновацій у навчально-виховний процес школи можливий лише за умов забезпечення позитивного педагогічного середовища, тобто при створенні сприятливих умов (особистісні, духовні, матеріальні, структурні можливості).

Таким чином, реалізація цієї умови сприяє створенню ситуації успіху, умов для співпраці та співтворчості всіх його учасників, опора на позитивне в особистості майбутніх учителів.

Реалізація умови забезпечення особистісно орієнтованого підходу у практичній підготовці шляхом визнання індивідуальної цінності та пріоритету особистості студента, надання йому можливості вибору індивідуальної траєкторії у підготовці та проведенні виховних заходів, прояву особистісного потенціалу через індивідуалізацію та диференціацію завдань педагогічної практики проявляється у визнанні індивідуальної цінності та пріоритету особистості над загальним потенціалом колективу, шанобливому ставленні до майбутнього вчителя тощо.

Розвиток особистості студента передбачає, передусім, розвиток його здатності до самоосвіти, самонавчання, самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації, професійної рефлексії. Особлива увага у процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики надається максимальному врахуванню таких

індивідуальних особистісних властивостей як: особливості сприйняття уваги, пам'яті, розумових процесів, темпераменту та вольових якостей, мотивації, самооцінки, рівнів намагань, домінуючого соціального статусу.

Означені педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики взаємопов'язані й доповнюють одна одну, створюючи єдиний комплекс.

Впровадження виділених педагогічних умов відбувається у процесі реалізації програми педагогічної практики, яка висуває наступні завдання:

- ознайомлення студентів з особливостями навчально-виховної роботи на інноваційних засадах;
- вивчення сутності та методики впровадження провідних технологій;
- поетапне формування педагогічних умінь і навичок на основі операційного розкриття загальних цілей виховання;
- вивчення досвіду й особливостей роботи вчителів-новаторів;
- здійснення педагогічної підтримки методистами й учителями студентів-практикантів;
- стимулювання й активізація майбутніх учителів до впровадження інноваційної діяльності в навчально-виховний процес школи;
- зростання інтересу до інновацій у вихованні;
- організація тренінгів, круглих столів, методичних семінарів.

Програма педагогічної практики має реалізовуватися поетапно відповідно до періодів навчання студентів вищих педагогічних навчальних закладів: інформаційно-діяльнісний, навчально-моделювальний (з елементами використання інноваційних методів та прийомів виховання) і професійно-діяльнісний (з упровадженням визначеної інноваційної технології виховання), кожному з яких відповідав певний зміст, форми і методи, різні види інноваційної навчально-виховної роботи, спрямовані на формування мотиваційного, когнітивного, креативного і спонукально-практичного компонентів готовності студентів до інноваційної діяльності.

На першому етапі цілеспрямовано формується інтерес до інноваційної педагогічної діяльності. Застосовуються активні методи та форми навчання – ознайомлення з навчальними закладами інноваційного типу, вивчення передового досвіду учителів щодо інноваційної виховної діяльності, спостереження інноваційних занять, опрацювання психолого-педагогічної літератури й періодичних видань для створення власної навчально-методичної скарбнички.

На другому етапі студентів надається можливість провести виховне заняття і самостійно дібрати інноваційні методи і прийоми, що сприяє прояву його креативності та можливості входження в інноваційний освітньо-виховний простір.

На третьому етапі під час неперервної практики студенти працюють в межах однієї технології, критерієм відбору якої може слугувати: особисте бажання студента, рекомендації психолога на основі попередньої співбесіди та тестувань, набутий досвід із попередніх видів педагогічної практики, поради викладачів і вчителів.

Таким чином, при реалізації програми педагогічної практики в інноваційних закладах освіти діяльність студентів набуває творчого спрямування, інноваційної обізнаності, технологічної озброєності й оперативної самокорекції, оцінки рівня сформованості готовності до інноваційної діяльності у себе та в інших.

З метою визначення рівнів сформованості готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики варто використати чотири рівні сформованості такої готовності, а саме: високий, достатній, середній, низький і врахувати наступні характеристики рівнів готовності педагога до інноваційної діяльності.

