

ВСТУП

Актуальність теми. Процеси модернізації в українській освіті зумовили оновлення вимог до випускника педагогічного вишу: він має володіти широким спектром загальних та спеціальних компетенцій, які дозволять йому бути успішним, ефективним, авторитетним учителем, навчати й виховувати дітей з використанням інноваційних технологій.

Інноватика як така впливає не лише на окремі компоненти освітнього процесу – цілі, зміст, методи й технології навчання, але насамперед на самого вчителя. Сьогодні не вважається методично грамотним педагог, який не працює в альтернативних освітніх проектах і ситемах, не вивчає специфіку інноваційного руху, не володіє обширним арсеналом інноваційних освітніх технологій.

Аналіз науково-методичної літератури дозволяє стверджувати, що розвиток інноваційної діяльності вчителя є одним зі стратегічних напрямів у сучасній освіті. На сьогодні накопичений значний науковий потенціал, що розкриває сутнісні характеристики, компоненти й структуру, функції інноватики в системі освіти (С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Грибанов, Р. Гуревич, С. Сисоєва, В. Химинець, Л. Хоружа та ін.), але питання підготовки вчителя до використання інноваційних технологій у школі залишається досі остаточно не розв'язаним, – що й зумовлює актуальність і нагальну методичну потребу нашого дослідження.

Актуальність проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (ІД) визначається постійним зростанням вимог суспільства до вчителя. Існує реальна суперечність: з одного боку є законодавча та наукова база щодо інноваційних підходів вирішення проблем сучасної освіти (інноваційна діяльність регламентована відповідними нормативними документами: Законами України “Про інноваційну діяльність”, “Про наукову та науково-технічну діяльність”, “Про авторське право і суміжні права”, “Про науково-технічну інформацію”, “Про наукову та науково-технічну експертизу” тощо), з іншого – цей процес гальмується недостатністю підготовки майбутніх учителів до створення та впровадження інновацій.

Найвні дослідження з проблеми формування готовності педагога до інноваційної діяльності мають фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено концептуальні й технологічні положення розвитку змісту, процедури та критеріїв визначення рівнів готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інновацій. Розв'язання означеної проблеми, на наш погляд, вимагає створення нової моделі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів підготовки студента до нововведень.

Розв'язанню важливих питань професійного становлення майбутніх учителів присвячені дослідження сучасних науковців: Н.Дем'яненко [50], О.Дубасенюк [55], І.Зязюна [70], В.Лугового [108], В.Майбороди [111], О.Пехоти [130]; висвітленню окремих питань формування готовності педагогів до професійної діяльності присвятили дисертаційні дослідження К.Баханов [12], І.Богданова [17], О.Волошенко [32], І.Гавриш [34], А.Линенко [100].

Над проблемами готовності до професійної діяльності працюють такі зарубіжні вчені: К.Ангеловські [4], Є.Васильєва [25], М.Кларин [80; 81], Н.Кузьміна [93], Н.Лапін [97], В.Мануйлов [118], О.Пригожин [143], А.Пуні [146], Т.Савочкіна [149], Б.Сазонов [151], В.Сластьонін [158;159], С.Смірнов [161], Н.Сорокіна [164], І.Степанов [165], Є.Трофимов [171].

Незважаючи на активізацію зусиль, спрямованих на вивчення окремих складових інноваційної діяльності педагога, комплексне дослідження теоретичних основ підготовки майбутнього вчителя до створення та використання інновацій ще не здійснено. Аналіз наукових праць з теми дослідження свідчить, що без наукового обґрунтування педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності система професійно-педагогічної підготовки освітян не відповідає сучасним темпам розвитку національної освіти України. Це зумовлено наявністю певних суперечностей:

- між широким застосуванням поняття «інноваційна діяльність» у термінології педагогіки й недостатнім науковим обґрунтуванням його сутності, змісту та структури;

- між вимогою сучасної школи до забезпечення інноваційної діяльності вчителя та неготовністю останнього до її здійснення.

Мета і завдання дослідження. *Метою* дослідження є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності під час фахової підготовки.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан висвітлення проблеми в науковій літературі,
- уточнити зміст понять: «інноваційна діяльність», «готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності» та визначити їх структуру;
- теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування готовності студента до створення та використання інновацій під час його фахової підготовки.

Об'єкт дослідження – процес підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Предмет дослідження – педагогічні умови ефективної підготовки студента педагогічного навчального закладу до створення та впровадження інновацій у майбутній діяльності.

Гіпотеза дослідження. Процес підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності буде ефективним за таких педагогічних умов:

- становлення майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх інновацій в процесі опанування свого предмета;
- застосування технології моделювання професійно-творчої майбутньої діяльності;
- розроблення методики моніторингу рівня готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, що має стати інструментом оцінювання й водночас результатом професійної підготовки

Методи дослідження:

- *теоретичні* (системно-аналітичний, порівняльний аналіз філософської, педагогічної, психологічної наукової літератури, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду) – для узагальнення наукових підходів, розробок і пропозицій вітчизняних та зарубіжних учених, обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності;

- *емпіричні* (усне та письмове опитування, тестування, анкетування, бесіда, спостереження, педагогічний експеримент) – для дослідження реального стану сформованості готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, організації навчальної роботи зі студентами за експериментальною програмою з метою формування їхньої готовності до створення та впровадження інновацій.

Наукова новизна одержаних результатів. У дослідженні *вперше* теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування готовності студента до інноваційної діяльності (становлення майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх інновацій; технологія моделювання професійно-творчої майбутньої діяльності; моніторинг рівнів готовності студента до інноваційної діяльності); викладено результати експериментальної перевірки доцільності впровадження визначених педагогічних умов у систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів;

уточнено поняття: “інноваційна діяльність” (сукупність різних за цілями та характером видів робіт, спрямованих на створення та внесення майбутнім учителем змін до власної системи роботи) та “готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” (спрямованість дій майбутнього педагога на постійне вдосконалення, оптимізацію та оновлення професійної діяльності);

дістали подальшого розвитку: ідея розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності; способи використання наукових підходів у формуванні готовності студента до створення та використання інновацій (системний, індивідуально-творчий, інноваційний, особистісно орієнтований).

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні та експериментальній перевірці методики діагностики рівнів готовності студентів до нововведень.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на практичних та лабораторних заняттях із дисципліни «Теорія і практика вищої професійної освіти», знайшли відображення в науковій публікації в журналі «Педагогічний пошук».

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел і додатків.

РОЗДІЛ I. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема інноваційної діяльності у педагогіці

Нинішній етап становлення освіти в Україні характеризується пошуками нетрадиційних шляхів розв'язання навчально-виховних завдань. Виразним на часі постає використання інновацій на всіх освітніх рівнях, але часто вчителі-практики виявляються неспроможними це робити. Тому проблема підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, основи якої повинні закладатися під час його навчання у вищій школі, потребує якнайшвидшого розв'язання.

Уперше поняття «інновація» (з лат. «innovation» – «відновлення, введення чогось нового, зміна») з'явилося в етнографічних дослідженнях ХІХ століття для позначення процесу трансферу – проникнення елементів однієї культури в іншу та набуття нею при цьому нових, не властивих раніше якостей [53, с.23].

Македонський дослідник Крсте Ангеловські наводить погляди зарубіжних учених на визначення поняття «інновація»:

1. у якості нового виступають освітні ідеї та дії, повністю нові та раніше невідомі, при чому цих оригінальних ідей насправді мало;

2. найбільше число нових ідей являють собою адаптовані, розширені, переформатовані ідеї, дії, які набувають особливої актуальності в певному середовищі і в певний період часу;

3. Педагогічні нововведення виникають у ситуації, в якій вони пов'язані з постановкою мети у змінених умовах, оживлюють певні раніше існуючі дії, оскільки нові умови не гарантують успіху й успіху певних позитивних ідей.

Нововведення, на думку К.Ангеловські, має означати спробу змінити ситсему освіти, що здійснюється свідомо й навмисно, з метою покращення існуючої системи. Нововведення не обов'язково є чимось новим, але обов'язково має бути чимось кращим і може бути продемонстроване саме по собі [4, с.158].

Сучасні науковці при «визначенні категорії «інновація» умовно поділяються на дві групи: ті, які розмежовують поняття «інновація» та «нововведення», і ті, хто їх ототожнює. Поряд із терміном «інновація» в науковій літературі зустрічається термін «новація», який також не має чіткого визначення й багатьма авторами розглядається як синонім терміну «інновація». Саме втілення нових ідей є ознакою, за якою відрізняють «інновації» від «новацій»: якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею – інноватор. Отже, розрізняємо поняття «інновація» та «новація». За «новацією» закріплено розуміння засобу (новий метод, методика, технологія, програма тощо), «інновація» визначається як процес, що розгортається за певними етапами [78, с.42].

У педагогічній науці не існує спільного погляду щодо розуміння поняття «педагогічна інновація». Остання розглядається і як суб'єктивний фактор педагогічної діяльності, і як об'єктивний. Так, Г.Сиротенко зауважує, що все залежить від того, ким і на якому рівні розв'язується педагогічна проблема. Нове, що народжується в конкретному педагогічному колективі, має суб'єктивний характер і буде новим для певної кількості педагогів, коли ж вирішується принципово нова освітня проблема, то інновація має об'єктивну новизну [153, с.45]. В.Сластьонін також підтримує думку про те, що інновація – це введення нового в мету, зміст, методи, форми навчання й виховання та організацію спільної діяльності вчителя та учня [158].

У нашому дослідженні розуміємо *педагогічну інновацію як результат оновлення педагогічної теорії і практики, продукт інноваційної діяльності (процесу створення нового), який спрямовано на досягнення поставленої педагогічної мети. Поняття «нововведення» та «новація» використовуються нами в якості синонімів.*

Зважаючи на те, що інноваційність є однією з домінантних тенденцій розвитку людства, нова освітня парадигма вибудовується на засадах збереження й розвитку творчого потенціалу та стабільно активної життєдіяльності людини в змінних соціальних умовах, її спрямованості на самовизначення, готовності до

сприйняття й розв'язання нових завдань. Серед проблем сучасної педагогіки пріоритетними є питання інноваційної діяльності як складової педагогічної інноватики, спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії інноваційно-педагогічних процесів. Інноваційна педагогічна діяльність є, на нашу думку, віддзеркаленням основних змін у тенденціях та закономірностях сучасної освіти в Україні.

У науковій літературі окремі питання щодо інноваційної діяльності в галузі освіти висвітлені за такими напрямками: удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ: З.Абасов [1], А.Алексюк [2], І.Зайченко [64], В.Кремень [91], Н.Кузьміна [93], О.Савченко [150], Г.Сиротенко [153]; інноваційні педагогічні технології: О.Євдокимов [57-58], М.Жалдак [61], І.Носаченко [126], В.Олійник [156], А. Підласий, І.Підласий [141], С.Сисоєва [154]; теоретичні питання педагогічної інноватики, визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах: О.Божко [18], Л.Буркова [23], Л.Ващенко [27], І.Дичківська [53-54], О.Попова [142]; обґрунтування структури, змісту та результатів інноваційної діяльності в системі освіти, експертиза, оцінювання та відбір освітніх нововведень, моніторинг інноваційних освітніх процесів: К.Баханов [12], Л.Буркова [23], Л.Даниленко [42-44]; інноваційне середовище: В.Бобрицька [15], Г.Кравченко [175]; інноваційний експеримент Ю.Гільбух, М.Дробноход [35].

Над питаннями педагогічної інноватики та підготовки вчителів до інноваційної діяльності працюють такі зарубіжні вчені: К.Ангеловські [4], Є.Васильєва [25], Д.Гопкінз [45], М.Кларин [80-81], Н.Лапін [97], О.Пригожин [143], А.Пуні [146], Т.Савочкина [149], Б.Сазонов [151], В.Сластьонін [159], С.Смирнов [161], Н.Сорокіна [164], І.Степанов [165], Є.Трофимов [171] та ін.

Отже, наведений перелік проблем, якими займаються вітчизняні та зарубіжні науковці, доводить існування різних підходів до їх вирішення, але свідчить, що до кола наукових інтересів як вітчизняних, так і зарубіжних учених не входить питання підготовки до інноваційної діяльності майбутнього вчителя. Недостатній рівень розробленості цієї проблеми вимагає створення цілісної

системи підготовки студента до використання інновацій у майбутній діяльності вчителя.

Феномен діяльності з погляду психології сам по собі являє інновацію, саме такий характер педагогічної діяльності спонукає освітян до пошуку нових підходів, освітніх технологій, сприяє формуванню позитивної психологічної настанови щодо роботи, кар'єри, врешті решт, інноваційна діяльність виступає рушійною силою у піднесенні ролі педагогічної науки в практичних сферах. Порівнюючи класичну систему педагогічної діяльності та діяльність інноваційного характеру, ми дійшли висновку, що остання є стимулом до педагогічного новаторства. Результати теоретичного порівняння представлено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Порівняльна характеристика систем традиційної педагогічної та інноваційної педагогічної діяльності

	Традиційна система педагогічної діяльності	Діяльність як інноваційна система
.	Усі елементи системи знаходяться у рівновазі та є впорядкованими	На перший план виступають ситуації невизначеності, ймовірності
.	Система функціонує як стабільний механізм.	Переважають процеси руху, розвитку і переходу системи в якісно інші стани.
.	Домінують процеси організації діяльності як педагогічної системи.	Превалюють процеси самоорганізації.
.	Переважають консервативні характеристики педагогічного процесу.	Використовується інноваційний потенціал системи.
.	Взаємозв'язок компонентів існує тільки всередині системи.	Наявна сукупність внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків.

Слід зауважити, що інноваційна педагогічна діяльність має достатньо широкий спектр конкретних галузей свого застосування. Вона спрямована на істотне підвищення якості освіти; створення нових інтелектуальних та наукоємких освітніх технологій, підручників та обладнання; удосконалення

освітнього менеджменту; формування нових науково-освітніх структур; поліпшення освітніх послуг; підвищення професійного рівня вчителів, конкурентноспроможності освітніх закладів.

Перебіг інноваційних освітніх процесів, обізнаність майбутнього вчителя щодо джерел виникнення, особливостей упровадження та різних типів класифікацій педагогічних інновацій, досконале управління інноваційною діяльністю – все це сприяє високій практичній результативності педагогічної інноватики. У ході підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності на перший план виступають проблеми, які, на нашу думку, залежать від специфіки навчального предмета, а також від того, який етап роботи з педагогічним нововведенням є провідним на поточний момент (ознайомлення, вдосконалення, упровадження). Безперечно, важливим є врахування майбутнім учителем соціально-економічної ситуації в країні, тобто вирішення питання: чи відповідає впроваджуване педагогічне нововведення вимогам сучасного суспільства. Таким чином, зазначені вище проблеми інноваційної діяльності в галузі освіти вимагають комплексного підходу до їх розв'язання.

Результати аналізу наукових джерел доводять, що більшість авторів (Т.Демиденко [48], Н.Клокар [84], О.Козлова [87]) погоджуються в одному: первинною функцією інноваційної діяльності є внесення змін у навчально-виховний процес шляхом пошуку, розробки та впровадження педагогічних нововведень, але погляди не співпадають щодо питання про джерела виникнення інноваційної діяльності: креативність та творчий пошук учителя, соціальне замовлення суспільства, експериментальні педагогічні дослідження.

Зміни, що відбуваються в сучасній освіті, зосереджені, на думку багатьох дослідників, на реалізації особистісно-орієнтованого підходу, спрямованого на позитивну самореалізацію всіх суб'єктів навчального процесу в їхній унікальній індивідуальності. Сьогодні особистісно-орієнтований підхід представлений рядом освітніх моделей, найбільш популярними з яких виявилися:

- «Фасилітативна педагогіка» (Роджерс К., Кархуфф Р., Пірс Р.);
- «Педагогіка самоактуалізації» (Маслоу А., Гобл Ф.);

- «Педагогіка співробітництва» (Амонашвілі Ш.А., Посталюк Н.Ю.);
- «Технологія ефективної взаємодії» (Гордон Т.);
- «Кооперативне навчання» (Джонсон Д., Джонсон Р., Каган С);
- «Шкільне співтовариство» (Соломон Д., Шейпс Е.);
- «Екологічна модель» (Алексеев СВ.);
- «Вальдорфська школа» (Штайнер Р.);
- «Культурологічна модель» (Сухомлинський В.О.);
- Модель розвивального навчання (Леонтьєв О.М., Запорожець А.В., Гальперін П.Я., Ельконін Д.Б., Давидов В.В., Занков Л.В.).

Для складання більш повної картини педагогічних інновацій необхідно розглянути їх класифікацію. Ці знання потрібні сучасному педагогу для того, щоб найбільш повно охарактеризувати нововведення, найбільш точно вибрати нове для освоєння і найкращим чином розробити технологію його освоєння. На сьогодні в педагогіці немає загальноприйнятої класифікації нововведень, але водночас сучасні вчені й практики класифікують інноваційні перетворення за кількома напрямками:

1. Методологічні інновації – визначаються новими підходами до побудови освітніх систем.
2. Інституційні інновації – включають у себе організаційно-структурні перетворення, насамперед статусну зміну освітніх установ.
3. Змістові інновації – визначають глибину знань і умінь, що впливають на реалізацію навчальних програм.
4. Технологічні інновації – визначають відбір методів передачі навчальної інформації відповідно до цілей і змісту експериментальної освітньої програми [25].

Деякі сучасні вчені класифікують освітні інновації за трьома критеріями:

1. За етапами розвитку інноваційних процесів (інноваційна діяльність розглядається як розроблення, освоєння й використання нововведень).
2. За критерієм креативності (інноваційна діяльність – вищий ступінь педагогічної творчості, винахідництва, введення нового в педагогічну практику).

3. За критерієм досліджуваності нововведень (інноваційна діяльність асоціюється з науково-практичним дослідженням та педагогічним експериментом) [129; 156].

Спираючись на положення, розроблене Т.Демиденко [48, с.49], про те, що інноваційної діяльності самої по собі не існує, оскільки будь-яка діяльність у будь-якій сфері може бути інноваційною, якщо до неї додається нове знання з метою отримання оптимального результату, та на типодіяльнісний підхід, описаний Б.Сазоновим [151], центрований на специфічній активності суб'єкта цієї діяльності, ми розглядаємо *“інноваційну діяльність майбутнього вчителя” (ІД) як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи.* Інноваційна діяльність є системною, спрямованою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. Вона має комплексний, багатоплановий характер, втілюючи в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів.

Кожен учитель повинен бути фахівцем з нововведень у конкретній сфері своєї педагогічної діяльності, асимілюючи наступні ролі: організатор інноваційних процесів, проектувальник, програміст педагогічних інновацій, виконавець. Усі зазначені вище позиції об'єднуються уявленням вчителя про характер здійснюваної діяльності. Отже, розвитку інноваційності передують структурне й функціональне оновлення діяльності, перетворення її в дещо більш досконале, виражене в нових результатах праці, а запорукою цього є зміна ставлення майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, яка проявляється в оновленні цільових настанов і технологій розв'язання завдань навчання й виховання учнів.

На основі аналізу наукової літератури ми серед етапів здійснення майбутнім учителем інноваційної діяльності виділяємо такі: мотивація, цілепокладання, збір

інформації, поява нових ідей, формування образу нового педагогічного продукту, конструктивне втілення останнього в навчально-виховний процес.

Безперечно, проникнення в сутність інноваційної діяльності неможливе без детального вивчення її структури. Порівняно із загальноприйнятим у психології розумінням діяльності як специфічного виду активності, у тлумачення сутності інноваційної діяльності переважає підхід виокремлення її структурних компонентів як відносно самостійних функціональних видів діяльності педагога [48;84;87;142].