Високий рівень сформованості готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності характеризується:

- яскраво вираженою стійкою творчою активністю і продуктивністю, утвердженням цінностей творчості в педагогічному колективі (що

забезпечується створення відповідної атмосфери творчої, пошукової, інноваційної діяльності в педагогічному колективі окремого навчального закладу – відповідного інноваційно-освітнього середовища);

- оволодіння студентом під час педагогічної практики технікою організації і проведення дослідно-експериментальної роботи (це потрібно для експериментальної апробації ефективності того чи іншого педагогічного нововведення та його подальшого впровадження засобом постановки педагогічного експерименту), що приводить до моделювання нового педагогічного досвіду, розробки власних інноваційних методик;
- вмінням і здатністю оцінити студентом-практикантом свій індивідуальний стиль діяльності і побудувати план розвитку своєї педагогічної діяльності, він володіє здібностями до її прогнозування і проектування.

Достатній рівень сформованості готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності характеризується:

- особистісно-інноваційне спрямування в організації навчально-виховної роботи й усвідомлення потреби до впровадження інноваційної педагогічної діяльності;
- прояв зовнішньої мотивації в окремих випадках, нестійкість інтересу до нововведень, поінформованість про інноваційні технології виховання з частковим усвідомленням її специфіки використання;
- адекватна самооцінка студентом-практикантом себе як суб'єкта інноваційної діяльності, прояв творчості в окремих видах навчально-виховної роботи та у розв'язанні завдань;
- уміння впроваджувати інноваційні технології, методи, прийоми виховання, невпевненість у подоланні труднощів, пов'язаних зі змістом та організацією інноваційної педагогічної діяльності.

Середній рівень сформованості готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності характеризується:

- орієнтацією на оволодіння новими педагогічними технологіями, установку на творчу взаємодію з педагогічним колективом, прагнення виділяти цілі і задачі власної пошукової інноваційної роботи, використовувати наявні досягнення в педагогічній інноватиці;
- епізодичність використання знань та вмінь з реалізації педагогічних інновацій, їх використання не завжди приносить чітко усвідомлену задоволеність;
- рівень підготовки до інноваційної діяльності оцінюється студентом як задовільний, однак, впевненості в позитивному впливі цієї діяльності на успіхи в роботі, як правило, немає.

Низький рівень сформованості готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності характеризується:

- відсутністю чи слабкою вираженістю творчої направленості, несформованістю цілей власної діяльності, відсутністю особистісно значимого ставлення до пошукової діяльності;
- володіння студентом-практикантом в основному набором традиційних прийомів і методів навчання;
- участь у пошуковій інноваційній діяльності лише в обов'язковому порядку;
- низька оцінка студентом-практикантом своєї підготовленості і заперечення ним можливості позитивного впливу участі в інноваційній педагогічній діяльності на результати власної праці.

Для вивчення рівня сформованості готовності студентів- вищих педагогічних навчальних закладів до інноваційної діяльності доцільно використовувати комплекс взаємопов'язаних теоретичних, практичних методів дослідження та методи статистичної та математичної обробки експериментальних даних [3; 12; 8; 9; 11].

Теоретичні методи (системно-аналітичний аналіз філософської, педагогічної, психологічної наукової літератури, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду) використовуються для узагальнення наукових підходів,

розробок і пропозицій вітчизняних та зарубіжних учених, обґрунтування умовформування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики.

Емпіричні методи використовуються для дослідження реального стану сформованості готовності інноваційної педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики, організації навчальної роботи зі студентами за експериментальною програмою з метою формування їх готовності до створення та впровадження інновацій.

Метод спостереження застосовується з метою виявлення складових готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності у різних видах педагогічних дій та їх особливостей. Під час організації спостереження необхідно керуватися принципами системності й систематичності, що передбачає інтегровану й регулярну фіксацію дій, ситуацій, процесів.

Методи бесіди та інтерв'ювання зі студентами дає можливість уточнити констатувальні дані. На відміну від анкетування, метод бесіди та метод інтерв'ю проводяться вибірково, при цьому додержуються вимог випадкового відбору. Аналізуючи отримані під час бесід та інтерв'ю дані, порівнюючи їх із результатами, здобутими шляхом застосування інших методик, можна скласти більш об'єктивну картину ставлення студентів до впровадження інноваційної виховної діяльності під час педагогічної практики, визначити рівень сформованості окремих рис досліджуваної якості.

Тестування здійснюється з метою визначення психологічно-педагогічних особливостей студентів (креативності, здібностей, особливостей мислення, характеру).

Проміжні зрізи проводяться для виявлення рівня сформованості інноваційних умінь. Цікавою постає динаміка розвитку цього процесу, щоб у разі потреби вносити корективи у програму навчання студентів.

Необхідно розробити форму оцінного листа для визначення індивідуального рівня готовності кожного студента до інноваційної педагогічної діяльності під час педагогічної практики [14].

Розрахунки проводяться в такий спосіб: у схемі оцінного листа налічується 12 позицій, кожна з яких оцінює сам студент-практикант за п'ятибальною шкалою вмінь, які вони назвали інноваційними настільки, наскільки ці вміння представлені у них самих. Отже, найбільшу кількість балів, яку міг би набрати студент, складає 60. Таке ж число теоретично може дати експертна оцінка, що здійснюється методистом і вчителем. Тобто, максимальна підсумкова сума балів дорівнює 180. Такі великі числа роблять оцінку більш дискретною й об'єктивною. Так, для зручності остаточних підсумкових підрахунків і складання графічних інтерпретацій отриманих показників зручніше оперувати меншими числами. Тому краще застосовувати двадцятибальну шкалу (від 0 до 5 – низький рівень готовності студента (випускника) до інноваційної педагогічної діяльності; від 6 до 10 – середній рівень, від 11 до 15 – достатній, а від 16 до 20 – високий рівень. Простий розрахунок дозволяє побачити, що 180 максимально можливих балів рівномірно укладаються на запропоновану шкалу по 45 балів за кожний інтервал, а всередині будь-якого інтервалу кожні 9 балів загальної оцінки відповідають одному балу нашої шкали.

З метою виявлення ціннісного ставлення студентів до педагогічних інновацій та інноваційної виховної діяльності, з'ясування ставлення студентів до оволодіння методикою здійснення інноваційної виховної діяльності використовується опитувальник «Ціннісне ставлення студентів до педагогічних інновацій та інноваційної діяльності»[20], де пропонується їм з переліку тверджень вибрати те, що найбільше відповідає їхній позиції.

Для визначення найбільш поширених у студентів мотивів впровадження інноваційної діяльності в загальноосвітніх навчальних закладах, встановлення спрямування педагогічної діяльності майбутніх учителів, усвідомлення ними суспільної значущості професії вчителя доцільно скористатися методикою І. Ільїна «Методика вивчення мотивації професійної діяльності». Студентам пропонується оцінити за 10-бальною шкалою причини здійснення нами

інноваційної діяльності (1 - категорично не погоджуюся; 10 - цілком погоджуюся).

Особливості інноваційного потенціалу майбутнього вчителя вивчають за допомогою методики Ю. Власенко «Особливості прояву інноваційного потенціалу особистості». Студенти за 5-бальною шкалою оцінюють наскільки висловлювання, які описують зразки поведінки, визначають їх життєву позицію та відображають особливості поведінки. Результати цієї методики враховуються при диференціації завдань студентів у процесі навчально-виховного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах.

З метою визначення уявлень студентів про сутність інноваційної педагогічної діяльності та визначення бар'єрів і труднощів, з якими стикаються студенти під час здійснення цього виду діяльності, доцільно використати анкету «Уявлення студента про сутність підготовки до інноваційної діяльності»[20]. Студенти, відповідаючи на відкриті запитання, пропонують шляхи удосконалення підготовки до інноваційної діяльності.

Методика «Опитувальник креативності Рензуллі» має на меті визначити особливості прояву у студентів креативного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності. За 4-бальною шкалою (1 - рідко, ..., 4 - постійно) необхідно оцінити частоту прояву у них поданих характеристик діяльності.

Опитувальник «Креативність та її значення» [20] розроблений для визначення рівня усвідомлення студентами сутності поняття «креативність» та його значення для впровадження інноваційної педагогічної діяльності.

За допомогою методики «Найважливіші вміння вчителя» [20] здійснюється спроба виявити та класифікувати вміння, необхідні студентам для здійснення інноваційної педагогічної діяльності і визначити індивідуальний рівень готовності кожного з них до інноваційної педагогічної діяльності. Для об'єктивності результату варто використати метод експертної оцінки, до якої залучаються викладачі, вчителі і студенти. Респондентам пропонується вибрати



серед переліку вмінь ті, які вони вважають інноваційними, та проранжувати їх, починаючи з найважливішого.

Для вивчення здібностей студентів до інноваційної виховної діяльності застосовується методика самооцінки здібностей студентів до інноваційної педагогічної діяльності (за І. Піскарьовою). Студентам пропонується обрати один із двох варіантів протилежних тверджень, до якого вони більше схильні, й оцінити його.

З метою виявлення ставлення до педагогічних інновацій учителів та викладачів вищих навчальних закладів та їх оцінки рівня готовності студентів до означеної діяльності використовується опитувальник і анкета «Уявлення вчителя про сутність інноваційного педагогічного процесу»[20].