О.Козлова серед функціональних компонентів інноваційної діяльності вчителя виділяє: особистісно-мотивовану переробку освітніх програм; прийняття рішення про використання нового; формулювання мети й загальних концептуальних підходів; планування етапів експериментальної роботи; прогнозування можливих труднощів; упровадження нововведень у навчальний процес; корекцію й оцінку інноваційної діяльності [87]. Ми доповнюємо цей перелік такими складовими: опанування студентами знань з основ проектування інноваційно-освітніх систем та моделювання способів взаємодії суб'єктів проектування; поінформованість про особливості побудови моделей інноваційних закладів освіти: позиційної, освітньої, організаційної, нормативно-правової.

Філософський компонент інноваційної діяльності в освіті лише тоді може дати позитивний ефект, коли у вчителя сформована настанова на філософську рефлексію власної діяльності, її результатів та вміння співвідносити власну діяльність з сутнісними смислами буття [87,с.54-55]. Без розгляду сутності об'єктів та процесів у сфері інноваційно-педагогічної діяльності на філософському рівні зміни, що відбуваються в освіті, неможливо зрозуміти. Отже, системотвірною основою інноваційного аспекту педагогічної діяльності виступає розвиток особистості майбутнього фахівця через осмислення його екзистенціальних вимірів.

Мотиваційний компонент інноваційної діяльності розглядаємо в двох аспектах: оцінка місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів та особистісне ставлення педагога до змін, його сприйнятливність до нововведень.

Слід зауважити, що проблему мотивації інноваційної діяльності ми вивчаємо як проблему набуття майбутнім учителем адекватного особистісного смислу професійної діяльності в системі інших її видів. Кожна діяльність, у тому числі й інноваційна, співвідноситься з більш ніж одним мотивом, тобто вона є полімотивованою. Суб'єкт діяльності прагне до особистісно-професійного розвитку і досягнення професіоналізму в тому випадку, коли у нього сильні, але адекватні мотиви професійних досягнень і фахової самореалізації [16, с.183].

Із усього зазначеного вище можна дійти висновку, що інновація стає фактом педагогічної свідомості вчителя лише тоді, коли набуває значення мотиву діяльності. Лише адекватна меті мотивація діяльності щодо реалізації нового може забезпечити її гармонійне здійснення.

Креативний компонент є центральним у структурі інноваційної діяльності, для формування якого традиційно в навчально-виховному процесі використовуються такі форми навчання, як діалог, дискусія, ділові ігри, методи проблемного, евристичного та розвивального навчання [1, с.153]. Е.Лузік вважає креативність критерієм якості системи підготовки фахівців [109]. На нашу думку, про наявність у майбутнього вчителя креативності говорить його здатність до “бачення” проблеми, оригінальність, діалогічність та критичність його мислення, здібність до генерування ідей, готовність створювати, опановувати та використовувати нововведення в педагогічній діяльності.

Серед етапів розвитку креативності вчителя виділяємо такі:

- початковий (учитель залишається в межах засвоєних базових способів діяльності; утруднені дії, що виходять за межі загальноприйнятих, відсутня ініціатива в постановці цілей; цей етап характеризується низьким рівнем креативності);

- проміжний (учитель реалізує власні ідеї, порівнюючи між собою різноманітні інноваційні зразки; на основі спостережень, узагальнення фактів приходить до створення більш ефективних способів діяльності або конкретних педагогічних знахідок);

- завершальний (високий рівень креативності, який виявляється в накопиченні спостережень, коли педагогічні знахідки стають для вчителя стимулом до дослідження, пошуку альтернативи, усвідомлення причиново-наслідкових зв'язків і залежностей; діяльність набуває власне дослідницького характеру).

На завершальному етапі можна говорити про прояв у вчителя основних рис креативності, а саме: наявність професійно важливих характеристик поведінки у контексті інноваційної діяльності вчителя; відкритість для нового, настанова вчителя на виокремлення проблем у різних ситуаціях педагогічної діяльності.

Здатність до креативу розглядається О.Козловою як умова реалізації вищих духовних потреб особистості вчителя, розвитку власних творчих сил і здібностей, постійного зростання й збагачення внутрішніх можливостей, підвищення якості своєї професійної діяльності, орієнтація на вищі загальнолюдські цінності [87, с.59].

Рефлексивний компонент інноваційної діяльності – це пізнання й аналіз учителем явищ власної свідомості та діяльності (погляд на власну думку та дію з позиції спостерігача). Серед основних рефлексивних процесів виділяємо: саморозуміння й розуміння іншого, самооцінку й оцінку іншого, самоінтерпретацію та інтерпретацію іншого.

Важливою для інноваційної діяльності майбутнього вчителя є, на нашу думку, рефлексія. Рефлексія на етапі реалізації інноваційної діяльності супроводжується двома процесами: вчитель повертається на етап прогнозування, відстежуючи окремі складові концепції, та аналізує співвідношення власних можливостей і зовнішніх умов: аналізуються навички, педагогічні дії, зміст інновацій.

Зважаючи на рефлексивний компонент інноваційної діяльності, виокремлюємо такі її характеристики:

1. Творча активність виявляється в межах відтворювальної діяльності.
2. Формується позитивна спрямованість потреби у використанні відпрацьованих педагогічних знахідок із незначними змінами.

3. Виробляється вміння ставити педагогічні цілі, представляти бажаний результат, відбувається становлення особистості вчителя як суб'єкта альтернативної концепції, технології чи змісту освіти.

4. Учитель використовує навчально-виховний потенціал свого предмета для формування особистості учнів, їхніх потреб у самовихованні, самоосвіті й саморозвитку.

Валеологічний компонент інноваційної діяльності пов'язаний, на нашу думку, із розвитком гуманістичних ціннісних орієнтацій учителів. Під час експертизи доцільності та оцінки нововведень у навчально-виховному процесі визначальними мають стати критерії здоров'я, екології людини.

Технологічний компонент – зважаючи на те, що головною умовою впровадження вчителем нових педагогічних (дидактичних) технологій є його вміння визначити відповідність дидактичних можливостей технологій цілям і завданням навчання [87, с.66], в основу технологічного компонента інноваційної діяльності нами покладено аналіз її структури та етапи розгортання інноваційних процесів: особистісно-мотивоване перероблення освітніх проєктів, їхня інтерпретація, активний пошук інноваційної інформації, ознайомлення з нововведенням; професійно-мотивований аналіз власних можливостей щодо його створення, прийняття рішення про використання; формулювання мети та концептуальних підходів до застосування нововведення; прогнозування змін, труднощів, результатів інноваційної діяльності; обговорення з колегами, адміністрацією, консультантами шляхів упровадження нового; розроблення концептуальної основи та етапів експериментальної роботи.

Особистісний компонент інноваційної діяльності виявляється в тому, що головним суб'єктом означеної вище діяльності виступає вчитель. Він як професіонал повинен не лише орієнтуватися в освітніх інноваціях та застосовувати їх у своїй роботі, володіти різними технологіями викладання свого предмету, але й бути здатним як творча особистість до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку.

З одного боку, у процесі інноваційної діяльності відбувається становлення особистості вчителя як суб'єкта цієї діяльності, з іншого – вчитель перетворює свій предмет у засіб формування особистості учня, задоволення його потреби в самовдосконаленні.

Успішне здійснення інноваційної діяльності, насамперед, обумовлено ефективністю перебігу інноваційного процесу, що стає можливим завдяки: формулюванню мети впровадження, що дає змогу прийняти рішення про доцільність тривалого використання нововведення або зупинення роботи щодо реалізації інноваційної ідеї; ефективній реалізації нововведень на всіх етапах розвитку та впровадження, забезпеченню логічної, організаційної їх взаємопов'язаності, наступності; відповідності новацій об'єктивним потребам суспільної, зокрема педагогічної практики, професійним, організаційним, фінансовим та іншим можливостям тих, хто ці нововведення впроваджує; узгодженості етапів інноваційного процесу, оскільки результат кожного етапу є передумовою ефективного здійснення наступного.

Серед найголовніших недоліків інноваційної діяльності в педагогічній сфері І.Дичківська виокремлює такі:

- Потенційно ефективні новації не використовуються взагалі або впроваджуються зі значним запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведень.
- Нерідко значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, яка не володіє необхідним інноваційним потенціалом, що є наслідком помилки в оцінюванні її корисності. Іноді стимулом для впровадження новації стає її модність, а не очікуваний педагогічний ефект.
- Низький ефект від упровадження новації виникає внаслідок явного чи прихованого опору з боку вчителів або неправильної організації інноваційних процесів.
- Значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками.
- Непомірно тривалі терміни впровадження.

- Неготовність вчителів до роботи з інноваціями [53, с.52].

Низький рівень готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності є, на нашу думку, найголовнішою проблемою загальнопедагогічної та фахової підготовки тому, що здатність до інноваційної діяльності сучасних педагогічних кадрів є одним із вирішальних факторів успішності навчально-виховного процесу. Сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні нововведень в традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості, адже існує тенденція професійно-особистісного розвитку педагога: чим вища схильність до втілення інновацій, тим вищий рівень творчості в його діяльності [121, с.110]. Тобто, для забезпечення формування готовності випускника педагогічного ВНЗ до інноваційної діяльності необхідна відповідна система підготовки студента до роботи в інноваційному режимі.

На основі здійсненого огляду наукової літератури з метою аналізу стану проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності нами встановлено, що існування різних підходів до цієї проблеми пов'язане, насамперед, із недостатнім рівнем її розробки. Проведений теоретичний аналіз наукових джерел дав змогу уточнити зміст поняття “інноваційна діяльність майбутнього вчителя” як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи.

1.2. Сутність та структура готовності студента до використання інновацій у майбутній діяльності

Інноваційні процеси в освіті, ініціаторами яких виступили вчителі, свідчать про їхнє гостре незадоволення ситуацією, що склалася. Використання нововведень у загальноосвітній школі, на їхню думку, супроводжується великими помилками теоретичного, організаційного та організаційно-педагогічного характеру [12]. Інноваційний бум має стихійний характер, нововведення в основному спрямовані на вдосконалення традиційної практики навчання і виховання, але не стосуються принципів основ шкільного життя. Помилки, допущені на шляху розгортання інноваційних процесів, викликали в одних (головним чином управлінців) супротив, оскільки, як зазначає З.Абасов, “...нововведення вносять незаперечні деструктивні зміни в інноваційно-педагогічне середовище...” [1, с.153], у інших (особливо консервативних учителів) – недовіру й різку негативну оцінку. Парадокс ситуації в тому, що інноваційні процеси, ініційовані до життя творчою активністю вчителів, у той же час демонструють неготовність останніх працювати в інноваційному середовищі.

Екстраполюючи означену ситуацію на процес професійної діяльності вчителів, ми виокремили такі причини її виникнення:

- процес професійного становлення майбутнього вчителя не моделює структуру інноваційної діяльності;
- у сучасній школі працює, як правило, вчитель-предметник, а не вчитель-дослідник (новатор);
- педагогічна діяльність вчителя має відтворювальний характер, а інноваційність тільки декларується.

Розв’язання завдань підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності неможливе без наукового аналізу сутності й структури самого поняття “готовність до професійної діяльності”.

Проблема готовності до професійної діяльності стала об’єктом наукових досліджень декілька століть назад. В її розвитку виокремлюємо декілька етапів:

- На першому етапі (кінець XIX - початок XX століття), як зазначає В.Бочелюк [22, с.180], готовність вивчалась з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настанови. Значна кількість досліджень проблеми готовності до педагогічної діяльності пов'язана з феноменом настанови (готовності до активності в певному напрямі, що виникає на основі взаємодії потреби й середовища, яке впливає на людину в даний момент, готовності до певних дій або реакцій на конкретні стимули) [131, с.681].

- На другому етапі (середина XX століття) готовність розглядали як певний феномен стійкості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів. Таке розуміння зумовлене інтенсифікацією досліджень нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людини. А.Линенко [100, с.126] пов'язує цей етап із науковими розробками в галузі теорії діяльності, коли готовність досліджували з точки зору емоційно-вольового та інтелектуального потенціалу особистості та її схильності до конкретного виду діяльності.

- На сучасному етапі (кінець XX - початок XXI століття) розвитку науки готовність до професійної діяльності розглядається в двох контекстах: функціональному й особистісному. За умов функціонального підходу готовність трактується як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду (А.Пуні [146, с.20]). Особистісний підхід визначає готовність як складну динамічну структуру, яка є інтегративною характеристикою сукупності інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових складових психіки людини в їх співвідношенні із зовнішніми умовами й завданнями діяльності (М.Дяченко, Л.Кандибович [56, с.23]).

У своєму дослідженні ми розглядаємо проблему готовності до професійної діяльності в контексті особистісного підходу.

“Готовність до педагогічної діяльності” визначається сучасними вченими як своєрідний психічний стан особистості вчителя, що характеризується тверезою вірою у свої сили, оптимальним рівнем збудження, усвідомленням мотивації, прагненням досягти поставленої мети [146, с.14]; як наявність у суб'єкта образу структури певної діяльності та постійної спрямованості свідомості на її

виконання, оцінку своїх можливостей в їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату [159, с.19]; як складне інтегральне професійно значуще нововведення, сутність якого становить взаємодія мотиваційно-орієнтаційного, змістово-операційного та оцінювально-рефлексивного компонентів [87, с.52]; як фахова компетентність, яку характеризують сукупність взаємопов'язаних сутнісних орієнтацій, відповідних знань, умінь та навичок, досвіду роботи, необхідних для здійснення успішної педагогічної діяльності в умовах особистісно зорієнтованого навчання й виховання учнів [83]; як сукупність професійно обумовлених вимог до вчителя [161, с.43].

Треба зауважити, що стан готовності особистості до педагогічної діяльності конкретизується у таких формах:

- емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та предмета (способи організації педагогічного процесу) своєї діяльності;

- поінформованість про якості, механізми, закони та закономірності розвитку та формування особистості засобами педагогічної діяльності;

- вміння організувати педагогічний процес та здійснювати в ньому розвивальний, навчальний та виховний вплив на особистість учня засобами педагогічної діяльності;

- спілкування з учнями з метою передачі свого досвіду, знань, світосприйняття, моральних цінностей [177, с.46].

Зазначаючи повноту та достатньо високий рівень узагальнення зазначених вище форм готовності особистості до педагогічної діяльності, вважаємо за необхідне підкреслити дві суттєві особливості підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності:

1. Явище готовності не є саме по собі вродженим, а формується та розвивається на основі досвіду особистості [100]. Отже, розуміємо, що вирішальне значення мають потреби, мотиви й здібності педагога до інноваційної

педагогічної діяльності, а вже сформована готовність до інновацій піддається розвитку й може досягати більш високих результатів.

2. Стан готовності до здійснення інноваційної діяльності, як і сама ця діяльність, не можуть виникати та існувати поза освоєнням конкретної галузі матеріальної чи духовної культури людства. Не можна бути вчителем математики, не будучи освіченим у галузі математики, викладачем іноземних мов – без знання іноземних мов тощо. Відповідно, знання в певній предметній сфері є основою, на якій розгортається та здійснюється педагогом його інноваційно-професійна діяльність.

З огляду на те, що наявність тільки предметних знань не є запорукою успішної інноваційної діяльності вчителя, підготовка інноваційно активної особистості має будуватися з урахуванням: соціального замовлення суспільства; фундаментальних педагогічних досліджень, технології практичної реалізації педагогічних знань на основі послідовного осмислення традицій і новаторства; конкретного історичного аналізу, моделювання й прогнозування, теоретичного передбачення суспільно-педагогічного аспекту виховання і навчання; творчого підходу до вивчення пріоритетних і альтернативних напрямів розвитку педагогічної науки [140, с.21].

Здатність до інноваційної діяльності сучасних педагогічних кадрів є одним із вирішальних факторів успішності навчально-виховного процесу. Разом з тим, за даними теоретико-експериментальних досліджень (Т.Демиденко [48], Н.Клокар [84], О.Козлова [87] та ін.), більшість учителів відчують певні труднощі в упровадженні педагогічних інновацій.

Н.Кузьміна готовність вчителя до інновацій розглядає як критерій якості професійної освіти [93, с.16], але слід констатувати, що існує невідповідність між наявним рівнем готовності вчителя до роботи в сучасній загальноосвітній школі, яка активно розвивається, та потребою в новому вчителеві, що суттєво загострює проблему підготовки педагогічних кадрів до інноваційної діяльності.

Нами було здійснено спробу умовно поділити найбільш уживані визначення поняття “готовність до інноваційної діяльності”, викладені у

психолого-педагогічній літературі, на дві групи: ті, в основу яких покладено особливості психічного стану вчителя, та ті, що акцентують увагу на готовності як особистісній якості індивіда. Розмаїття поглядів науковців на дефініцію “готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” систематизовано нами у табл.1.2.

Таблиця 1.2

Визначення поняття “готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності”

Готовність до інноваційної діяльності	
Психологічний стан	Особистісна якість
<p>Особливий психологічний стан, цілісність якого визначається повноцінним розвитком, що взаємодоповнюється і взаємообумовлюється діями особистості. О.Біда, Г.Волошина та ін.[140, с.28].</p>	<p>Інтегрована якість особистості майбутнього вчителя, що виявляється, по-перше, в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, розширенні і поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій. Р.Гурін [40, с. 48-49].</p>
<p>Цілісне психічне новоутворення, яке мобілізує особистість на створення інновацій, їх освоєння та використання. Готовність до інновацій поєднує соціально-психологічну готовність та професійну підготовленість. В.Олійник [156, с. 2].</p>	<p>Якісна зміна діяльності, суб'єктом якої є вчитель. Таке перетворення відбувається за рахунок зміни цілей, завдань, предметних дій, операційної і мотиваційної сторін діяльності, а також особистісної позиції самого студента, який, накопичуючи досвід, стає більш активним та спроможним самостійно розв'язувати пошуково-творчі завдання. О.Іваницький [72, с. 33].</p>
	<p>Процес цілеспрямованого розвитку всіх сторін та якостей особистості, що характеризують готовність з певного виду діяльності. К.Макагон [112, с.157].</p>

Узагальнюючи дані, наведені у таблиці щодо готовності вчителя до інноваційної діяльності в процесі викладання будь-якого предмета, виходячи із специфіки дисципліни, ми здійснили спробу уточнити зміст поняття “готовність

майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” як стійке новоутворення в структурі особистості, яке виявляється у спрямованості його дій на постійне вдосконалення, оптимізацію та оновлення професійно-педагогічної діяльності через:

- поінформованість про закономірності та сучасні тенденції розвитку освіти, нові технології та авторські методики навчання та виховання, нововведення та новації у сфері педагогічної діяльності;
- володіння способами інноватизації цільового, змістового та технологічного компонентів діяльності в навчально-виховному процесі;
- емоційно-позитивне ставлення до проблем оновлення змісту, методів та форм організації навчання, прагнення до вдосконалення та оптимізації стилю спілкування з майбутніми учнями на основі критичного ставлення до власного та передового педагогічного досвіду.

Вважаємо, що для формування готовності до інноваційної діяльності у сучасного студента-майбутнього вчителя важливого значення набувають:

1. Глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій. Оскільки тільки на основі плідної роботи щодо вивчення фундаментальних педагогічних теорій, ідей та технологій, обґрунтування механізму їх упровадження є можливість підвищити рівень підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності у сфері навчання і виховання.

2. Наявність відповідного рівня знань та вмінь, що забезпечують інноваційність педагогічної діяльності, ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя, найбільш привабливих характеристик педагогічної праці, процесу оновлення школи та особистих мотивів, що спонукають до інноваційної діяльності.

3. Використання особистісно-діяльнісного та гуманістичного підходів до організації навчально-виховного процесу, опора на досвід студентів, варіативність та педагогічну творчість, настанова на дослідницьку роботу. Тобто, найкращий спосіб увести в шкільну практику зміни, нові методи викладання,

полягає в тому, щоб застосовувати ці методи в ході професійної підготовки майбутніх учителів.

З огляду на викладене, інноваційна підготовка майбутнього вчителя ґрунтується на взаємодії психологічного й діяльнісного аспектів. У психологічному напрямі розглядається мотиваційна, креативна й оцінна складові; діяльнісний аспект охоплює дисципліни базового компонента, педагогічну практику, спеціальні курси й факультативи, позанавчальну діяльність та різновиди науково-дослідної роботи. Тому, сутність процесу підготовки до інноваційної діяльності полягає в створенні органічного, внутрішньо пов'язаного й функціонального цілого, для якого необхідно:

- визначити етапи процесу, частину, яка має внутрішню цілісність і відносну самостійність;
- проаналізувати результати досягнення проміжних цілей, які впливають на мету всього процесу;
- забезпечити зворотній зв'язок у визначенні ефективності підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Таким чином, спираючись на загальноприйняте у психології положення про те, що “діяльність характеризує особистість, в діяльності вона формується” [33, с.153], підкреслюємо, що за допомогою інноваційно-педагогічної діяльності можна сформувати певні якості особистості майбутнього вчителя і, якщо він не готовий до цієї діяльності, то через систему підготовчих дій формування інноваційного потенціалу особистості та створення належних умов, можна підвести її до конкретної інноваційної діяльності.

Важливим моментом вивчення готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є дослідження її структури. Перш за все, зупинимось на компонентах готовності до педагогічної діяльності. Аналіз наукових досліджень показав, що у педагогічній науці не існує стандартного зразку структури готовності до педагогічної діяльності. Різні точки зору на компоненти готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності представлено нами у таблиці 1.3.

Компонентний склад готовності до педагогічної діяльності

№	Автор	Компоненти готовності
1.	О.Волошенко [32, с.23]	- теоретико-методологічний рівень підготовки вчителя, - практично-дійові компоненти, - соціальні компоненти, - психологічний рівень розвитку особистості;
2.	Р.Гурін [40, с.49]	- адаптивно-мотиваційний, - планово-змістовний, - організаційно-координаційний, - контролювально-оцінний;
3.	Г.Демиденко [48, 101с.-102]	- мотиваційний, - когнітивний, - процесуальний, - рефлексивний;
4.	В.Іванова [74, с.46]	- пізнавально-операційний, - емоційно-вольовий, - мотиваційний, - орієнтаційний, - психолого-фізіологічний, - оцінюючий;
5.	А.Линенко [99, с.129-130]	- ставлення до діяльності або настанова, - мотиви, - знання про предмет і способи діяльності, - знання про структуру особистості, її вікові та індивідуальні особливості, - емоційно-зацікавлене ставлення вчителя до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності

Дані, наведені у таблиці 1.3, свідчать про різноаспектність поглядів науковців на проблему визначення компонентів готовності до педагогічної діяльності. Більшість із них сходяться у поглядах на окремі компоненти готовності, але не погоджуються щодо єдиного зразка компонентного складу.

Слід зауважити, що необхідною умовою підготовки студентів до впровадження інновацій є дотримання принципів готовності до інноваційної діяльності, серед яких виділяють неперервність, партнерство (студент-студент, студент-викладач, студент-професійний науковець), поетапність, підвищена індивідуальність підготовки, саморегуляція, системність [118, с.60]. О.Козлова доповнює цей перелік принципом фундаменталізації педагогічної освіти у

взаємозв'язку з циклами суспільних дисциплін, що забезпечують поінформованість вчителя про відкритість, варіативність, динамічність змін у змісті, формах і методах інноваційної підготовки [87]. Між тим, на наш погляд, дуже важливим є дотримання принципу свідомого керування інноваційними процесами, коли вчитель не взмозі самотійно приймати рішення про доцільність впровадження того чи іншого нововведення, спираючись на специфіку викладання свого предмета.

У структурі підготовки вчителя до інноваційної діяльності виділяють компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний (Н.Клокар [84, с.165]); мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний (Т.Демиденко [48, с.55]); мотиваційний, когнітивний, операційний (О.Біда, Г.Волошина та ін. [140, с.37]); мотиваційний, операційний, рефлексивний (З.Абасов [1, с.153-154]).

Нами було уточнено структуру готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, компоненти якої виокремлювалися на основі узагальнення проаналізованих раніше структурних елементів самої інноваційної діяльності. Отже, у структурі готовності студентів до нововведень у майбутній професії вчителя виділяємо такі компоненти.

Мотиваційний компонент передбачає інтерес майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, усвідомлення зв'язку викладацької та дослідницької роботи, бажання проводити експериментальну роботу в школі, прагнення до самовираження, творчості, професійного зростання, позитивне ставлення до наукової роботи. Серед мотивів інноваційної діяльності найважливішими вважаємо професійні мотиви, пов'язані з бажанням підвищити якість навчально-виховного процесу. У основі ціннісно-професійної орієнтації майбутнього вчителя лежать професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи, переконання та готовність діяти відповідно до них. У підготовці вчителя до інноваційної діяльності не можна також не враховувати рівень самооцінки майбутнього педагога, його здатність до руху від «рецептурної» моделі професійної поведінки до концептуальної, наявність передумов подолання відчуження від власної праці.

Когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності передбачає наявність знань щодо предмета й способів здійснення цієї діяльності, обізнаність з особливостями теоретико-методологічного забезпечення креативної спрямованості навчально-виховного процесу. Цей компонент покликаний забезпечити розвиток потенційних можливостей суб'єктів інноваційної діяльності. Рівень розвитку когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, на наш погляд, зумовлюють:

- знання сучасної педагогічної та психологічної теорії творчості;
- дидактичні знання щодо творчої організації навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток інноваційного потенціалу його суб'єктів;
- знання особистісно орієнтованих технологій навчання та виховання;
- знання форм і методів стимулювання інноваційної активності майбутніх учнів;
- фахові знання щодо забезпечення креативної спрямованості свого предмета як навчального.

Операційно-діяльнісний компонент визначає готовність майбутнього вчителя здійснювати інноваційну діяльність, його здатність до пошуку нових, більш ефективних способів та засобів удосконалення навчально-виховного процесу, сформованість вмінь та навичок здійснення інноваційної діяльності, озброєність засобами, прийомами, технологіями викладання свого предмета, сформованість професійного мислення. Операційно-діяльнісний компонент готовності до інновацій передбачає знання методів педагогічних досліджень і володіння методикою організації та проведення педагогічного експерименту, володіння прийомами пошуку професійно важливої наукової та навчальної інформації, її оброблення, інтерпретації та застосування.

Рефлексивний компонент передбачає здатність майбутнього вчителя аналізувати різні складові власної діяльності, готовність до аналітичного ставлення стосовно себе і своєї роботи, здатність до рефлексії власного досвіду, аналізу діяльності учнів та досвіду колег.

Рефлексія – це спосіб організації ідеальної діяльності свідомості, процес розмірковування індивіда над тим, що відбувається у його власній свідомості, яка відтворює раціональну дійсність. Рефлексія є “педагогічною універсалиєю” інноваційного навчання, яка визначає культурологічну інтеграцію двох технологічних систем: “навчання знань” та “навчання мислення” [25, с.35].

Кожен із цих компонентів готовності вчителя до інноваційної діяльності передбачає динаміку змін, а в своїй сукупності вони відображають зміст готовності студентів до нововведень.

Потрібні такі умови, в яких майбутні вчителі мали б змогу продемонструвати рівень самостійного аналізу, суджень, висновків, узагальнень, їхню новизну й оригінальність, здатність до формування конструктивних ідей, пропозицій та підходів.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено огляд наукової літератури з метою аналізу стану проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, розкрито чинні підходи до її розв’язання. Встановлено, що існування різних підходів до проблеми формування готовності студентів до створення та впровадження інновацій, пов’язане, насамперед, із недостатнім рівнем її розробки.

На основі проведеного теоретичного аналізу літератури уточнено сутність поняття “інноваційна діяльність майбутнього вчителя”. Описуючи інноваційну діяльність як тип, де центральним моментом є специфічна активність та настанова суб’єкта, ми визначили її як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи. Окреслена діяльність є системною, націленою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей, знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розроблень у новий або вдосконалений продукт.

Виходячи із специфіки роботи вчителя визначено й охарактеризовано структуру його інноваційної діяльності, яка включає такі компоненти: філософський, мотиваційний, креативний, рефлексивний, валеологічний, технологічний та особистісний.

Процес здійснення інноваційної діяльності майбутнім учителем свого предмета поділено на декілька етапів, серед яких виокремлено: мотивацію, цілепокладання, збір інформації, появу нових ідей, формування образу нового педагогічного продукту, конструктивне втілення останнього в життя.

Теоретично обґрунтовано етапи створення єдиного режиму інноваційної діяльності студентів у вищому педагогічному навчальному закладі: діагностичний, інформаційно-репродуктивний, організаційно-практичний.

РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов підготовки студента до створення та впровадження інновацій

Розв'язання завдань дослідження передбачає теоретичне обґрунтування педагогічних умов, які можуть забезпечити ефективність та результативність процесу підготовки майбутніх учителів свого предмета до інноваційної діяльності.

Перш за все, розкриємо сутність поняття “умова”. Так В.Іванова трактує умову як філософську категорію, що виражає відношення предмета до навколишніх явищ без яких його існування неможливе [73;142]. Одні автори визначають умову як фактор підвищення ефективності будь-якої діяльності [20;25;38;111], інші – як першопричину виникнення цієї діяльності [32;34;72]. Вважаємо, що умови складають саме те середовище, в якому необхідні явища та процеси виникають, існують та розвиваються. До педагогічних умов ми відносимо умови, які свідомо створюються у навчально-виховному процесі та повинні забезпечити його найефективніше формування і перебіг.

Як вже було зазначено, інноваційна діяльність вчителя – це один із стратегічних напрямів в освіті, який має вирішальне практичне значення. Відповідно до цього будь-які реформи та інновації у сфері освіти можуть бути реалізовані лише тоді, коли вони внутрішньо прийняті та підтримані педагогами-практиками.

Погоджуючись із твердженням Б.Сазонова про те, що головними факторами успішності нововведення є особистість інноватора та середовище впровадження [151,85], підкреслюємо необхідність детального вивчення педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, оскільки професіоналізація щодо розповсюдження нововведень виступає результатом розвиненості професійних прийомів, серед яких головним є не лобювання даної

інновації, а формування готовності педагога до впровадження та демонстрації винаходів.

Стає зрозумілим, що головною характеристикою суб'єкта інновацій (майбутнього вчителя) є його дійова самосвідомість як основа суб'єктивного існування. Суб'єкт – це діяч, здатний до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе та інших, до вироблення власних цілей та засобів їх досягнення.

Перш, ніж перейти до визначення умов формування готовності до інновацій, проаналізуємо суб'єктивну роль майбутнього вчителя у процесі передачі педагогічного нововведення від джерела до користувача. Цікавим є той факт, що до етапів дифузії та сприйняття інновацій залучаються як джерела нововведень – окремі педагоги й колективи, які їх розробляють, – так і реципієнти нового.

Погоджуємося з думкою Т.Клименко про те, що до основних ціннісних орієнтацій вчителя-інноватора належать:

- ставлення до власної педагогічної діяльності як до покликання;
- педагогічний гуманізм, який проявляється у довірі та повазі до учнів, упевненості в їхніх здібностях та можливостях;
- емпатійне ставлення до учнів, яке передбачає прагнення та вміння відчувати інших як самого себе;
- діалогізм як бажання слухати та чути іншу людину;
- здатність викладати навчальний матеріал як відповідь на питання, що виникає в учня;
- співпраця як настанова на взаємодію з учнями (а не вплив на них);
- педагогічна рефлексія [82, с.118].

З іншого боку, виступаючи в ролі джерела нововведення, вчитель сам продукує нове, розробляючи програми впровадження педагогічних інновацій в навчально-виховний процес, тобто відсутнім є етап сприйняття. Суттєву роль відіграють характеристики самого нововведення, а також канали зв'язку у поєднанні з властивими їм “бар'єрами” та “стимуляторами”, в ролі останніх виступають “агенти впливу” – окремі вчителі, або організації-посередники, які

беруть участь в процесі передачі педагогічної інформації, спеціальних знань тощо. Отже, однією з педагогічних умов формування готовності студента до інноваційної діяльності визначаємо *становлення майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх інновацій в процесі опанування свого предмета (створення можливостей для самовизначення студентів щодо предмета, змісту, цілей та способів здійснення інноваційної діяльності, наявність свободи вибору у конструюванні авторських проєктів)*.

Детальніше зупинимось на бар'єрах та причинах опору вчителів педагогічним інноваціям. Більшість дослідників [53;84;87;177] серед головних перешкод упровадження новацій виділяють: відсутність переконань у необхідності змін, неприйняття насаджуваних згори нововведень, острах перед невідомим або нездатність виконати будь-яке завдання, можливі невдачі, порушення усталеного порядку, звичок і взаємостосунків, відсутність поваги і довіри до особи, що здійснює зміни тощо. На нашу думку, найголовнішою причиною виникнення зазначених вище бар'єрів є неготовність вчителя до інновацій. Серед основних шляхів підготовки майбутнього вчителя до подолання протидій щодо застосування нововведень вважаємо за доречне запропонувати такі кроки:

1. Підвищення рівня психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів через розвиток професійної ерудиції в галузі нових освітніх технологій.
2. Створення атмосфери підтримки нововведень.
3. Прогнозування труднощів [107].

Викладене дає змогу дійти висновку, що надання вчителем особистісного суб'єктивного сенсу характеристикам інновації та формування його настанов щодо інноваційної діяльності залежить від цінності для педагога того чи іншого нововведення та прогнозування можливих наслідків і труднощів інноваційної діяльності.

Л.Даниленко [44, с.32] вказує, що будь-яка інновація має своє «ядро» (смісловий центр, «концепт»), яке характеризується новою ідеєю, «джерело» –

дослідницька діяльність вченого-педагога або пошукова практика вчителя; «носія», яким виступає творча особистість експериментатора-дослідника. Це ще раз підтверджує нашу думку про те, що факторами виникнення педагогічної інновації є творча особистість, наукова ідея та експеримент.

Вважаємо, що інноваційні педагогічні технології руйнують усталені стереотипи щодо професійної підготовки студентів. На перший план виступає всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя, підґрунтям чого є формування педагогічної самосвідомості та мислення, передача не стільки знань, скільки способів розумових дій та відтвореної в навчальній діяльності логіки наукового пізнання. Таким чином, *готовність студента до подолання труднощів та стереотипів, які супроводжують утвердження нового у педагогічній практиці* – наступна педагогічна умова підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Готуючи студента до створення та використання інновацій, важливим, на нашу думку, є перехід від панівних у педагогічній практиці інформаційно-пояснювальних до креативних, дійово-розвивальних, особистісно-зорієнтованих навчальних технологій шляхом надання можливості студенту стати не «номінальним», а фактичним суб'єктом інноваційної діяльності.

Становлення вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності умовно поділяємо на три напрями:

1. Навчання та формування якостей творчої особистості майбутнього вчителя під час професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ.
2. Розвиток інноваційності в умовах післядипломної освіти.
3. Здійснення інноваційної діяльності як результат самоосвіти.

У своєму дослідженні ми зосереджуємося на першому напрямі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності тому, що ми вважаємо: саме під час навчання у ВНЗ розкривається *інноваційний потенціал* (ІП) особистості майбутнього вчителя, що становить ключовий механізм запуску та реалізації інноваційної діяльності. Ми розуміємо інноваційний потенціал як особливість

стану індивідуальної свідомості педагога, його відкритість до сприйняття нового, незалежність від стереотипів та шаблонів.

Принагідно зазначимо, що інноваційний потенціал педагога – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості вчителя, готовність вдосконалювати педагогічну діяльність, наявність засобів та методів, здатних забезпечити цю готовність. Викладачеві-новатору притаманний високий культурно-естетичний рівень, освіченість, інтелектуальна глибина й різнобічність інтересів, новизна, оригінальність у проведенні занять, дослідницька спрямованість, висока результативність [85, с.6].

Отже, розглядаючи інноваційний потенціал майбутнього вчителя як критерій формування його готовності до інноваційної діяльності підкреслюємо, що розвинений інноваційний потенціал – це налагоджена, цілісна та диференційована система неоднорідних властивостей особистості майбутнього вчителя, яка виявляється у розв'язанні педагогічних завдань. Основною характерною особливістю розвиненого інноваційного потенціалу вчителя виступає здатність до конструктивного, нестереотипного мислення в рамках нової педагогічної ситуації, виявлення нових способів розв'язання проблем, усвідомлення й розвитку свого інноваційного досвіду. Інноваційний потенціал виступає могутнім важелем розвитку особистості, визначає її готовність змінюватися та відмовлятися від стереотипів, отже, очевидно стає необхідність пошуку засобів, що дозволяють розвивати інноваційний потенціал студента.

Реалізація інноваційного потенціалу майбутнього вчителя представлена єдністю трьох актуалізованих у процесі педагогічної взаємодії потенційних можливостей:

- до виявлення нової інформації;
- до адекватної оцінки нового явища;
- до продуктивної інноваційної діяльності.

Цільовою функцією інноваційного потенціалу вчителя вважаємо реалізацію інноваційного ресурсу, під яким розуміємо загальну сукупність об'єктивних та суб'єктивних результатів інноваційної активності. Отже, ІІІ вчителя передбачає

вибір останнім індивідуальної інноваційної стратегії, обумовленої біографічними і віковими детермінантами, професійною активністю особистості, життєвим циклом інновації.

З метою поєднання всіх ланок процесу підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності доречно ввести поняття *“інноваційна мережа”*. Саме вона має поєднати зміст, вироблений на експериментальних майданчиках, масову школу та заклад вищої педагогічної освіти, виокремлюючи інваріанти та модулі інноваційного змісту освіти, та створити умови для інноваційної підготовки майбутніх фахівців. Зв'язок колективів педагогів-експериментаторів із представниками освітянської практики передбачає передачу технологічних продуктів та методик, узагальнення результатів експериментальної роботи, підвищення кількості суб'єктів, які беруть участь в інноваційному процесі. Доречно залучити до цієї системи студента, майбутнього вчителя, як окрему самостійну ланку інноваційної мережі.

З огляду на те, що ефективне функціонування інноваційної мережі сприяє створенню певного психологічного клімату серед учасників цього процесу, доречно звернутися до поняття *“інноваційне середовище”*, запропонованого В.Сластьоніним [158]. Згідно з автором, інноваційне середовище – це певна морально-психологічна обстановка, підкріплена комплексом заходів організаційного, педагогічного, методичного та психологічного характеру, яка забезпечує введення інновацій в навчально-виховний процес школи або ВНЗ. Ми вважаємо інноваційне середовище основою для створення загальної інноваційної мережі. У межах існуючої системи навчання є різні моделі, які мають істотні відмінності, але водночас усі гілки традиційного навчання об'єднує те, що студент розглядається як об'єкт педагогічних впливів, здатних забезпечити формування пізнавальних процесів і рис, прогнозованих викладачем, але студент сприймає лише те, що може й хоче, пропускаючи навчальні впливи через призму своєї індивідуальності, тобто як суб'єкт. Для розвитку інноваційного потенціалу майбутнього вчителя пропонуємо:

1. Сформувати інноваційну диспозицію майбутнього вчителя.