Отже, проведене дослідження дозволило довести, що педагогічна практика є важливим засобом формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності, дає можливість усвідомити необхідність та мотивовану доцільність подальшого професійного саморозвитку і самовдосконалення, осмислення інноваційного освітнього процесу.

## СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллина О. А. Педагогическая практика студентов : учеб. по- соб. / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загрязкина. – М. : Просвещение, 1989. – 175 с.
2. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності // Проблеми підготовки сучасного вчителя . - № 1 - 2010. – С. 52–58.
3. Волощук А. М. Формування методичної компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А. М. Волощук. – Ж., 2012. – 300 с.
4. Гавриш І. В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності (методологічний і теоретичний аспекти): монографія / І.В. Гавриш. – Харків : ХОНМІБО, 2005. – 388 с.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

6. Дурай-Новакова К. М. Фактори професійного самоопределення майбутніх учителів / К. М. Дурай-Новакова // Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования : Сб. науч. тр. : М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – С. 34–44
7. Істинюк І.Д. Педагогічна практика – провідний засіб забезпечення готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами / І. Д. Істинюк // Психологія: реальність і перспективи. – 2015. – Вип. 4. – С. 114-118
8. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. В. Казакова. – К., 2004. – 209 с.
9. Кацова Л. І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Кацова. – Х., 2005. – 184 с.
10. Кіт Г. Г. Педагогічна практика в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів: посібник / Г. Г. Кіт. – Вінниця : ПП «Едельвейс і К», 2007. – 222 с.
11. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "теорія та методика професійної освіти" / Н.І. Клокар. – К., 1997. – 19 с.
12. Козій М. К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів : метод. посіб. / М. К. Козій. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 141 с.
13. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 "загальна педагогіка та історія педагогіки" / О.Г. Козлова, – К.1999. – 20 с.
14. Новацка У. Організація педагогічних практик студентів математично-природничого відділу вищої педагогічної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / У. Новацка. – К., 2002. – 210 с.

15. Ребер А. Большой толковый психологический словарь : в 2 т. : пер. с англ. / А. Ребер. – М.: Вече, 2000. – Т.1: А–о. – 592 с.; т. 2: П–Я. – 560 с.
16. Слостенин В.А. Педагогика. Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова– М. : Магистр, 1997. – 223 с.
17. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів / О. П. Семотюк. – Харків: Веста : Ранок, 2007. – 464 с
18. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 000 слів / [за заг. ред. В. В. Дубічинського]. – Х. : Школа, 2008. – 1008 с.
19. Філософський енциклопедичний словник / [голова редкол. В. І. Шинкарук]. – К. : Абрис, 2002. – 744 с.
20. Чорней Ірина Дмитрівна Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики :дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.07 – теорія і методика виховання /І.Д. Чорней. – Чернівці, 2012. – 210 с.

## ПІСЛЯМОВА

В умовах розвитку інформаційного суспільства, суспільства знань, зміни методологічних засад та філософських орієнтирів оновлення змісту сучасної освіти, гуманістичної спрямованості освітньої парадигми, особливого значення набуває інноваційна діяльність вчителя, що покликана сприяти утвердженню гуманної, демократичної особистості, здатної до саморозвитку, самореалізації своїх здібностей та обдарувань упродовж життя. У цьому контексті актуальності набуває формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

В ході виконання дослідження:

Визначено методологічні засади формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності, які ґрунтуються на положеннях наукової теорії пізнання щодо взаємовпливу і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності, єдності загального та особливого, теорії й практики. Встановлено пріоритетність гуманістичного, системного, синергетичного, акмеологічного, компетентнісного, інтегративного, культурологічного та андрагогічного, які забезпечили здійснення ефективного структурно-функціонального аналізу проблеми готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності, уможлививши розгляд підготовки студентів педагогічних ВНЗ до створення, упровадження і розповсюдження освітніх інновацій як відкритої, складної, динамічної системи, що побудована на основі органічної єдності загального, особливого та індивідуального. Як загальне вона є складовою загальнопедагогічної підготовки, як особливе – має певну специфіку, зумовлену закономірностями процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності, як індивідуальне – відображає залежність її організації від рівня розвитку інноваційного потенціалу студентів. Обґрунтовано, що досліджуваний процес має відповідати основним ідеям особистісно орієнтованої інноваційної педагогічної освіти, які виявляються в його спрямованості на становлення

студентів педагогічних ВНЗ як суб'єктів освітніх нововведень, у розвитку критичності та креативності їхнього педагогічного мислення, суб'єкт-суб'єктному характері взаємодії учасників інноваційного навчання, його індивідуалізації тощо.