Дотримуючись положення про те, що схильність до сприйняття реальності та готовність діяти в ній має складну структуру [31, с.32-33], диспозиція до нововведень розглядається нами як: загальна схильність до нового; схильність до нового у певній сфері діяльності; конкретні настанови на конкретні нововведення. Варто орієнтуватися на *поєднання змін педагогічної діяльності (цілі, зміст, методи, форми організації педагогічного процесу) зі змінами особистості самого майбутнього вчителя, що може призвести до досягнення якісно нових результатів освіти, виховання й розвитку учнів. Цей перехід від попереднього стану до нового (процес створення й засвоєння нового, об'єктивно необхідного) оцінюється за результатами діяльності вчителя.*

2. Стимулювати інноваційну активність студентів, яка є одним із ключових показників якості освітніх послуг, що їх надає той чи інший вищий педагогічний навчальний заклад. Одним із важливих проявів інноваційної активності майбутніх учителів вважаємо творчий підхід до виконання курсових та дипломних робіт, а також участь у наукових конференціях, інноваційне проведення педагогічної практики в школі, підготовку наукових статей тощо.

У об'єктивному плані інноваційна активність виявляється в історичних результатах – позитивних перетвореннях педагогічної дійсності кожного окремого суспільства. В суб'єктивному плані інноваційна активність – це певна настанова особистості кожного вчителя на творчу діяльність, що виходить з необхідності педагогічних нововведень, а також визначається умовами, в яких знаходиться вчитель, розумінням ним суспільної значущості цих змін, ступенем задоволеності рівнем і характером педагогічних відносин, суб'єктом взаємодії яких він є [37].

Як свідчить системний аналіз діяльності та особистісних якостей професіоналів, які досягли видатних кар'єрних результатів, проведений О.Козловою [87], ці особистості виказують сильну інноваційну спрямованість. Отже, вибір відповідних еталонів та наслідування їх можуть сприяти розвитку інноваційного потенціалу особистості вчителя. Під інноваційною активністю

майбутнього вчителя розуміємо такий прояв педагогічної активності, в процесі якої індивід виявляє особистісну творчість та орієнтацію на інновації, виробництво нового знання (продукту) і впровадження його в навчально-виховний процес. Етапи формування інноваційної активності представлено нами на рисунку 2.1.

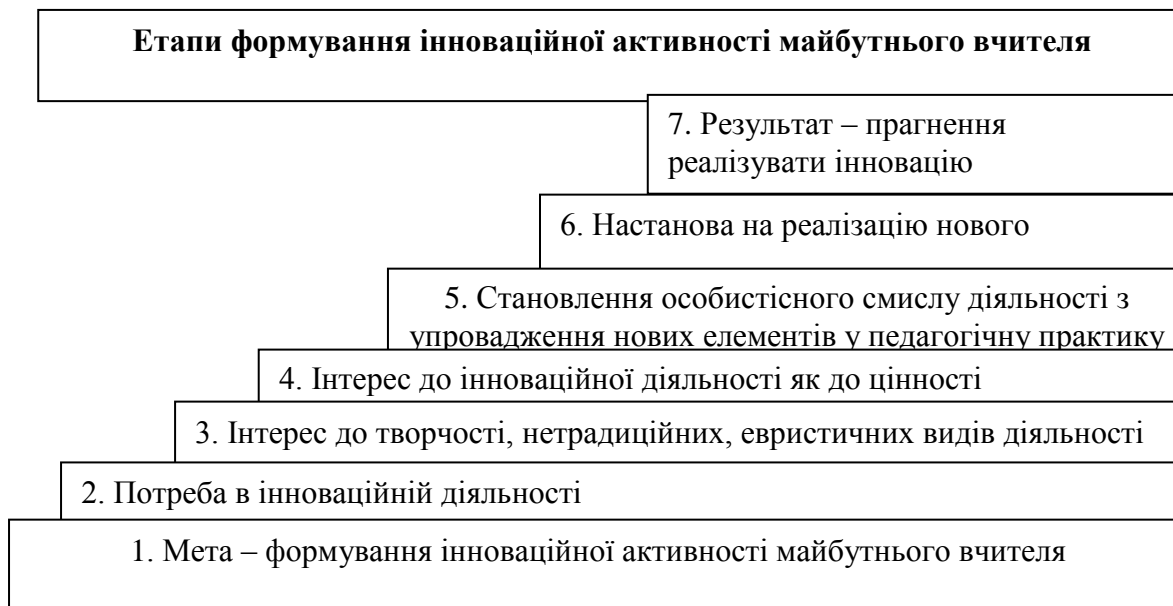


Рис. 2.1. *Етапи формування інноваційної активності майбутнього вчителя*

Як можемо побачити з рис. 2.1., усі етапи формування та подальшого розвитку інноваційної активності майбутнього вчителя тісно взаємопов'язані, один етап логічно зумовлює інший. Але простежується така тенденція [31, с.20]: чим більш жорстко регламентоване професійне життя особистості, тим менше реалізація інноваційної стратегії детермінована здатністю особистості виявляти нову інформацію. Чим ситуативно більш вільною є особистість вчителя, тим ширший спектр її інноваційної активності, а здійснення нею інноваційно-педагогічної діяльності виявляється більш ефективним.

Таким чином, *наступною педагогічною умовою підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності вважаємо наявність у студента набору ресурсів для здійснення інноваційної діяльності (розвиток інноваційного потенціалу, стимулювання інноваційної активності, застосування інноваційних технологій у процесі проведення педагогічної практики в школі).*

Високорозвинений інноваційний потенціал майбутнього вчителя в сукупності з дотриманням відповідного формату його прояву в педагогічній діяльності можуть забезпечити ефективне здійснення інноваційної діяльності.

Педагогічна діяльність виступає особистісно значущим актом, у якому майбутній учитель – її активний учасник, суб'єкт. Ця активність є наслідком як впливу навчально-виховного середовища, так і внутрішньою властивістю особистості. Зворотній вплив умов і відносин на діяльність вчителя відбувається опосередковано через його свідомість у формі структури потреб, інтересів та цінностей.

Для того, щоб вчитель став суб'єктом не тільки педагогічної, але й інноваційної діяльності, треба сформувати у нього чутливість до нового, здатність створювати, освоювати та використовувати педагогічні нововведення. Вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності ми вбачаємо в переході до широкомасштабного використання інновацій у вищій освіті. Тобто, не можна підготувати вчителя до впровадження сучасних технологій, не використовуючи їх у вищому педагогічному навчальному закладі. Метою такої підготовки повинне стати формування нового, найбільш перспективного соціального типу педагогічного працівника – вчителя інноваційної орієнтації.

Розкриваючи поняття “вчитель інноваційної орієнтації”, звертаємо увагу на те, що це вчитель-дослідник, націлений на науково обґрунтовану, прогностично спрямовану організацію навчально-виховного процесу. По-перше, це особистість, здатна брати на себе відповідальність і вчасно враховувати ситуацію соціальних змін, яка має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинену професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії [84, с.33]. По-друге – це педагог, готовий до глибоко мотивованої інноваційної діяльності, причому спроможний не тільки легко включатися в інноваційні процеси, але й виступати їх ініціатором [142, с.50].

Серед основних умов формування інноваційної орієнтації майбутнього вчителя виділяємо: наявність ґрунтовних знань з психології особистості (функції, структура, механізми нормального і аномального розвитку, кризи, вікові особливості, діагностика психічних процесів), досконале володіння дидактичними категоріями, а саме: знання суті, структури та принципів інноваційного навчання, забезпечення системного та проблемного підходу в навчально-виховному процесі, обізнаність щодо засобів, форм, методів і прийомів навчальної взаємодії. Також необхідним є досконале знання вимог до змісту сучасної освіти; розуміння критеріїв значущості навчальних проблем та уміння їх вирішувати; організація спільної навчально-пошукової, творчо-пізнавальної роботи всіх учасників навчально-виховного процесу. Все це, на наш погляд, і складає основу професійної діяльності вчителя інноваційної орієнтації.

Дослідження І.Дичківської довели, що інноваційна спрямованість педагога реалізує новаторський підхід до педагогічної діяльності, який виявляється в освоєнні нових алгоритмів педагогічної праці, в нестандартному розв'язанні педагогічних завдань і призводить до якісно нових результатів [54, с.114-115].

Позитивному прийняттю нововведень вчителями передують процес підготовки останніх до їх сприйняття, формування ставлення до інновацій як до необхідних, розвиток готовності втілювати їх на практиці.

На нашу думку, щоб учитель був готовий до інновацій у професійній діяльності, потрібно стимулювати його інноваційну активність у процесі навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. У зв'язку з тим, що існують вікові особливості реалізації інноваційної активності особистості [31, с.22-24] (у молодому віці широко використовується механізм соціальної настанови, що лежить в основі активного пошуку ефективних способів взаємодії зі світом, у більш старшому – такий пошук уже завершений, дослідження в інноваційній ситуації спираються на механізми, які закріпилися протягом життя), створювати умови для формування готовності майбутнього вчителя доречно під час його навчання у ВНЗ.

Зміст педагогічної освіти, своєю чергою, повинен забезпечувати випереджувальний характер підготовки педагогічних кадрів до роботи в різних типах закладів освіти. Це зумовлено метою освіти у ВНЗ – розвитком майбутнього педагога як людини культури, якій притаманна гуманність, духовність, творчість; а також необхідним змістом професійних знань, умінь та навичок, яких вимагає діяльність вчителя [121, с.25]. Отже, на нашу думку, новий зміст професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності має відповідати таким вимогам:

1. Розвиток у студентів рефлексивної позиції і системного бачення педагогічного процесу, прагнення до самостійного пошуку, науково-дослідної роботи.

2. Підготовка студентів до використання інноваційних педагогічних технологій через формування потреби в інноваційній діяльності.

3. Використання нових систем навчання, сучасних форм і методів підготовки фахівців, орієнтованих на формування в них умінь самостійно застосовувати знання про інновації при активному використанні засобів інформатизації та комунікації.

4. Самовизначення студента стосовно форм самостійної роботи, персоналізація професійної підготовки.

5. Надання студентам можливостей підвищувати свій загальнокультурний, кваліфікаційний та інноваційний рівень.

Найпродуктивнішим у питанні підготовки вчителів до інноваційної діяльності є, на нашу думку, підхід, запропонований А.Підласим та П.Підласим. Дослідники вважають, що потрібна довгострокова стратегія змін, головне місце в якій буде відведено підготовці вчителів, яка безпосередньо наблизитиме їх до творчості. Це вимагає формування емоційно-ціннісного ставлення до інноваційного процесу, озброєння педагогів знаннями й навичками, пов'язаними з організацією впровадження нововведень, поетапним формуванням дослідницького мислення [141, с.158].

Однією з основних педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є *своєчасна діагностика рівнів цієї готовності*.

Виокремлені педагогічні умови з одного боку є відносно самостійними, з іншого – взаємопов'язані та доповнюють одна одну, створюючи єдиний комплекс. Припускаємо, якщо ці умови будуть реалізовані в процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, це забезпечить формування в останніх готовності до інноваційної діяльності. Реально це знаходить своє відображення в намаганні студентів знаходити нестандартні варіанти розв'язання педагогічних проблем, висувати ідеї та проекти вдосконалення та реорганізації окремих елементів організації педагогічного процесу.

Отже, формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності вимагає створення особливої моделі підготовки, яка б максимально враховувала гуманістичну спрямованість сучасної освіти, специфіку навчальних дисциплін та створювала можливості реалізації педагогічних умов підготовки студентів до нововведень.

2.2. Принципи та компоненти підготовки майбутнього вчителя до затосування інновацій

Готовність педагогів до інноваційної діяльності забезпечується оволодінням ними технологією її організації та реалізації у вітчизняній школі.

Розв'язання педагогічних завдань зумовлює вибір теоретико-методологічної стратегії, у якості якої можуть виступати один чи декілька підходів до її дослідження. Вважаємо, що для вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності продуктивними є системний, індивідуально-творчий, інноваційний, особистісно зорієнтований, комунікативний та типодіяльнісний підходи. Саме вони слугували теоретико-методологічною

основою для виокремлення педагогічних умов формування готовності студентів до створення та впровадження інновацій.

1. Основні позиції системного підходу: при здійсненні інноваційної діяльності майбутнім учителем правила системного підходу орієнтують на те, щоб завдання розглядалося не ізольовано, а в системі інших педагогічних завдань, щоб враховувалися інші, вже вирішені завдання, щоб теперішнє завдання розглядалося як “підзавдання” іншого, більш широкого “надзавдання”.

2. Позиції індивідуально-творчого підходу. С.Сисоева [154] вказує на існування двох аспектів щодо взаємозв'язку творчості та діяльності. Перший – творчість як предметно-практична створююча діяльність; другий – творчість як особливе наддіяльнісне ставлення суб'єкта до світу й самого себе.

3. Інноваційний підхід до підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності передбачає подолання розриву між процесами створення педагогічних інновацій і процесами їх сприйняття, адекватного оцінювання, освоєння й застосування.

4. Реалізація інноваційного навчання відбувається на основі особистісно орієнтованого підходу, який інтегрує в собі інші підходи – діяльнісний, соціально-психологічний, віковий і перегукується з системно-психологічним підходом шляхом залучення студентів до таких видів навчальної діяльності, які дають змогу досягти позитивних результатів у розвитку інноваційних здібностей студентів педагогічних вишів.

Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності реалізує *закономірності та принципи*, які виявляються в контексті системного підходу. При цьому означена підготовка розглядається як підсистема загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, результатом якої є готовність до створення, впровадження та розповсюдження освітніх інновацій.

Такими принципами є: загально дидактичні (системності й послідовності, зв'язку навчання з життям і теорії з практикою, свідомості та активності суб'єктів навчання, науковості та доступності) та специфічні для формування готовності до

використання інновацій – креативності, контекстності, задачного підходу, рефлексії,

Підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності включає такі взаємозумовлені *компоненти*:

Змістовий компонент передбачає особистісно-ціннісну орієнтацію, здатність до системного бачення педагогічної реальності й системної дії в інноваційній ситуації, креативність у професійній сфері, наявність комунікативної й рефлексивної культури, володіння сучасними педагогічними технологіями. В ході дослідження всі ці аспекти реалізовано нами в процесі застосування навчально-методичних матеріалів із удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Мета навчально-практичного комплексу завдань – формування мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності студентів до нововведень. Створюючи такий комплекс завдань, ми мали на меті закріплення емоційно-позитивного ставлення до інноваційної діяльності, підтримку прагнень майбутнього вчителя до особистісного й професійного самопізнання, саморозвитку, самореалізації, зміщення акценту з передачі нормативного змісту на розвиток індивідуальних моделей інноваційної діяльності.

Отже, змістовий компонент передбачає:

- підготовку майбутніх учителів до впровадження педагогічних нововведень у навчально-виховний процес;
- розвиток у студентів мотивації професійної діяльності з орієнтацією на гуманістичні цінності;
- теоретичну та практичну підготовку майбутніх учителів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах, що працюють в інноваційному режимі.

Система підготовки студентів до створення та застосування інновацій реалізується через зміст, форми й методи навчання, що спроможні вплинути на їхнє особистісне світосприйняття, соціальний і професійний статус. Це відбувається за рахунок спрямування процесу навчання на реалізацію індивідуальної професійної моделі діяльності, залучення особистості до

“проживання” особистісно зорієнтованих освітніх ситуацій, тому змістовий компонент підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності невід’ємно пов’язаний з процесуальним компонентом.

Процесуальний компонент передбачає існування певних методів формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, серед яких найбільш ефективними вважаємо дискусії із дослідження цілей інноваційної діяльності, рольові ігри, інтерактивні методи, мікрвикладання, міні-конкурси, мозковий штурм, елементи мотиваційного та креативного тренінгу, проблемні й традиційні лекції, проектні методи, рефлексивне викладання тощо. Усі ці методи спрямовано на становлення майбутніх учителів як суб’єктів інноваційної діяльності.

Процесуальний компонент підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності реалізується через наявність певних етапів цієї підготовки, серед яких виокремлюємо:

1. Діагностичний – вивчення вихідного рівня готовності майбутніх учителів предмета до інноваційної діяльності (констатувальний експеримент).

2. Інформаційно-репродуктивний – (перший етап формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності) – зорієнтований на вироблення позитивно мотивованого ставлення студентів до педагогічних нововведень, формування системи знань з основ педагогічної інноватики, методології та методики проведення експериментальної роботи в школі, розвиток інноваційного потенціалу та інноваційних умінь. Також на цьому етапі здійснювався розвиток інноваційної активності як базового елементу інноваційного потенціалу. Відбувалося формування гуманістичних ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів, розвиток системи знань та вмінь ефективної роботи з науковою та навчальною інформацією, рефлексивних та креативних умінь студентів. Продовжувалося накопичення студентами інформації про педагогічні нововведення, відбувалося практичне опанування технологій, що впроваджуються в процес навчання.

3. Організаційно-практичний – під час педагогічної практики студенти вносять нові елементи до традиційної системи навчання, аналізують результати

діяльності, дотримуючись обраної інноваційної стратегії. Майбутні вчителі пишуть наукові статті, виступають на конференціях, виконують дослідницькі завдання. Найголовнішим моментом цього етапу є спроби самостійного проведення експериментальних досліджень та формування певного рівня узагальнення отриманих знань.

Результативно-оцінний компонент. Найбільш загальним показником оцінки якісного стану підготовки вчителя до нововведень є його досконалість. За О.Козловою, вдосконалення вчителя є видом системної діяльності, спрямованої на його саморозвиток у процесі підготовки до інноваційної діяльності [87, с.97]. Названий компонент являє собою комплекс діагностичних процедур, що здійснюються по завершенні організаційно-практичного етапу з метою визначення ступеня досягнення загальної мети – формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, проведення проміжних зрізів, аналіз результатів, здійснення коригуючих заходів (за необхідності), оцінка ефективності шляхом виявлення динаміки показників рівнів готовності студентів до створення та впровадження інновацій.

Для оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності ми застосовували такі критерії: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний.

Спираючись на положення про рівні професійної діяльності, беручи до уваги створені Т.Демиденко [48], Н.Клокар [84], О.Козловою [87] моделі професійно-педагогічної підготовки вчителів до інновацій та класифікації педагогів за рівнями новаторства К.Ангеловські [4], у готовності вчителя до інноваційної діяльності ми виокремили такі рівні: низький, середній, достатній, високий.

Характеристика низького рівня готовності до інноваційної діяльності: незважаючи на рівень інтересу до педагогічної професії (високий, достатній, середній, низький), студенти не відчують потреби в педагогічній творчості та дослідницькій роботі, у них немає навичок роботи з інформацією, їм властивий несистематичний пошук нової професійно значущої інформації, недостатній рівень знань та вмінь для проведення пошукової та інноваційної роботи. Студенти

використовують лише традиційні методи та прийоми навчання, нормативні способи діяльності. До низького рівня готовності було також віднесено студентів, які не змогли визначити й описати педагогічні нововведення, незважаючи на наявність у останніх інноваційно-педагогічних умінь. У майбутніх педагогів не сформовано вміння аналізу власної роботи й діяльності учнів, під час аналізу проведених уроків студенти не можуть самостійно визначити труднощі, помилки вчителя та учнів, вказати їх причини й можливі наслідки. Наявний низький рівень креативності, інноваційний потенціал афективного типу. Їх не цікавить власна пошукова, дослідницька діяльність, вони задовольняють потребу в авторських ідеях, узагальнюючи досвід колег.

Характеристика середнього рівня готовності до інноваційної діяльності: на тлі послаблення інтересу до педагогічної діяльності виявляється бажання проводити психолого-педагогічні дослідження, розробляти нові педагогічні проекти. У студентів частково сформовані вміння використання прийомів самостійного пошуку, систематизації та подання навчальної інформації. Вони володіють знаннями теоретичних та практичних методів педагогічних досліджень, обізнані щодо сучасних технологій навчання та орієнтуються в нових педагогічних ідеях. Вміння аналізу уроків, діяльності вчителя й учнів сформовано частково, виникають труднощі під час установаження причин помилок у роботі вчителя та учнів, аналізу педагогічних ситуацій. Студентам притаманний середній рівень креативності, інноваційний потенціал гностичного типу. Такі майбутні учителі володіють вмінням тестувати та аналізувати роботу системи інновацій з метою виявлення та усунення пошкоджень; вмінням розробляти системи інновацій, що відповідають заданим характеристикам; знаннями методів синтезу та технологій розроблення системи та способів їх моделювання. В структурі педагогічного мислення такого студента важливе місце займає рефлексія, що дає йому можливість модернізувати відомі освітні проекти, здійснювати їхній аналіз та порівняння.