Розкрито теоретичні засади формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної професійної діяльності. Обґрунтовано доцільність розуміння інноваційної педагогічної діяльності як поліфункціонального поняття, важливої складової професійної діяльності вчителя, що забезпечує необхідні умови для успішного вирішення державних завдань реформування змісту освіти; готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності як інтегративної якості його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і розповсюдження освітніх новацій; а формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності має розглядатись як процес їхньої цілеспрямованої підготовки до створення, впровадження та розповсюдження освітніх нововведень. Доведено, що її зміст цілісно інтегрує в собі: мотиваційну готовність до розв'язання завдань модернізації національної системи загальної середньої освіти; готовність до педагогічного цілеутворення в умовах інноваційної професійної діяльності; мотиваційно-аксіологічну, змістовно-когнітивну, діяльнісну, креативно-дослідницьку та рефлексивно-оціночну складові готовності, а також підструктуру професійно важливих якостей особистості вчителя-новатора.

Встановлено, що аксіологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є пріоритетним процесом, що дозволяє допомогти вчителю в розвитку його ціннісних орієнтацій і гуманістичної спрямованості, усвідомленні методології вирішення професійно-педагогічних проблем, конкретних концепцій, способів реалізації концептуальних схем у досвіді діяльності; осмисленні ним результатів педагогічних нововведень, виробленні критеріїв їх оцінки і самооцінки; проектування інноваційного освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу важливою

умовою індивідуального особистісно-орієнтованого підходу до поетапного формування у майбутніх педагогів готовності до професійної діяльності залежно від їх можливостей та навчальних досягнень. Розкрито взаємозалежність між розвитком ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога і рівнями сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності у процесі інтенсифікації у структурі його особистості когнітивних, емоційно-вольових та конативних компонентів. Доведено, що механізм розвитку ціннісно-сислової сфери майбутнього педагога під час підготовки його до інноваційної діяльності полягає у цілеспрямованій професійній модифікації індивідуальних особливостей та їхніх виявів, де інноваційна діяльність і прагнення у її процесі до ідеального образу педагога є аксіорегулятором якісних розумово-поведінкових новоутворень у структурі особистості майбутнього фахівця. Виявлено закономірності формування аксіологічної готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності: зв'язок змісту освіти із розвитком ціннісних системоутворень конкретної суспільно-економічної формації та певного історичного розвитку суспільства; визначальна роль впливу особливостей онтогенезу формування ціннісно-сислової сфери майбутнього вчителя на його професійну спрямованість та процес адаптації до інноваційного середовища; взаємозв'язок між розвитком ціннісно-сислової сфери особистості, готовністю останньої до інноваційної діяльності та компетентнісним підходом в освіті.

Визначено психологічні засади формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. Показано, що готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності має складну динамічну структуру, є вираженням сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових особливостей психіки людини щодо відповідності із зовнішніми умовами діяльності і майбутніми завданнями; структуру готовності становлять такі властивості, риси та прояви: позитивне ставлення до діяльності; адекватні вимоги до неї; професійні риси характеру; здібності, темперамент, мотивації; необхідні знання, навички і вміння; стійкі, професійно важливі

особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційних і вольових процесів. Заакцентовано на важливості формування психологічної готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, яка розглядається як сформованість певного ступеня спрямованості на професійну діяльність.

Доведено, що фундаментальним підґрунтям розуміння сутності педагогічної майстерності вчителя в процесі формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є системність, синергетичність, цивілізійна детермінованість, діяльнісність, гуманістичність, антропоцентричність, культурологічність, аксіологічність, суб'єктність, професіографічність, акмеологічність.