Характеристика достатнього рівня готовності до інноваційної діяльності: у студентів спостерігається стійкий інтерес до вчительської праці, педагогічного

експериментування та інноваційної діяльності або високий інтерес до педагогічної діяльності поєднується з бажанням здійснювати дослідницьку роботу, вести педагогічний інноваційний пошук. Майбутні вчителі демонструють досконале володіння прийомами самостійного пошуку, систематизації та подання наукової й навчальної інформації, мають ґрунтовні знання щодо організації та проведення педагогічного експерименту, сучасних педагогічних нововведень, створюють інноваційні розробки за аналогією. Студенти мають інноваційний потенціал практичного типу, сформовані діагностичні вміння аналізу уроків, самооцінювання, оцінювання навчальних досягнень учнів та діяльності колег-вчителів; прогностичні вміння (бачення можливих наслідків тієї чи іншої педагогічної ситуації). Зазвичай, такі студенти пропонують одноваріантні рішення педагогічних проблем, усвідомлюють необхідність змін у діяльності вчителів, здебільшого, зовнішніх (підвищення заробітної плати, покращення матеріальної бази, зміни у шкільній програмі). Технологічна готовність таких студентів набуває цілісного, методологічного характеру, особливе місце в її структурі посідають аналітико-рефлексивні вміння. Майбутні педагоги активно й цілеспрямовано ведуть пошук нових педагогічних технологій, інноваційних навчальних курсів та підручників.

Характеристика високого рівня готовності до інноваційної діяльності: стійкий інтерес до педагогічної діяльності, творчості та педагогічних досліджень поєднується в майбутніх учителів із гуманістичними ціннісними орієнтаціями щодо цілей майбутньої діяльності та ставлення до учня. Студенти досконало володіють прийомами самостійного пошуку, систематизації та подання наукової та навчальної інформації, теоретичними та практичними методами досліджень, технікою організації та проведення педагогічного експерименту. Створюють та використовують у педагогічній роботі власні оригінальні розробки, поєднуючи їх із надбаннями та досвідом інших учителів; інтегровано застосовують одержані психолого-педагогічні та методичні знання під час аналізу уроків, педагогічних ситуацій, аналізуючи останні з урахуванням позицій кожного з її учасників. Пропонують багатоваріантні рішення педагогічної проблеми та обґрунтовують

вибір оптимальних; усвідомлюють необхідність змін у діяльності вчителів, спрямованих на власну систему роботи (зміна стилю спілкування з учнями, активізація роботи учнів, пошук ефективних методів та форм викладання). Такі студенти мають високий рівень креативності та інноваційний потенціал практичного типу.

Позитивна емоційна спрямованість таких студентів стимулює перехід до перетворюючої діяльності (розроблення нових варіантів програм, здійснення пошуку оптимальних технологій і систем навчання). Для студентів цієї категорії характерний творчий підхід, постійний пошук нових, резервних можливостей для підвищення якості педагогічної праці. Вони здійснюють авторське конструювання навчального матеріалу, моделюють новий педагогічний досвід. Наявність глибоких психолого-педагогічних знань, високий рівень педагогічної рефлексії дозволяє їм застосовувати засоби діагностики та корекції просування учнів у навчанні, осмислювати й обґрунтовувати авторські ідеї й розробки.

Слід зауважити, що модель підготовки вчителя може лише тоді претендувати на повноту й цілісність взаємодії її складових, якщо в ній закладено як канали прямого, так і зворотнього зв'язку. У представленій нами моделі в якості зворотнього зв'язку щодо ефективності підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності виступають діагностичні дані, отримані під час перебування студентів на педагогічній практиці в школі.

З метою створення зазначених педагогічних умов підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності ми розробили та експериментально перевірили 3 блоки дидактичних завдань: мотиваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. Хоча такий поділ певною мірою умовний, оскільки рідко завдання одного блоку спрямовувалися на досягнення лише однієї мети. Запропонована система завдань орієнтована на підготовку майбутніх учителів до інноваційної діяльності, а саме формування позитивного емоційного ставлення до педагогічних інновацій, гуманістичних ціннісних орієнтацій, стимулювання інтересу до інноваційної роботи вчителя та систематичного ознайомлення з нововведеннями в галузі освіти, формування творчого мислення, розвиток креативних здібностей,

інформаційної культури та рефлексивних умінь. Усі етапи підготовки до створення та використання інновацій передбачали виконання студентами творчих завдань з урахуванням сучасних підходів до організації навчання в школі.

Опишемо основні етапи створеної й апробованої нами системи занять з розвитку готовності до інноваційної діяльності:

1. формування мотивації до вивчення загальнопедагогічних дисциплін і позитивного ставлення до використання інновацій у школі;
2. формування навичок самостійної роботи з педагогічною літературою з питань інновацій в освіті;
3. розвиток проєктувальних і мобілізаційних умінь у роботі над інноваційними проєктами;
4. формування знань про різні педагогічні технології в школі та знайомство з основними ознаками інноваційного процесу;
5. Розвиток творчого підходу до професійної діяльності.

Завдання на формування мотивації:

А) опишіть переваги та недоліки (з вашого погляду) тієї технології, за якою ви навчалися у старшій школі.

Б) Які напрями інноваційної діяльності вас цікавлять?

В) напишіть есе на тему «Я – найкращий учитель». Які якості вам хочеться описати передусім? Що саме ви б намагалися робити краще за всіх?

Завдання з формування креативності:

А) Складіть «педагогічну технологію» (за структурою Г.К.Селевко).

Б) (Ігрова форма). Уявіть одне з занять вашої технології на семінарському занятті (умова: студентів варто розподілити на 4 групи).

В) На основі відомих Вам визначень поняття «педагогічна технологія» сформулюйте власне трактування цього терміна.

Г) Як ви ставитеся до творчості в рамках інноваційної діяльності вчителя? Яку відому вам інноваційну технологію ви бажаєте в досконалити. Опишіть як саме.

Вправа “Викрадення мети”. Студентам пропонується уявити, що хтось вкрав у них мрію (наприклад, успіх у педагогічній діяльності) і сам досягнув значних результатів. Їм не вистачило наполегливості, сили волі тощо. Вони не шукали нових, ефективніших шляхів і засобів досягнення мети. Інша людина змогла реалізувати їхні плани й задуми. Завдання – описати, що студенти відчують у такій ситуації з подальшим обговоренням у групі відповідей на такі запитання:

1. Чи збільшується у Вас прагнення до мети, коли бачите, що інша людина зуміла досягти успіху?

2. Чи усвідомлюєте Ви, що перешкод на шляху до успіху не так багато, їх можна подолати?

На цьому етапі відбувається активне формування мотиваційного, креативного, когнітивного компонентів інноваційної діяльності. Особливістю етапу є психологічна спрямованість одержуваної інформації.

У другому блоці аналізованого етапу відзначаються такі характерні ознаки формування інноваційної діяльності:

- формування основ інформаційних умінь, теоретичних основ розвивальних умінь;
- формування основ умінь педагогічного спілкування;
- формування рефлексивних і аналітичних умінь під час пропедевтичної практики, при спостереженні за діяльністю педагога-інноватора;
- формується мотивація педагогічної діяльності;
- формуються основи репродуктивної діяльності.

Завдання з формування когнітивного компонента:

А) Що є головним у педагогічній технології?

Б) Навіщо слід вводити (упроваджувати) нові педагогічні технології в школі?

В) На основі аналізу прочитаної літератури і інформації, одержаної на заняттях опишіть шлях створення інноваційної педагогічної технології.

Опишіть (можна схематично), як Ви уявляєте інноваційний процес:

- як явище в педагогіці;
- як об'єкт наукового дослідження;
- з погляду діяльності вчителя;
- з поглядом навчальної діяльності школяра.

Завданнями наступного етапу (під час проходження студентами активної практики в школі) стає опанування навичками інноваційної діяльності

Навчально-професійна діяльність як цілісний процес являє собою зміну ситуацій, що характеризуються суперечностями між вимогами до професійних знань та вмінь і готовністю як основної мети формування навчальної інноваційної діяльності.

Суперечливі ситуації складаються під час постановки перед студентами завдань, які викликають у них деякі труднощі (наприклад, через відсутність знань про способи виконання, або через несформованість будь-яких вмінь, або через страх перед професійною діяльністю в реальних умовах, або через небажання діяти самостійно і т.д.). Такі ситуації можуть стихійно виникати в педагогічному процесі через розбіжності між учасниками цього процесу. Завдання орієнтують на розвиток педагогічних вмінь і професійно значущих властивостей і якостей особистості. Кожен студент відповідно до результатів самодіагностики й своїх уподобань та інтересів формує свій набір завдань, за який в кінці практики звітуватиме (розробити або підібрати анкету, провести анкетування, розробити урок, під час проведення уроку застосувати прийоми інноватики і з'ясувати їх вплив на емоційну сферу учнів і багато інших).

Вибір завдань, пов'язаних з інноваційною діяльністю, кожним студентом здійснюється під керівництвом викладачів, які оцінюють індивідуальну програму з поглядом цілісного підходу: чи всі сторони, елементи педагогічної діяльності передбачені, чи є завдання на розвиток психічних, особистісних властивостей і т.д.

Під час практики консультації зі студентами спрямовані не тільки на надання допомоги в розробці уроків, позакласних заходів тощо, а й на те, що сприятиме кращій реалізації студентом своїх здібностей (застосування прийомів

ефективної організації навчальної діяльності на уроці, громадської діяльності учнів, туристичної, трудової та інших видів позакласної діяльності; розв'язання типових ситуацій з учнями конкретного віку; попередження про типові помилки молодих вчителів у певних ситуаціях і ін.).

Останній тиждень практики передбачає самодіагностику розвитку й визначення позитивних зрушень у розвитку - самооцінку студентом і оцінку викладачами результатів практики.

Аналіз виконаних студентами завдань (так само, як і консультації) підпорядковується оцінці виявлених умінь, особистісних і психічних властивостей: наскільки вдало вдалося студенту реалізувати організаторські вміння, проявити педагогічний такт, висловити співчуття, підняти настрій, придушити в собі роздратування і т.д. Виконання кожного завдання оцінюється за допомогою обраних рівневих критеріїв: визначається на якому рівні були продемонстровані вміння тієї чи іншої групи. Узагальнення отриманих за кожне завдання має бути представлено в підсумковій характеристиці педагогічної та інноваційної діяльності студента.

Для формування та подальшого розвитку мотиваційного компонента готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності нами розроблено та експериментально перевірено *завдання мотиваційно-когнітивного блоку*. Ці вправи орієнтовано на розвиток мотивації здійснення інноваційної діяльності майбутнім вчителем. Особливо актуальним їх виконання стає у випадках, коли інноваційна діяльність здається студентові непривабливою, коли зменшився її суб'єктивний сенс. В основу розроблених завдань покладено механізми розвитку мотиваційної діяльності, проаналізовані С.Занюк:

❖ Мотивація формується від змісту діяльності шляхом її емоційного насичення. Тобто, значення (зміст) + емоція (підкріплення) = мотивація.

❖ Зміст діяльності усвідомлюється лише після емоційного підкріплення. Значення (зміст) + підкріплення (емоція) = мотивація.

Отже, С.Занюк вважає, що забезпечуючи розвиток когнітивного компонента діяльності, можна формувати відповідну мотивацію до використання інновацій.

Саме такі завдання мають високий психолого-педагогічний результат: під час роздумів студентів над сенсом життя формується світогляд, розширюється система цінностей, що допомагає подолати перші професійні труднощі, суб'єкт починає адекватніше розуміти світ і самого себе [66, с.60].

Формування мотиваційного та когнітивного компонентів готовності до створення та впровадження інновацій відбувалося на основі дотримання таких умов:

I. Заняття в формі групових дискусій, де відбувається не лише вирішення навчальних завдань, але й їхня постановка, що є результатом групової взаємодії. Так, З.Іжевська вважає групову форму роботи одним із найважливіших факторів створення ситуації мотиваційно-сміслової невизначеності, що стимулює учасників до постійного до- і пере- визначення своєї навчальної та особистісної позиції [75, с.131]. Метод групового навчання – це взаємне навчання, яке передбачає, що кожен із тих, хто навчається, є одночасно вчителем стосовно інших, допомагає їм засвоїти ті знання й уміння, якими він володіє найбільш успішно. В умовах взаємного навчання, як відмічає В.Корнєщук, студент стає суб'єктом пізнавальної діяльності, її організатором та учасником [89, с.64].

II. Вибір між виконанням практичного завдання творчого характеру і з опорою на задану модель. З одного боку така демократична організація процесу навчання враховує індивідуальний вибір студентів, з іншого – постійно ставить їх у необхідність визначати міру власної відповідальності за результати навчально-професійної діяльності.

III. Добровільна участь.

Одним із найважливіших завдань підготовки майбутнього вчителя, на нашу думку, є не тільки опанування загально-педагогічних та фахових знань, необхідних для здійснення інноваційної діяльності, але й подолання психолого-педагогічних бар'єрів щодо впровадження нововведень. Адже, як правило, в студентів на перший план у навчанні та моделюванні майбутньої професійної діяльності виходить зовнішня мотивація. Вони часто відмовляються від нових

форм та методів роботи на користь традиційних. На подолання внутрішніх особистісних бар'єрів неприйняття нового спрямовані такі вправи.

Вправа “Ідентифікація з генієм”. Студентам пропонується уявити себе видатним учителем на певний час, перейнятися інтелектуальними інтересами, захопленнями і турботами цієї людини, відчувати творчу енергію, яка спонукає творити так сміливо і самовіддано, як це робила видатна людина. Далі відбувається обговорення в парах.

На формування вміння стимулювати учнів до навчання спрямована вправа *“Червоний олівець”*. Робота відбувається в парах. Один із студентів – “вчитель”, інший – “учень”. “Учень” переказує прочитаний текст, запропонований ведучим, “вчитель” уважно слухає та виправляє помилки, вказуючи на недоліки “учня”, але разом з тим акцентуючи увагу на досягнутих змінах на краще.

На нашу думку, для розвитку когнітивного компонента готовності до інноваційної діяльності потрібно виокремити шляхи подолання психолого-педагогічних протидій в процесі підготовки майбутнього вчителя до впровадження інновацій. Серед них:

- Вибір послідовності змін (необхідно сконструювати такий варіант послідовності змін, який зводить до мінімуму опір упровадженню нововведень у навчально-виховний процес). Це відображається в поступовому переході від репродуктивного до продуктивного характеру діяльності студентів.

- Підвищення психолого-педагогічної компетентності майбутніх педагогів (наявність знань сучасних педагогічних технологій, вмінь їх використовувати, впроваджувати залежно від доцільності; правильно визначати педагогічні задачі).

- Створення атмосфери підтримки з боку учасників навчально-виховного процесу (виключення неправильного розуміння й негативного очікування від змін у майбутніх педагогів). Особливу увагу слід приділити групам та окремим особам, з боку яких можна чекати найбільший опір [37].

Формування позитивної мотивації здійснюється в діяльності, тому вправи мотиваційно-когнітивного блоку тісно пов'язані з завданнями *операційно-діяльнісного блоку*.

Операційно-діяльнісний компонент готовності до інноваційної діяльності є дуже важливим тому, що перехід від традиційної до особистісно зорієнтованої освітрянської парадигми вимагає вдосконалення підготовки майбутнього вчителя, становлення його не тільки як професіонала, який орієнтується в освітніх інноваціях, володіє різними технологіями викладання своєї дисципліни, але й творчої особистості, здатної до самореалізації в діяльності та самостійного інноваційного пошуку.

Завдання операційно-діяльнісного блоку є репрезентацією елементів креативно-розвивального тренінгу. Мета блоку полягає у формуванні операційно-діяльнісного компонента готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Завдання спрямовані на нейтралізацію деструктивних чинників, зокрема конфліктності, тривожності; розблокування інноваційного потенціалу особистості студента, озброєння майбутніх учителів прийомами пошуку професійно важливої інформації, її оброблення, інтерпретації та застосування; розвиток творчої уяви; комунікативних здібностей; спонукання студента до саморефлексії.

Цьому сприяли вправи, орієнтовані на застосування відомих засобів навчання у поєднанні з розробленням нових дидактичних матеріалів, наприклад: нова наочна організація навчального матеріалу, розроблення опорних сигналів для репродуктивного навчання на конкретному уроці.

Корисним є також прийом дидактичного узагальнення (наприклад, студентам пропонувалося класифікувати методи навчання за джерелами інформації).

Удосконалення теорії (уточнення або розроблення окремих визначень або тверджень відомої теорії. Наприклад, майбутні вчителі надавали власні визначення поняття “інноваційна діяльність”, “інноваційний потенціал”, “суб’єкт інновацій” тощо).

Такі творчі завдання мають розвивальний ефект, сприяють особистісному зростанню студентів та продуктивному засвоєнню знань, формуванню вмінь та навичок.

Формування в студентів умінь використання одержаних матеріалів у професійній діяльності проводилось у двох напрямках:

- 1) робота з науковою інформацією;
- 2) робота з навчальною інформацією.

Для роботи з науковою інформацією студентам пропонувалися такі завдання:

❖ Розробити індивідуальну інформаційну систему у вигляді каталогу книг, картотеки журнальних статей за фахом.

❖ Використати як науковий, так і художній описи інформації в процесі складання казок, загадок тощо.

❖ Зробити конспект наукової статті. Особливу роль у навчальному процесі вищої школи відіграє вміння вести конспекти: розміщувати записи на аркуші, використовуючи скорочення, прийоми швидкого письма, колір і т.п. Для роботи з вербальною інформацією студентам пропонувалося скласти конспекти уроків різних типів, завдання різних рівнів складності, враховуючи вікові особливості учнів.

Структурування та згортання - досить поширені прийоми роботи з вербальною інформацією, що дозволяють зменшити її обсяг, зберігаючи при цьому основний зміст. Структурована та згорнута інформація письмово фіксується за допомогою плану, тез, конспекту, схеми тощо.

Вправа "Конспект". Після прочитування навчального тексту, студенти коротко законспектовують на окремому аркуші кожен абзац, виділяючи головний зміст, але не проставляючи номерів абзаців. Картки зміщуються та передаються сусіду праворуч. Уважно продивившись конспекти один одного, студенти проставляють на кожному номер абзацу тексту, якого стосується конспект. Знову конспекти передаються сусіду праворуч. Тепер студенти нумерують абзаци на інших конспектах. Вправа виконується доти, поки до кожного не повернуться

його конспекти. Кожен у своїх конспектах перевіряє правильність номерів абзаців, рахує помилково поставлені номери. Переможе той, у кого номери абзаців проставлені вірно всіма учасниками гри.

Вправа “Картки”. Студенти малюють на окремому аркуші паперу будь-який малюнок (будинок, букет квітів тощо), розрізають цей аркуш на рівні частини. Потім читається текст та розподіляється на кілька смислових частин – стільки, скільки утвориться карток з одного аркуша. Студенти конспектують текст по окремому реченню на кожній картці, причому картки повинні лежати в такому порядку, щоб на їхньому звороті склався раніше зроблений малюнок. Тепер кожний гравець змішує свої картки та передає їх сусіду праворуч, який повинен розкласти їх у потрібному порядку. Якщо на звороті склався малюнок – вправа виконана вірно.

❖ Вербальну наукову інформацію передати схематично, художнім малюнком тощо, можливі й зворотні перетворення.

❖ Зробити узагальнення декількох наукових статей, акцентуючи головні моменти, підтримуючи або спростовуючи думки авторів.

Вправа “Узагальнення уривків”. Студенти читають уривки різних текстів та придумують будь-яку версію їхнього узагальнення. Воно може бути несподіване, але повинне поєднувати всі тексти. Потім виступають у групі зі своїми варіантами.

Створюючи подібні завдання, ми послуговувалися думкою В.Андрюханової: вчитель повинен чітко усвідомити, що домінантою сучасного освітнього процесу має стати його творча функція, яка спрямована на формування творчої особистості. Тому важливо, щоб навчальний процес будувався не на протиставленні інформаційної і творчої функцій навчання, а на засадах їх поєднання, на основі діалектичного підходу [6, с.7].

Вправа “Віднови невидиме”. Студенти продивляються текст протягом всього п’яти секунд, закривають праву половину тексту – половину сторінки або менше так, щоб можна було відновити цей текст за змістом. Бажаючи

переказують текст. Решта дивиться на текст та порівнює відповідь з оригіналом [94].

Розроблені завдання студенти включали до навчально-методичних комплексів – системи різних дидактичних матеріалів з певної теми (розділу, модуля шкільної програми). Останні містили тематичний план та конспекти уроків, або їхні фрагменти з певного розділу, а також окремі блоки матеріалів, підібраних або розроблених самостійно.

Під час формувального експерименту студенти готували фрагменти інтегрованих уроків, намагаючись зруйнувати усталений стереотип комбінованого уроку, який до цього часу домінує у навчанні різних предметів. Серед основних видів інтегрованих уроків виокремлюємо: урок-конкурс, урок-фантазія, урок-подорож у казкову країну, урок-бесіда, урок-екскурсія, урок-лекція. Ми мали на меті навчити студентів бачити взаємозв'язок між різними предметами, вирішувати єдине педагогічне завдання навчання та розвитку учнів засобами декількох навчальних предметів, створювати на основі загальної теми інтегровані уроки. Такі уроки, на нашу думку, активізують пізнавальну діяльність студентів, підсилюють тенденцію до синтезу знань.

Студенти шукали шляхи реалізації визначених цілей уроку, вибирали з низки можливих підходів оптимальний варіант, самостійно добирали дидактичний матеріал для опрацювання певної теми, розробляли фрагменти і повністю конструювали уроки, дотримуючись сучасних вимог.

Наприкінці процесу підготовки до інноваційної діяльності студенти мали навчально-методичні комплекси з окремих тем, розроблені за пропонованими зразками та на основі втілення власних ідей. Апробацію власних НМК студенти мали змогу провести під час педагогічної практики в школі. Вважаємо, що такий комплект матеріалів є необхідним у повсякденній роботі вчителя та слугує підґрунтям для подальших творчих пошуків, сприяючи розвитку інноваційного стилю діяльності майбутніх учителів.

Стрижнем інноваційного стилю діяльності майбутнього вчителя є стимуляція творчої пізнавальної діяльності, а також підтримка викладачами їхньої

ініціативи. Для формування інноваційного стилю діяльності ми добирали матеріал, спираючись на проблемність завдання, намагаючись будувати діалог зі студентами на основі співдружності і довірливих стосунків. У цих умовах навчання забезпечує “контекст відкриття”.

Для роботи з інформацією нами було використано завдання типу: “доведи”, “порівняй”, “виділи головне”, “зроби вибір та аргументуй його”, “запропонуй свій варіант”, “поясни та зроби висновок”. Мета запропонованих завдань – розвиток логічного мислення, здатності побачити різнобарвність підходів до розв’язання педагогічних проблем. За умов такого стилю роботи діяльність студентів має частково-пошуковий, пошуковий, проблемний і навіть дослідницький характер. Прикладом завдань такого типу може бути така вправа.

Вправа “Фехтування.” Робота проводиться в парах. Після ознайомлення з текстом ведучий задає проблему або тему. Супротивник ліворуч в кожній парі має за заданим навчальним матеріалом знайти рішення цієї проблеми, супротивник праворуч – висуває контраргументи. Після зміни теми, студенти міняються ролями.

Також для формування операційно-діяльничої готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності використовувались елементи ігротерапії, яка, в свою чергу, допомагає одночасно вирішити декілька завдань: розширити репертуар ролей самовираження особистості; досягти емоційної стійкості та саморегуляції; усвідомити свої переваги та недоліки [84, с.40]. Переважно нами застосовувалась рольова гра, яка складається з наступних етапів: підготовчий (читання тексту з проблеми, підбір інформації для кожної ролі); власне гра; заключний (обговорення, оцінка рольової гри, дискусія з подібної теми). Триєдину мету рольової гри відображено нами у таких завданнях:

1. Сприяння розвитку пізнавального інтересу та активності, підвищення якості, швидкості засвоєння навчального матеріалу, рівня сформованості загально-навчальних та спеціальних умінь студентів.

Вправа “*Студентська рада*”. Протягом заданого проміжку часу студенти уважно читають навчальний текст. Розподіляють ролі: редактор, автор, критик,

спеціаліст, незнайка. Кожен у своєму амплуа повинен викласти текст. Інші члени ради оцінюють виступ. Виграє найоригінальніший виступаючий той, хто найбільш вдало виклав навчальний текст. Члени ради мають право додавати будь-яку інформацію, доповнюючи виступи один одного.

2. Формування логічного та творчого мислення, вміння висувати гіпотези, досліджувати та порівнювати різні альтернативи під час розв'язання педагогічних ситуацій.

Вправа “*Сюжетомішалка*”. Учасники розміщуються по колу, а ведучий в центрі. Ті, що сидять у колі, розподіляються на дві рівні підгрупи, щоб члени кожної сиділи через одного. Один уголос починає складати історію. Вимовивши декілька фраз, передає слово сусіду ліворуч, члену іншої підгрупи. Той починає свою власну історію. Дія рухається за годинниковою стрілкою. Третій учасник продовжує історію першого, четвертий – другого. Таким чином, обидва сюжети рухаються по колу. Для того, щоб регулювати передачу слова, можна використовувати будь-який предмет. Наприкінці ведучий повинен переказати обидва сюжети, не плутаючи події та персонажі. Ускладнені варіанти вправи: сюжети перебігають не один, а два кола; група розбивається не на дві, а на три підгрупи; у центрі не один, а два ведучих; група працює без ведучого, кожен намагається відслідкувати сюжети.

3. Сприяння самоствердженню, розвитку наполегливості, прагнення до успіху, виховання почуття обов'язку, відповідальності, формування вміння відстоювати власну точку зору.

Вправа “*Директор приватної школи*”. Студенти розподіляють ролі: власник приватної школи, 1-й кандидат на посаду, 2-й кандидат на посаду, вчителі, які беруть участь в обговоренні. Тема педагогічної ради – призначення нового директора школи.

Слід зауважити, що сутність рольової гри полягає в тому, щоб пробудити пізнавальну активність студента, сприяти становленню самостійності мислення та діяльності. Тому вправи розраховані на те, щоб студенти підходили до

навчального процесу, як до інноваційного, щоб гра відображала сутність майбутньої професії.

Як засіб навчання рольова гра слугує цілям навчання і виховання та переводить зазначені цілі в реальні результати. Як метод навчання – це модель процесів діяльності [62, с.134].

Для формування індивідуального стилю спілкування з майбутніми учнями ми пропонували студентам розроблену нами *Вправу “Авторитарний, демократичний та ліберальний учитель”*. Учасники обирають педагогічну проблему, яка турбує їх у даний момент. Для того, щоб її вирішити, необхідно провести з собою діалог, по черзі “входячи” в різні рольові позиції: Авторитарного Вчителя, Демократичного Вчителя, Ліберального Вчителя. Зміна позицій буде супроводжуватися реальним фізичним переміщенням на крок у певну точку згідно з командою керівника.

Операційно-діяльнісний блок об’єднує завдання, спрямовані на опанування конкретними способами подання навчального матеріалу та спілкування з учнями: методами, формами, засобами навчання, а також технологіями педагогічного творчого пошуку. Останній включає:

- проведення традиційних (за пояснювально-ілюстративним типом навчання) фрагментів уроків або міні-уроків, що відповідають повній структурі заняття, але скорочені в часі;
- моделювання фрагментів занять із застосуванням проблемного навчання, ігрових моментів, нестандартних уроків, окремих етапів методу проектів;
- практичне опанування певними формами роботи з учнями (формою взаємонавчання, різноманітними формами позакласної роботи);
- практичне освоєння методів вирішення проблем (методу мозкового штурму, морфологічного аналізу тощо) та можливостей їхнього використання в педагогічній та інноваційній діяльності як індивідуально, так і в складі творчих мікрогруп.

Для того, щоб підготувати майбутнього вчителя працювати за технологіями навчання, які прийшли на зміну традиційним, важливо, на нашу думку, привчити студентів орієнтуватися на всебічний розвиток особистості майбутнього учня, підґрунтям чого є передача не стільки знань, скільки способів розумових дій та відтвореної у навчальній діяльності логіки наукового пізнання.

Для формування рефлексивного компонента готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності нами було розроблено та апробовано *завдання рефлексивного блоку*.

З огляду на те, що до професійно значущих якостей вчителя належать: рефлексивність, висока емпатія (співпереживання, розуміння почуттів, які переживає інша людина, відповідний вияв своїх почуттів), інтелектуальність (здатність до аналізу діяльності, багатий активний словник, дивергентність мислення, творчість, гнучкість у поведінці) [47, с.19], вправи покликані формувати здатність студентів до рефлексії власного досвіду, аналізу діяльності майбутніх учнів, досвіду роботи колег, а також ситуацій успіху в професійній діяльності.

Для розвитку рефлексивних умінь студентам пропонувалась вправа *“Ситуації інноваційної поведінки”*. Студенти пригадують та фіксують на папері життєві епізоди або ситуації, коли вони поводитися нестандартно, інноваційно, творчо. По черзі майбутні вчителі виступають із повідомленням, потім обговорюють у групі питання: Чи було важко пригадати такі ситуації? Можливо ми себе недооцінюємо, не зважаємо на важливі творчі прояви власної поведінки?

Вправа “Емоційна модуляція”. Студенти розподіляються на дві команди. Кожен член команди №1 отримує той чи інший абзац навчального тексту. Завдання – емоційно переказати уривок, використовуючи незвичну інтонацію або будь-який реквізит. Мета команди №2 – розташувати студентів по черзі за логікою тексту та спробувати поступово відтворити його з такими ж емоціями. Команди міняються ролями.

Розробляючи рефлексивний блок вправ ми спиралися на завдання, запропоновані Т.Демиденко [48]:

1. Аналіз авторських позицій на основі запропонованих висловлювань науковців, педагогів-практиків, обґрунтування позитивних рис та недоліків різних підходів вирішення педагогічних проблем.

2. Аналіз протилежних за змістом думок та формулювання власного ставлення до описаного матеріалу.

3. Аналіз описово поданих ситуацій, які виникають на заняттях з свого предмета, та пропозицій можливих шляхів виходу з них з обов'язковим прогнозуванням наслідків і висновків доцільності та ефективності таких рішень.

4. Завдання на формування в учнів інтересу до навчального матеріалу (від негативного або байдужого ставлення до здивування, зацікавлення, стійкого інтересу та захоплення) шляхом пошуку цікавої фактичної інформації (відкриття, помилки, зіткнення ідей), добору різноманітних об'єктів праці та видів робіт, форм подання матеріалу та організації занять.

5. Самоаналіз та аналіз проведених фрагментів уроків, міні-уроків, пробних занять на педагогічній практиці.

Завдання операційно-діяльнісного та рефлексивного блоків тісно переплітаються між собою, оскільки і в реальній роботі вчителя неможливо повністю відокремити виконання та самоаналіз діяльності. З огляду на викладене, важливого значення набуває аналіз та самоаналіз помилок студентів, що виникають при написанні конспектів уроків та моделювання ролі вчителя.

Для розвитку рефлексивних умінь майбутні вчителі здійснювали аналіз та самоаналіз змодельованих уроків під час пропедевтичної практики та уроків, проведених на педагогічній практиці в школі. Використовувалась усна та письмова форма аналізу.

Висновки до другого розділу

На основі проведеного теоретичного аналізу уточнено зміст поняття “інноваційний потенціал майбутнього вчителя”, що розуміється нами як налагоджена, цілісна та диференційована система професійно-особистісних властивостей студента, що виявляється в ході розв'язання педагогічних завдань.

Характерною особливістю розвиненого інноваційного потенціалу вчителя виступає здатність до конструктивного, нестереотипного мислення в межах нової педагогічної ситуації, виявлення нових способів розв'язання проблем, усвідомлення розвитку свого інноваційного стилю та досвіду. Реалізацію інноваційного потенціалу представлено єдністю трьох актуалізованих у процесі педагогічної взаємодії потенційних можливостей майбутнього педагога: до виявлення нової інформації, до адекватної оцінки нового явища, до продуктивної інноваційної діяльності.

Нами окреслені етапи формування інноваційного потенціалу майбутнього вчителя, теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Серед них: становлення майбутнього вчителя як суб'єкта освітніх інновацій в процесі опанування свого предмета (створення можливостей для самовизначення студентів щодо предмета, змісту, цілей та способів здійснення інноваційної діяльності, наявність свободи вибору в конструюванні авторських проектів); готовність студента до подолання труднощів та стереотипів, які супроводжують утвердження нового в педагогічній практиці; наявність у майбутнього вчителя набору ресурсів для здійснення інноваційної діяльності (розвиток інноваційного потенціалу, стимулювання інноваційної активності, застосування інноваційних технологій в процесі проведення педагогічної практики в школі); своєчасна діагностика рівнів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Вивчення стану готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності

Дослідно-експериментальна робота з вивчення стану готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності здійснювалась на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Загальна кількість студентів 3-4 курсів, які взяли участь в експерименті, становить 58 осіб. До контрольної групи увійшли 28 студентів, експериментальної – 30 студентів.

У межах констатувального експерименту, досліджуючи стан готовності педагогів до інноваційної діяльності, також було проведено опитування вчителів міста Вінниці (загальноосвітні школи № 6, № 32, № 30). У експерименті взяли участь 24 респонденти. Отримані результати враховувались у плануванні подальшої експериментальної роботи.

Узагальнення відповідей дало змогу виділити основні проблеми, які хвилюють учителів: ставлення до вчителів як до соціальної категорії, статус свого предмета серед інших навчальних дисциплін, змістове наповнення курсу, матеріально-технічне й методичне забезпечення, питання навчання, виховання та розвитку учнів на уроках. Однією з найсуттєвіших проблем сучасної української освіти респонденти визнали впровадження інновацій в процес навчання та організації належної підготовки вчителів. На думку респондентів, сучасний випускник вищого педагогічного навчального закладу вважається професійно компетентним фахівцем, якщо він має такий рівень психолого-педагогічної та фахової підготовки, за якого може впевнено реалізовувати власну готовність до професійної діяльності, швидко орієнтуватися в ситуації, відбирати технології, оптимальні та адекватні умовам навчання, проявляти новаторство в роботі.

На запитання “Як Ви оцінюєте хід оновлення школи?” 53% респондентів відповіли, що відбуваються позитивні зміни, 12% – вказали на негативний

характер змін, 35% вчителів взагалі не помічають жодних змін. Серед шляхів суттєвого підвищення якості навчально-виховного процесу 45,2% респондентів обрали вдосконалення вже відомих прийомів навчання, 37,5% – вказали на необхідність підвищення рівня підготовки вчителів. Здійснити кадрові зміни в управлінні школою хотіли б 17,3% вчителів.

Наведені дані свідчать про те, що вчителі усвідомлюють потребу в оновленні навчально-виховного процесу в школі взагалі та підвищенні якості навчання зокрема, але, водночас, саме педагогічна діяльність учителів є недостатньо зосередженою на проблемах упровадження педагогічних інновацій у навчально-виховний процес.

Освітняни працюють сьогодні в умовах відсутності належної навчально-матеріальної бази, байдужого ставлення учнів до знань, постійного реформування системи освіти, невідповідності шкільних програм сучасним вимогам, нестачі нових підручників, незадоволеності заробітною платнею тощо.

У результаті опитування вчителів було виявлено мотиви, які спонукають їх застосовувати нововведення. Так, 57,6% респондентів вважають таким тиск з боку адміністрації, 26,4% – упевнені в тому, що використання інновацій збільшить ефективність роботи, 12,5% – провідним мотивом назвали бажання самоствердитися, і лише 3,5% вчителів обрали матеріальну нагороду як мотив здійснення інноваційної діяльності. Проте на запитання “Чи є у Вас потреба у професійному самовдосконаленні?” більшість (89,2%) дали позитивну відповідь, 7,6% респондентів відповіли “скоріше так, ніж ні”, а 3,2% – дали негативну відповідь.

Аналізуючи отримані результати, можна дійти висновку, що існує певний взаємозв'язок: учителі відчувають гостру потребу в професійному самовдосконаленні, мають стійке бажання займатися пошуково-дослідницькою діяльністю, але зовсім не відчувають себе готовими до впровадження нововведень у навчально-виховний процес. Відповідаючи на відкрите запитання про шляхи підвищення якості викладання свого предмета у загальноосвітній школі, респонденти запропонували такі (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Шляхи підвищення якості викладання своїх предметів у загальноосвітній школі, запропоновані вчителями

№	Шляхи підвищення якості викладання	Відповіді респондентів у %
1.	Поповнення матеріально-технічної бази, забезпечення навчальною та методичною літературою	34,8
2.	Збільшення повноважень вчителя, можливостей внесення змін у власну роботу	19,5
3.	Матеріальне забезпечення вчителів	15,2
4.	Удосконалення програм	10,6
5.	Самовдосконалення, творчість, інноваційна діяльність	8,3
6.	Підвищення статусу предмета	4,8
7.	Шкільні семінари, практикуми	3,8
8.	Робота в творчих гуртках, об'єднаннях	1,5
9.	Співпраця з науковим консультантом	1,5

Як бачимо з таблиці 3.1, більшість респондентів очікують зовнішніх змін (34,8%), але вчителі усвідомлюють необхідність власної активності, бажають її проявити (19,5%). Відчуваючи відповідальність за процес та результат впровадження нововведень у навчально-виховний процес, вчителі не бажають працювати в творчих групах (лише 1,5% дали позитивну відповідь) та співпрацювати з науковим консультантом (1,5%).

На часі вчитель, що залучається до інноваційної діяльності, поставлений перед необхідністю подолання певних бар'єрів, які виникають на шляху впровадження інновацій.

З метою виявлення найголовніших інноваційних умінь учителям було запропоновано проранжувати їх. Результати ранжування подані у порядку зменшення впливу факторів на інноваційність вчителя (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Найважливіші вміння, які необхідні вчителю для здійснення інноваційної діяльності в школі

Уміння, необхідні для здійснення інноваційної діяльності	Ранг
Уміння одержувати, обробляти та використовувати інформацію	1
Уміння вести пошук професійно значущої інформації	2
Вміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до власного творчого	3
Вміння здійснювати творчий пошук	4
Уміння аналізувати досвід колег	5
Прогностичні уміння, передбачення результату	6
Вміння орієнтуватися на розвиток учня та його саморозвиток	7
Вміння адекватно оцінювати свою діяльність загалом	8
Вміння чітко планувати та організовувати свою роботу	9
Толерантне ставлення до проявів нестандартної поведінки учнів	10

Як видно з таблиці 3.2, операційно-діяльнісна сфера готовності до інноваційної діяльності (вміння одержувати, обробляти та використовувати інформацію, прагнення дослідницької діяльності, вміння вести пошук професійно значущої інформації) має для педагогів найбільше значення. Важливими для інноваційної роботи вчителі вважають також уміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до власного творчого. Високий ранг одержало вміння здійснювати творчий пошук.