Показано, що педагогічна практика розвиває творчу активність і самостійність майбутніх учителів, сприяє формуванню їх як соціально активних особистостей з інноваційним потенціалом; педагогічними умовами формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у процесі педагогічної практики є: набуття студентами особистісного сенсу інноваційної діяльності через усвідомлення ними цілей та значущості такої діяльності, бажання до її впровадження, почуття успіху від одержаних результатів; орієнтацією студентів на інноваційну діяльність, ознайомлення із передовим досвідом, використання у практичній діяльності технологій, методів, прийомів навчання і виховання; формування умінь подолання труднощів, що супроводжують реалізацію інновацій у педагогічну практику: створення та розв'язання педагогічних ситуацій, надання підтримки студентам у процесі адаптації до інноваційного навчально-виховного середовища, налагодження взаємодії із суб'єктами педагогічного процесу; забезпечення особистісно орієнтованого підходу у практичній підготовці шляхом визнання індивідуальної цінності та пріоритету особистості студента, надання йому можливості вибору індивідуальної траєкторії у підготовці та проведенні виховних заходів, прояву особистісного потенціалу через індивідуалізацію та диференціацію завдань педагогічної практики.

Розроблено модель формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, складовими якої є концептуально-цільовий, змістовно-процесуальний, організаційно-діяльнісний і критеріально-результативний блоки, функціональну модель формування аксіологічної готовності до інноваційної педагогічної діяльності (у вигляді ціннісно-сислової матриці), модель формування психологічної готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. Показано, що концептуально-технологічна модель формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності забезпечує реалізацію прогностичної, евристичної та перетворюючої функції; акцентує на основних характеристиках особистості вчителя інноватора, зокрема, креативності та інноваційності; враховує мікро-, мезо-, макро- і мега- соціокультурні простори інноваційної діяльності. Доведено, що інноваційне навчання майбутніх учителів має спрямовуватися на становлення їх як суб'єктів освітніх інновацій і забезпечувати підготовку студентів до успішного впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів технологій інноваційної та особистісно орієнтованої освіти.

Обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, зокрема, персоналізація інноваційно-освітніх маршрутів студентів, що передбачає індивідуальний інноваційно-освітній маршрут професійної підготовки, персоналізація процесу їхньої підготовки на основі визначення життєвої та професійної стратегії, розвитку особистого й професійного потенціалу на основі поєднання власного та суспільного досвіду, традиційного й інноваційного підходів до навчальної та професійної діяльності відповідно до індивідуальних потреб і можливостей кожного учасника освітнього процесу; моделювання інноваційного контексту професійної діяльності вчителя, передбачає створення середовища для надання студентам можливості проявляти незалежність, самостійність, активність, творчість, в якому здійснюється упровадження нових інноваційних навчальних форм, методів, засобів навчання завдяки високому рівню підготовки



викладацького складу; створення сприятливого навчального середовища, яке сприяє підтримці активної комунікації студентів, індивідуалізації, синергетичності, пізнавальної активності та самостійності; стимулювання самоуправління інноваційною діяльністю, що акцентує увагу на самореалізації, самомотивації студентів щодо інновацій в педагогіці і вмінні їх створювати, впроваджувати та розповсюджувати; суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії, яка забезпечить становлення студентів як суб'єктів освітніх інновацій і відповідати основним положенням особистісно орієнтованого підходу та інноваційної педагогічної освіти, формування критичності та креативності професійного мислення майбутніх вчителів, а також застосуванню інтерактивних педагогічних технологій.

З метою перевірки ефективності розробленої концептуально-технологічної моделі і педагогічних умов формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності визначено систему критеріїв (міра усвідомлення цінностей майбутнім вчителем, його прагнення до професійного та особистісного саморозвитку та самовизначення через оволодіння інноваційною діяльністю; ступінь розуміння сутності, особливостей та вимог інноваційної діяльності; міра здатності створювати, впроваджувати та адаптувати інновації у педагогічній діяльності; ступінь розвитку педагогічної майстерності і творчості, сформованості позитивної Я-концепції; ступінь сформованості рефлексивної поведінки майбутнього вчителя), які конкретизовано в показниках та рівнів (пасивний, пошуковий, креативний) готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

На завершення зазначимо, що проведене дослідження не претендує на висвітлення усіх аспектів такої багатогранної проблеми, як формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, а лише відкриває перспективне поле для подальших напрямів наукових пошуків, які, є вкрай на часі в контексті підвищення якості підготовки вчителя у відповідності до вимог сучасності.

**Наукове видання**

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ДО  
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:  
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

*Колективна монографія*

(українською мовою)

**Авторський колектив:**

**Огієнко Олена Іванівна**, доктор пед. наук, професор;

**Калюжна Тетяна Григорівна**, канд. філос. наук, ст. наук. співр.;

**Котун Кирил Васильович** канд. пед. наук.

**Мільто Людмила Олександрівна** канд. пед. наук, доцент;

**Радченко Юлія Леонідівна** канд. пед. наук, ст. наук. співр.;