Результати опитування вчителів були враховані нами для встановлення критеріїв, за якими визначали стан готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в контрольній та експериментальній групах.

Таблиця 3.3

Критерії оцінювання готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності

№	Критерії	Показники оцінювання критеріїв
1.	Мотиваційний	Інтерес до педагогічної діяльності, усвідомлення зв'язку викладацької та дослідницької роботи, бажання проводити експериментальну роботу в школі, прагнення до самовираження, творчості, професійного росту, ставлення до наукової роботи, ціннісні орієнтації майбутньої педагогічної діяльності, наявність інноваційного потенціалу.
2.	Когнітивний	Ознайомленість із педагогічними концепціями, які активно впроваджуються в сучасну освітню практику, особливо в сфері навчання свого предмета, знання методів педагогічних досліджень
3.	Операційно-діяльнісний	Володіння методикою організації педагогічного експерименту, озброєння прийомами пошуку професійно важливої інформації, її обробки, інтерпретації, та застосування, розвиненість інноваційних умінь, ступінь прояву креативності студентів
4.	Рефлексивний	Здатність до рефлексії власного досвіду, здатність до аналізу діяльності учнів, здатність до аналізу досвіду колег

На констатувальному та формуальному етапах експериментальної роботи нами застосовувались такі методи дослідження (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Об'єкти та методи вимірювання на констатувальному та формуальному етапах експериментального дослідження

Об'єкт	Метод	Назва, автор методики	Етапи	
			К	Ф
Мотиваційний критерій готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності				
Мотивація професійно-педагогічної діяльності	Тестування	Методика вивчення мотивації професійної діяльності (І.С.Ільїн)	+	+
Ціннісні орієнтації майбутнього вчителя	Анкетування	Анкета "Ціннісні орієнтації вчителя"	+	+
Інноваційний потенціал особистості, інноваційна стратегія	Тестування	Методика вивчення особливостей прояву інноваційного потенціалу особистості (Ю.О.Власенко)	+	+
Когнітивний критерій готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності				

Уявлення майбутнього вчителя про сутність педагогічних нововведень та інноваційно-педагогічної діяльності	Відкрите анкетування	Анкета “Уявлення майбутнього вчителя про сутність інноваційного процесу” (Гончарова О.А.)	+	+
Знання про загально педагогічні інновації та нововведення у галузі викладання свого предмета	Анкетування	Анкета “Педагогічні нововведення” (Гончарова О.А.)	-	+
Здібності вчителя до інноваційної діяльності	Самооцінювання	Адаптована методика самооцінки здібностей майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (за І.С.Піскарьовою)	+	-
Операційно-діяльнісний критерій готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності				
Інноваційні вміння вчителя	Ранжування, самооцінювання	“Найважливіші якості та вміння вчителя” (за Т.М.Демиденко)	+	-
Ступінь прояву креативності	Опитування	Опитувальник креативності Рензуллі	+	+
Рівень розвитку умінь працювати з інформацією	Тестування	Тест “Інформаційна культура вчителя” (Є.І.Рогов)	+	+
Рефлексивний критерій готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності				
Карта педагогічної самооцінки готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності	Тестування	Адаптована методика “Педагогічна самооцінки готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” (Є.І.Рогов)	+	+

Виходячи з розроблених критеріїв, визначали рівень сформованості мотиваційного компонента в контрольній та експериментальній групах за шкалою: 3 бали – завжди, 2 бали – періодично, 1 бал – іноді, 0 балів – ніколи, за такими показниками: позитивне ставлення до педагогічної діяльності, бажання займатися пошуково-дослідницькою діяльністю, прояв інтересу до педагогічної творчості та інноваційної діяльності, прояв інноваційного потенціалу, виявлення гуманістичних ціннісних орієнтацій у формулюванні цілей майбутньої педагогічної діяльності. Максимальна сума балів, яку могли набрати студенти, склала: $X_{max}=15$.

Середній бал визначався за формулою:

$$X = \frac{\sum X_i}{n} \quad (3.1)$$

де X – середній бал, X_i – число балів, яке набрав кожний студент, n – число студентів у групі (обсяг вибірки).

Знання про педагогічні нововведення (когнітивний компонент готовності до інноваційної діяльності) оцінювалися за шкалою: 0 балів – без відповіді, 2 бали – ознайомленість з інноваціями без розкриття суті, 3 бали – загальний опис нововведення, 4 бали – ґрунтовна характеристика інновацій, додаткові 2 бали – за опис одного з напрямів інноваційної роботи в навчання свого предмета, додаткові 3 бали – за викладення власного досвіду щодо впровадження педагогічних інновацій; рівень прояву когнітивних здібностей у педагогічній діяльності (3 бали – завжди, 2 бали – іноді, 1 бал – рідко, 0 балів – ніколи). Максимальна сума балів, яку могли набрати студенти, склала: $X_{max}=10$. Середній бал визначався за формулою (3.1).

Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента в контрольній та експериментальній групах також визначався за наступною шкалою: 5 балів – високий, 4 бали – достатній, 3 бали – середній, 2 бали – низький, за такими показниками: рівень розвитку інноваційних умінь; рівень креативності; рівень розвитку інформаційної культури. Максимальна сума балів, яку могли набрати студенти, склала: $X_{max}=15$. Середній бал визначався за формулою (3.1).

Визначення рівня сформованості рефлексивного компонента готовності до нововведень відбувалося за такою шкалою 5 балів – високий, 4 бали – достатній, 3 бали – середній, 2 бали – низький за трьома показниками: рівень розвитку вміння аналізувати власну роботу, роботу колег, учнів. Максимальна сума балів, яку могли набрати студенти, склала: $X_{max}=15$. Середній бал визначався за формулою (3.1).

Отже, проаналізуємо отримані дані констатувального експерименту з кожного компонента готовності студентів до впровадження інновацій. Спираючись на роботи Т.Демиденко [48], Н.Клокар [84], О.Козлової [87], В.Сластьоніна [159] та інших науковців, ми аналізували мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності, визначаючи місце професійної

мотивації майбутніх учителів свого предмета у загальній структурі мотивів за методикою І. Ільїна (Додаток А).

За результатами реалізації методики найбільш поширеними мотивами як у контрольній, так і в експериментальній групах є: прагнення до спілкування з учнями (відповідно 48,3% та 47,7%), бажання знаходитися в середовищі інтелектуалів, освічених людей (30,9% та 29,4%), можливість займатися науковою роботою, отримати вчений ступінь, учене звання (20,8% та 22,9%). Цікавим є той факт що на 3 курсі переважає мотив самоствердження, підвищення свого статусу. Серед студентів 2 курсу превалює бажання передавати свої знання та досвід (36,9% респондентів експериментальної, 37,3% - контрольної груп), виявляють інтерес до педагогічної діяльності (30,4% студентів експериментальної та 29,8% контрольної груп). А студенти 4 курсу вказують на такі мотиви: змусили обставини (40% респондентів експериментальної та 39,4% - контрольної груп), не потрібно бути на роботі весь день (відповідно 27,2% та 28,9%).

Оскільки інноваційний освітній процес складається із зародження, генерації, об'єктивізації, накопичення та видозмінення різноманітних ініціатив, мотивація до впровадження педагогічних інновацій, які, в свою чергу, призводять до радикальних змін в освіті, є дуже важливим фактором [46, с.53]. На основі отриманих результатів опитування майбутніх учителів можна твердити, що на початкових курсах міцними є позитивні внутрішні мотиви вибору професії вчителя. Студенти усвідомлюють суспільну значущість своєї майбутньої професії. Як у контрольній, так і в експериментальній групах, поступово інтерес до педагогічної діяльності втрачається, на перший план виходять особистісно-корисні зовнішні мотиви – стимули.

На запитання “Чи хотіли б Ви займатися пошуково-дослідницькою діяльністю?” були одержані такі відповіді: так, завжди – 61,4% респондентів експериментальної групи (59,3% – контрольної); періодично – 28,8% – (30,6%); ні, ніколи – 9,8% – (10,1%). Проте виявилось, що неготовими до нововведень відчують себе 74,1% студентів експериментальної, 72,7% – контрольної; 14,2% респондентів експериментальної та 17,4% контрольної груп вважають себе

недостатньо готовими, а 11,7% студентів експериментальної та 9,9% – контрольної груп повністю впевнені у своїй готовності до впровадження інновацій у процес навчання.

Слід зауважити, що важливо не виділяти мотивацію як окремий елемент готовності до інноваційної діяльності, а підвищувати її протягом усього навчального процесу, щоб викликати інтерес студентів до свого предмета. Це, на нашу думку, можна здійснити шляхом належного оцінювання знань, авторитетом викладача, постановою далекої і близької перспективи в навчанні, складанням проблемних ситуацій, повідомленням студентам практичного й теоретичного значення матеріалу, який вивчається, створенням ситуації задоволеності студентів у навчанні.

У сучасних умовах значно зростає регулятивна роль ціннісних орієнтацій і водночас відбувається перебудова їхньої структури та ієрархій. При цьому виникають протиріччя в усталеній ціннісно-мотиваційній сфері особистості студента: частково або повністю зникають близькі до альтруїстичних цінності, а натомість з'являються яскраво виражені матеріальні.

І.Лебідь визначає ціннісні орієнтації як складні, певним чином згруповані принципи, які надають злагодженості і спрямованості різноманітним мотивам людського мислення і діяльності в ході розв'язання спільних людських проблем [98, с.16]. В.Сластьонін представляє педагогічні цінності як норми, які регламентують педагогічну діяльність та поєднують суспільне світосприйняття в сфері освіти з діяльністю педагога [158].

За результатами анкетування (див. Додаток Б) на думку 78% студентів експериментальної та 77,3% контрольної груп найважливішими цінностями є сім'я і цікава професійно-педагогічна діяльність. Разом з тим, відповідно 22% і 22,7% студентів не бажають навчатися, що може мати негативні наслідки в майбутній педагогічній діяльності.

Оскільки педагогічні цінності мають гуманістичну природу та сутність, то саме вони й визначають гуманістичну спрямованість педагогічної професії. Це підтверджується отриманими результатами, за якими в більшості студентів

життєві цілі і плани відповідають загальноприйнятим, “нормативним” гуманістичним взірцям, які збігаються з сучасними вимогами та перспективами розвитку суспільства. Л.Овсянкін вважає, що загальна структура інноваційного потенціалу особистості може бути визначена через закономірності функціонування її мотиваційної, емоційно-вольової сфери, пізнавальних інтересів та індивідуально-психологічних особливостей [127, с.9]. Інноваційний потенціал майбутнього педагога – це сукупність соціокультурних і творчих характеристик його особистості, готовність вдосконалювати педагогічну діяльність. Такими характеристиками є бажання і можливості розвивати свої інтереси, уявлення, здатність оптимізації навчально-виховного процесу.

Слід зауважити, що від домінування того чи іншого компонента залежить стратегія, яку використовує людина при зіткненні з новим явищем. У залежності від обраної стратегії компоненти ланцюжка “емоція” - “рефлексія (осмислення)” - “дія” змінюють свої позиції. На основі виявлення характеристик особистості нами було проведено типологізацію студентства за рівнем інноваційної активності. Інтерпретація отриманої типології розглядалася в аспекті протилежних властивостей “емоційна активність” – “емоційна пасивність”, “практичне продукування інновацій – неприйняття інновацій”. З цією метою використовувалась “Методика вивчення особливостей прояву інноваційного потенціалу особистості” Ю.Власенко [31] (Додаток В). Студенти повинні були вирішити, якою мірою кожне із запропонованих висловлювань описує їхню професійну позицію та відображає особливості поведінки. Кожне висловлювання оцінювалось за шкалою: 1 бал – безперечно ні; 2 бали – скоріше ні, ніж так; 3 бали – важко відповісти; 4 бали – скоріше так, ніж ні; 5 балів – безперечно так.

Узагальнені результати, отримані нами за згаданою вище методикою на етапі констатувального експерименту, представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Узагальнені результати вивчення інноваційного потенціалу майбутнього вчителя

№	Тип домінування інноваційних можливостей	Респонденти %	
		КГ	ЕГ
1	Домінування афективного компонента інноваційного потенціалу (А-компонент)	37,3	36,3
2.	Домінування гностичного компонента інноваційного потенціалу (Г-компонент)	29,1	29,9
3.	Домінування прагматичного компонента інноваційного потенціалу (П-компонент)	33,6	33,8

Отже, з таблиці 3.5 зрозуміло, що в більшості студентів як експериментальної (36,3%), так і контрольної (37,3%) груп, виявлено домінування афективного типу інноваційного потенціалу. Знайомлячись з новим явищем, такі студенти активують механізм переживання, потім осмислюють ситуацію, що склалася, (відбувається рефлексія новації, за якою слідує безпосередньо дія). В процесі формування готовності до інноваційної діяльності студентів з інноваційним потенціалом А-типу доречно використовувати емоційно забарвлену інформацію, різні типи аудіовізуальних матеріалів. Найбільші недоробки таких студентів як у теоретичному, так і в прикладному аспектах перебувають у сфері механізму переходу ідей у конкретну практичну площину.

Другу позицію займає П-компонент, притаманний 33,8% студентів експериментальної, 33,6% – контрольної груп. Таких особистостей відрізняє бажання здійснювати продуктивну інноваційну діяльність, але етап пошуку нової інформації передує стадії емоційної оцінки нових явищ (“дія” – “осмислення” – “емоція”). Такі студенти для формування готовності до інноваційної діяльності потребують застосування практично зорієнтованих вправ, створення навчальних ситуацій – можливостей для успішного впровадження інноваційних ідей, останні повинні бути належним чином зафіксовані, розподілені й прийняті адресатами. Лише тоді ідеї майбутніх вчителів будуть працювати. Наявність інноваційного

потенціалу практичного компоненту (П-компонент) характеризується такими ознаками: здатністю творчо генерувати й впроваджувати нові ідеї в практичні форми діяльності, культурно-естетичною розвиненістю, що передбачає неповторну емоційну чутливість та інтелектуальний потенціал, відкритістю особистості до нового, нестандартного тощо.

Для студентів із домінуванням гностичної (Г-компонент) інноваційної стратегії (експериментальна група – 29,9%, контрольна – 29,1%) доречно створити інформаційний банк нововведень. Наслідком процесу реалізації інноваційної діяльності студентів Г-типу є інтегрування педагогічних інноваційних дій.

Результати констатувального експерименту показали, що мотиваційний компонент готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності є недостатньо розвиненим. Переважають зовнішні мотиви застосування інновацій, орієнтація на певний соціальний стан, але частково з урахуванням педагогічного аспекту, тому їх можна охарактеризувати як слабо інноваційно зорієнтованих. Мотивація інноваційної діяльності зумовлена, зазвичай, загальними соціальними цінностями вищої освіти, а також слабким уявленням про особливості її здійснення. За низького рівня професійної спрямованості провідний мотив виражає потребу не стільки в самій діяльності, скільки в різноманітних, пов'язаних із нею обставинах.

Рівень сформованості когнітивного компонента готовності до інноваційної діяльності визначався нами на основі аналізу відповідей студентів на відкриті запитання анкети “Опишіть, з якими педагогічними нововведеннями Ви знайомі взагалі та у навчанні свого предмета зокрема?”, “Як Ви розумієте поняття “інноваційна діяльність вчителя?”. Слід зауважити, що відповіді виявилися неоднорідними, характеризувалися розрізненістю та суперечливістю. Майбутні вчителі не мають чіткого уявлення про сутність інноваційних педагогічних процесів. Переважна більшість з них володіють тільки фрагментарними знаннями про нововведення в сучасній освіті взагалі, та педагогічній діяльності вчителя, зокрема. Студенти не знайомі глибоко зі змістом найпоширеніших інноваційних

технологій, як загально педагогічних, так і на рівні навчання своїх профільних дисциплін.

Цілеспрямована пізнавальна діяльність майбутніх учителів реалізується на основі настанов, які формуються під впливом соціальних факторів, ціннісних та особистісно-цільових орієнтирів, тому прагнення отримати необхідні в майбутньому знання, характерне для 52,3% опитаних студентів експериментальної та 49% – контрольної груп. Крім того, мають значення рекомендація до магістратури, аспірантури – 21% (19,8%), можливість стажування за кордоном відповідно 11,7% (16%), розмір стипендії – 15% (15,2%) опитаних. Студенти висловлюються за поліпшення якості лекцій, перетворення їх у проблемні, такі, що не повторюють догм і відомих істин. Отже, успіх в опануванні навчального матеріалу залежить як від професійності викладачів, так і від установки самих студентів. Завдання педагогічної вищої школи – сформувати в молодих людей пізнавальну інноваційну активність, самостійність, прагнення до творчості й самовиховання, розвинути інноваційний потенціал і в кінцевому підсумку – вміння виходити в разі потреби за межі визначеного програмою обсягу знань, долати її регламентованість. Для виявлення ступеня розвиненості когнітивного компонента готовності до інновацій нами було також застосовано “Адаптовану методику самооцінки здібностей майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” (за І.Піскарьовою) (див. додаток Г). Студентам було запропоновано обрати один з двох варіантів протилежних тверджень, до якого вони більше схильні, та оцінити його. За допомогою цієї методики ми виявили три групи здібностей до інноваційної діяльності: когнітивні, креативні та рефлексивні. Ступінь розвиненості креативних та рефлексивних здібностей оцінювався нами після проходження студентами педагогічної практики в школі. Отримані результати представлено у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Результати самооцінки студентами когнітивних здібностей, необхідних для здійснення інноваційної діяльності

	Яскраво виражене (%)		Нейтральне ставлення (%)		Недостатньо виражене (%)	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Когнітивні здібності						
1. Пошук нових методів роботи вчителя.	49,0	48,4	13,7	13,7	37,3	37,9
2. Володіння знаннями про інноваційну діяльність вчителя.	37,1	37,8	30,8	31,4	32,1	30,8
3. Наявність знань про організацію експериментальної роботи.	29,4	28,3	25,0	24,6	45,6	47,1

Із таблиці 3.6 зрозуміло, що більшість студентів експериментальної та контрольної груп усвідомлюють необхідність змін у педагогічній діяльності, проявляють зацікавленість у пошуку нових форм та методів роботи. 44,8% студентів експериментальної групи (надалі дані по контрольній групі надаються у дужках) (49,0%) схильються до пошуку нових форм та методів роботи вчителя, 37,9% (37,3%) – надають перевагу традиційним формам навчання; однакова кількість студентів і контрольної, і експериментальної груп, а саме по 13,7%, – дотримуються нейтральної думки. Знаннями про інноваційну діяльність вчителя, на їх думку, володіють 37,8% (37,1%) майбутніх вчителів; невпевнені у власних знаннях 30,9% (32,1%) осіб. Наявність базових знань про організацію та проведення експериментальної роботи спостерігається у 28,3% (29,4%). Недостатність таких знань відчують 47,1% (45,6%), взагалі їх не мають – 24,6% (25,0%).

Отримані результати ще раз доводять зацікавленість студентів майбутньою професією вчителя, але підкреслюють недостатню сформованість теоретичної бази з педагогічної інноватики та відсутність практичної підготовки до інноваційної діяльності.

Досліджуючи операційно-діяльнісний компонент готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності перш за все зупинимося на вміннях, необхідних для її здійснення. Дані, проведеного нами експериментального

дослідження суголосні з результатами, одержаними іншими вченими. Так, Ж.Сенчук вважає, що успішне впровадження нововведень у навчально-виховний процес залежить від професійної компетентності, прояву організаторських, соціально-психологічних, моральних якостей та інформаційної культури майбутнього вчителя, що включає вміння задовольняти власні інформаційні потреби у професійній діяльності, вміння розробляти структуру та змістовне наповнення системи інформаційного забезпечення інноваційної діяльності і впроваджувати методи та інтелектуальні системи збору і обробки даних про перебіг та результати інноваційного процесу [152, с.29].

За допомогою адаптованої методики “Найважливіші якості та вміння вчителя” (за Т.Демиденко) [48] ми зробили спробу виявити та класифікувати уміння, необхідні для здійснення інноваційної діяльності, виходячи із специфіки роботи вчителя. Респондентам було запропоновано обрати серед запропонованого переліку вмінь учителя (Додаток Д) ті, які вони вважають інноваційними, та проранжувати їх, починаючи з найважливішого. Узагальнення відповідей дало змогу отримати таку шкалу (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Шкала інноваційно-педагогічних умінь вчителя

Ранг	Інноваційно-педагогічні уміння вчителя	
	КГ	ЕГ
1.	Вміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до власного, творчого	Вміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до власного, творчого
2.	Толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів	Вміння здійснювати творчий пошук
3.	Здатність до генерування нових ідей	Здатність до генерування нових ідей
4.	Вміння здійснювати творчий пошук	Толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів
5.	Пошуково-перетворювальний тип мислення, який характеризується гнучкістю та варіативністю	Пошуково-перетворювальний тип мислення, який характеризується гнучкістю та варіативністю

З таблиці 3.7 зрозуміло, що найбільша кількість респондентів як контрольної, так й експериментальної груп, вважають найголовнішим із інноваційних умінь вміння переходити з репродуктивного рівня майстерності до

творчого. У контрольній групі другу позицію займає толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів в той час, як студенти експериментальної групи другим за значенням виділили вміння здійснювати творчий пошук (респонденти контрольної групи розташували його лише на четвертій позиції). Здатність до генерування нових ідей та пошуково-перетворювальний тип мислення, який характеризується гнучкістю та варіативністю, на думку студентів і контрольної й експериментальної груп посіли відповідно третє та п'яте місця. Толерантність до проявів нестандартної поведінки учнів респонденти контрольної групи розташували на другій, експериментальної – на четвертій позиції.

Такі результати підтверджують нашу думку про те, що вносити зміни у традиційну парадигму освіти і формувати інноваційну культуру сучасної школи зможуть лише ті педагоги, які володіють уміннями виділяти і вирішувати науково-педагогічні проблеми у світлі завдань своїх навчальних закладів, мають навички педагогічної рефлексії, вміння системного бачення і повне усвідомлення проведення експериментально-дослідної роботи та постійну готовність до сприйняття нової професійно-педагогічної інформації. Ґрунтуючись на розробках вітчизняних учених з цього питання [48; 87; 152], ми розширили перелік інноваційних умінь, отриманих за результатами експерименту. Вважаємо, що готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності передбачає наявність у останнього трьох основних груп інноваційно-педагогічних умінь: проєктивно-прогностичної, операційно-діяльнісної та оцінно-корегувальної.

На наступному етапі згаданої вище методики студентам було запропоновано здійснити самооцінку за п'ятибальною шкалою вмінь, які вони назвали інноваційними настільки, наскільки ці вміння представлені у них самих. Максимальна кількість балів, яку могли набрати студенти, склала $X_{max} = 5$ (від 0 балів – вміння не виражене взагалі до 1 балу – яскраво представлене). Середній бал вираховувався за формулою (3.1).

Отримані результати ми пояснюємо недостатністю спрямованості традиційного навчання в середній загальноосвітній та вищій школах на відпрацювання вміння виділяти важливу інформацію. Низькою самооцінкою

студенти контрольної й експериментальної груп вказали на власні вміння працювати з навчальною інформацією, які повинні розвиватися під час вивчення фахових методик та педагогічної практики у школі. Зіставляючи отримані результати з результатами попередніх методик, робимо висновок, що інноваційні вміння представлені у студентів досить яскраво, але для формування готовності до інноваційної діяльності не вистачає проблемних ситуацій, які б спровокували їхню реалізацію.

Ступінь креативності майбутніх вчителів вивчався за допомогою методики “Опитувальник креативності Рензулі” (Додаток Д). Найбільша кількість студентів (27,4%) контрольної та (26,2%) експериментальної груп виказали нормальний рівень креативності. Високий рівень притаманний 37,3% (35,9%) студентам, дуже високий – 13,2% (14,7%) респондентів, низький та дуже низький – відповідно 11,3% (11,9%) та 10,8% (11,3%).

Рівень розвитку рефлексивного компонента готовності майбутніх учителівського предмета до інноваційної діяльності визначався за результатами адаптованої методики “Карта педагогічної самооцінки готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” (додаток Е), за допомогою якої визначалися рівні готовності студентів до інновацій шляхом самооцінювання. Отримані результати представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Рівні готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності за результатами самооцінювання

Рівні готовності до ІД	КГ, %	ЕГ, %
Високий	24,8	24,6
Достатній	10,0	9,9
Середній	31,0	30,4
Низький	34,2	35,1

Згідно з результатами самооцінювання, до проведення педагогічної практики в школі у КГ та ЕГ отримані практично однакові результати. Високий рівень готовності до інноваційної діяльності притаманний 24,6% студентам ЕГ, дані по КГ надаються в дужках (24,8%). На середньому рівні знаходяться 40,3%

(41,0%). На низькому – 35,1% (34,2%). Таким чином значна кількість майбутніх учителів оцінили власний рівень готовності до інноваційної діяльності як середній та низький. За результатами констатувального експерименту були визначені чотири рівні мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності студентів контрольної та експериментальної груп, дані подано у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Рівні сформованості мотиваційного, операційно-діяльнісного, рефлексивного та когнітивного компонентів готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності за результатами констатувального експерименту

Рівні	Мотиваційний компонент				Операційно-діяльнісний компонент				Рефлексивний компонент				Когнітивний компонент			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	%	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%	X	%	X
Високий	2,2	11	1,5	11	-	-	-	-	7,5	14,3	6,8	14	3,1	8,9	3,2	8,7
Достатній	20,2	10,4	18,9	10,6	10,1	10,3	8,5	10	10,4	11	7,6	10,3	13,5	6,2	12,6	6,4
Середній	29,1	9,1	30,3	9	23,9	8,6	22,6	8,9	25,4	9,7	26,5	9,1	25,9	5,1	26,4	5,3
Низький	48,5	7,4	49,3	7,3	66,0	7,1	68,9	7,0	56,7	7,3	59,1	7,2	57,5	4,3	57,8	4,1

До проведення формуального експерименту середній бал сформованості мотиваційного компонента у контрольній групі складав $X = 8,56$, в експериментальній – $X = 8,50$, тобто суттєвої різниці у контрольних та експериментальних групах не спостерігалось. Для операційно-діяльнісного компонента до проведення формуального експерименту середній бал у контрольній групі складав $X = 7,46$, в експериментальній – $X = 7,41$, що також не

становило суттєвої різниці у результатах. Для рефлексивного компонента до проведення формувального експерименту середній бал у контрольній групі складав $X = 8,89$, в експериментальній – $X = 8,57$. Для когнітивного компонента до проведення формувального експерименту середній бал у контрольній групі складав $X = 4,90$, в експериментальній – $X = 4,85$.

Отже результати констатувального експерименту показали низький ступінь мотивації до інноваційної діяльності, достатній рівень розвиненості інноваційних умінь, але відсутність системних, глибоких знань про зміст інноваційної діяльності вчителя та недостатню обізнаність з нововведеннями як загальнопедагогічними, так і пов'язаними з навчанням свого предмета. Було виявлено, що компоненти готовності до інноваційної діяльності у майбутніх учителів свого предмета сформовані недостатньо. За результатами констатувального експерименту виявлено переважно низький рівень готовності майбутніх учителів свого предмета до інноваційної діяльності.

Таблиця 3.10

Рівні готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності за результатами констатувального етапу експерименту

Рівні готовності до інноваційної діяльності	КГ %	ЕГ %
Високий	3,2	3,0
Достатній	13,6	11,8
Середній	26,1	26,5
Низький	57,1	58,7

Такі результати підтвердили наше припущення про те, що традиційна система навчання у вищій школі недостатньо спрямована на підготовку майбутніх фахівців до інноваційної діяльності. Одержані результати переконують у потребі вдосконалення роботи вищих навчальних закладів із формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в школі.

Отримані результати дозволили сформулювати робочу гіпотезу дослідження про те, що формування мотиваційного, когнітивного, операційно-

діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності залежить від розробки моделі підготовки студента до інновацій з метою створення належних педагогічних умов, що і визначило подальший напрям дослідження – експериментальна перевірка ефективних педагогічних умов формування готовності студентів до інноваційної діяльності.

3.2. Експериментальна апробація педагогічних умов фахової підготовки студента до інновацій

Як зазначає Г.Сиротенко, у сучасному освітньому інноваційному просторі України спостерігаються дві тенденції. Перша – це прагнення впроваджувати інновації, майже не турбуючись про якість та рівень їхньої компетенції у розв’язанні проголошених освітньою реформою актуальних проблем і не зосереджуючись на наслідках інтеграції інноваційного продукту з усталеною системою, що більше відповідає природі хаотичного. Друга – спрямованість на відповідність впроваджуваної інновації стратегічним освітнім завданням, що можливе лише за умов розуміння освітніх цілей, вивчення загальних і суб’єктивних закономірностей перебігу інноваційного освітнього процесу та механізмів управління ним. Останнє – маловивчене і недостатньо розроблене для практичного використання [153, с.44].

Формування системи цінностей як педагогічна проблема має сприйматися як цілісність, усвідомлена в ході внутрішнього діалогу, під час якого відбувається роздвоєння на підсуб’єкти в процесі сполучення духовних позицій [98, с.17]. Результати, отримані після формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах, наведено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Цінності майбутньої професійно-педагогічної діяльності вчителя, визначені студентами контрольної та експериментальної груп після формувального експерименту (%)

Характеристика цінностей майбутньої професійно-педагогічної діяльності	КГ	ЕГ
Узагальнені	40,4	19,9
Гуманістичні	27,2	59,6
Альтруїстичні	32,4	20,5

Представлені дані свідчать про те, що наприкінці формувального експерименту в контрольній групі максимальне значення (40,4%) одержали узагальнені цілі, мінімальне – гуманістичні (27,2%). В експериментальній групі зафіксовані певні зміни, спостерігається зростання гуманістичних ціннісних орієнтацій (59,6%), мінімальне значення мають узагальнені цілі (19,9%). Цілі альтруїстичного спрямування (“нести добро”, “вчитися разом з учнями”, “навчитися розуміти дітей і самого себе”, “допомагати учням долати труднощі” тощо) визначили наприкінці формувального експерименту 20,5% респондентів експериментальної та 32,4% контрольної груп.

Після формувального експерименту у студентів експериментальної групи прослідковується чітка орієнтація на інноваційно-творчу педагогічну діяльність, більш змістовною є система ціннісних орієнтацій гуманістичного спрямування. Вони високо оцінюють суспільну значущість новаторської роботи. Проте значна частина студентів контрольної групи сприймає працю як засіб задоволення, насамперед, матеріальних потреб, а при наявності низької заробітної плати педагогічних працівників, останні не виявляють бажання вчителювати взагалі. Серед студентів контрольної групи виявляються суперечності між орієнтаціями на професійну діяльність та мотивами її здійснення. Готовий стереотип цінностей професійної діяльності, запозичений студентами з суспільного досвіду, ще не став для них індивідуально усвідомленим. Також не підкріплюється професійна

спрямованість конкретним уявленням про майбутню професію, її зміст, умови, перспективи.

На запитання “Чи хотіли б Ви залишити університет?” відповіли “Ні” – 92% студентів експериментальної та 86,0% – контрольної груп. Працювати за фахом бажають 52,1% респондентів експериментальної групи, разом з тим 48,7% – контрольної групи не впевнені, що пов’яжуть життя з обраною спеціальністю.

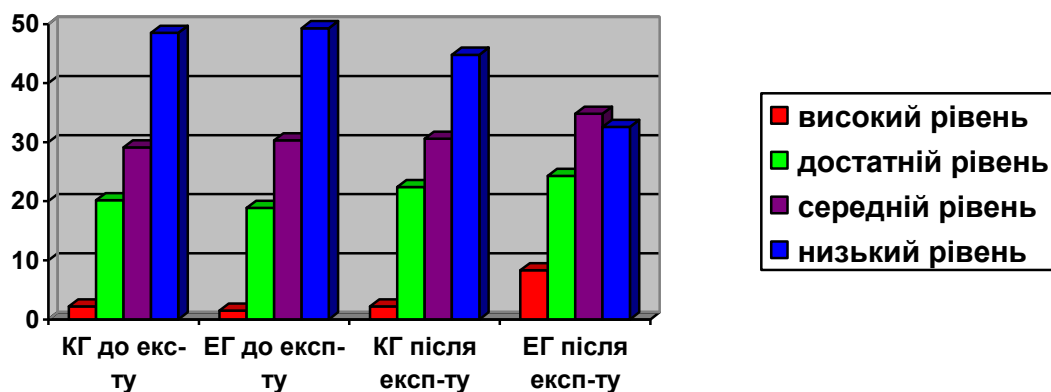
За результатами формувального експерименту визначено чотири рівні готовності майбутніх учителів свого предмета до інноваційної діяльності (табл. 3.12).

Таблиця 3.12

Рівні сформованості мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності за результатами формульованого експерименту

	Мотиваційний		Когнітивний		Операційно-діяльнісний		Рефлексивний		
ВИСОКИЙ	Констатувальний етап дослідження								
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	2,2	1,5	3,1	3,2	-	-	7,5	6,8
	X	11	11	8,9	8,7	-	-	14,3	14
	Формувальний етап дослідження								
	%	2,2	8,3	3,9	10,5	5,2	12,1	6,2	12,1
	X	12	11,7	9,1	9,9	14,3	14,5	14,5	14,9
	Різниця								
%	0	6,8	0,8	7,3	5,2	12,1	1,3	5,3	
ДОСТАТНІЙ	Констатувальний етап дослідження								
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	20,2	18,9	13,5	12,6	10,1	8,5	10,4	7,6
	X	10,4	10,6	6,2	6,4	10,3	10	11	10,3
	Формувальний етап дослідження								
	%	22,4	24,3	14,8	19,2	11,9	12,9	11,4	20,5
	X	10,4	11,1	5,9	7,8	12,2	12,7	13,3	13,8
	Різниця								
%	2,2	5,4	1,3	6,6	1,8	4,4	1	12,9	
СЕРЕДНІЙ	Констатувальний етап дослідження								
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	29,1	30,3	25,9	26,4	23,9	22,6	25,4	26,5
	X	9,1	9	5,1	5,3	8,6	8,9	9,7	9,1
	Формувальний етап дослідження								
	%	30,6	34,8	27,5	34,2	20,2	35,6	31,9	19,7
	X	9,3	10,3	5,3	6,2	9,3	10,3	10,1	11,1
	Різниця								
%	1,5	4,5	1,6	7,8	3,7	15,1	6,5	6,8	
НИЗЬКИЙ	Констатувальний етап дослідження								
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
	%	48,5	49,3	57,5	57,8	66,0	68,9	56,7	59,1
	X	7,4	7,3	4,3	4,1	7,1	7	7,3	7,2
	Формувальний етап дослідження								
	%	44,8	32,6	53,1	36,8	62,7	39,4	50,5	47,7
	X	7,35	7,1	4,5	5,5	6,27	7,5	4,9	7,2
	Різниця								
X	3,7	16,7	4,4	21	3,3	29,5	6,2	11,4	

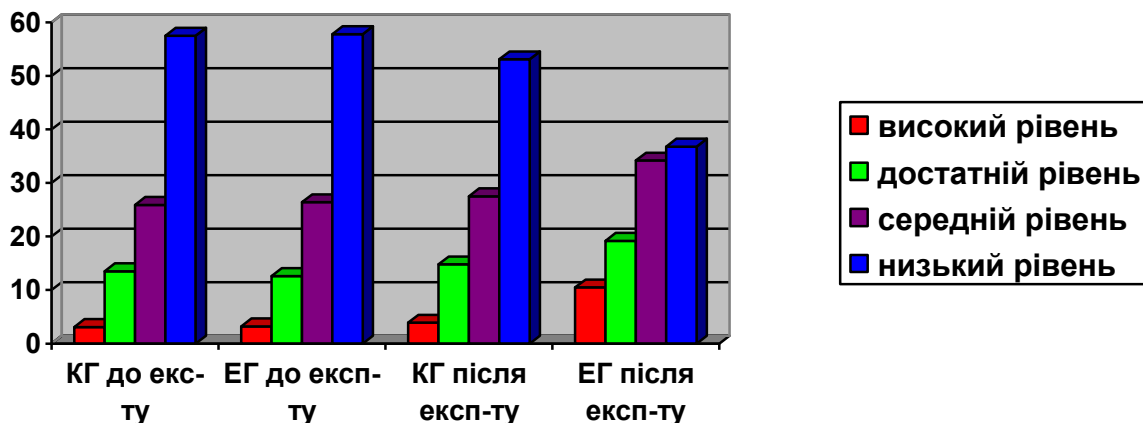
Порівняння отриманих на початку та наприкінці експерименту даних по мотиваційному компоненту готовності студентів до інноваційної діяльності представлено на діаграмі 3.1.



Діаграма 3.1. Динаміка розвитку рівнів мотиваційної готовності студентів до нововведень до і після формувального експерименту

Представлені дані свідчать про результативність формування мотиваційного компонента готовності студентів до нововведень. Показники високого рівня мотиваційної готовності в експериментальній групі зросли на 6,8%, достатнього рівня – на 5,4%, середнього рівня – зменшилися на 4,5%. Водночас, кількість студентів із низьким рівнем мотиваційної готовності до інновацій зменшилася на 16,7%. Також відбулися порівняно незначні позитивні зміни й в контрольній групі, де простежується тенденція до зменшення низького рівня мотиваційної готовності до інновацій (на 3,7%).

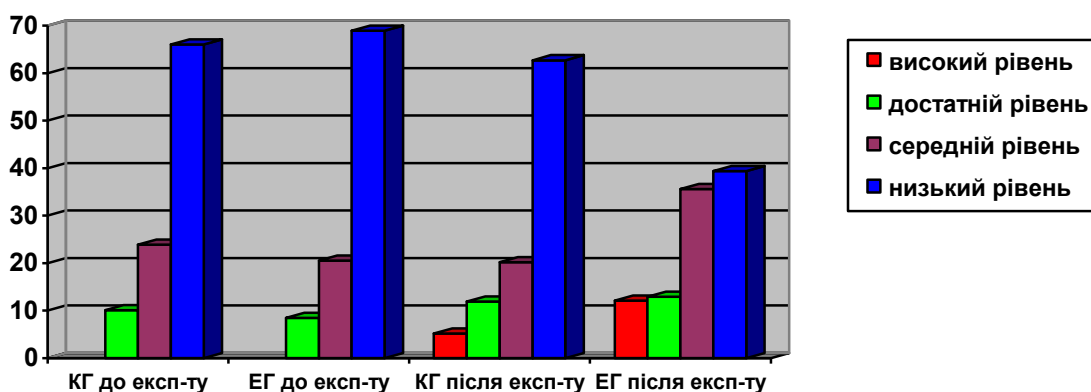
Отримані результати порівняння даних за когнітивним компонентом готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності представлено на діаграмі 3.2.



Діаграма 3.2. Динаміка розвитку рівнів когнітивної готовності студентів до нововведень до і після формувального експерименту

Одержані дані щодо когнітивного компонента готовності до інновацій в експериментальній групі свідчать про суттєві зрушення, що відбулися на високому (збільшення на 7,3%) та низькому (зменшення на 21%) рівнях. Показники достатнього та середнього рівнів також збільшилися, відповідно на 6,6% та 7,8%. У контрольній групі простежується позитивна динаміка, але порівняно з експериментальною ці зрушення є недостатньо переконливими.

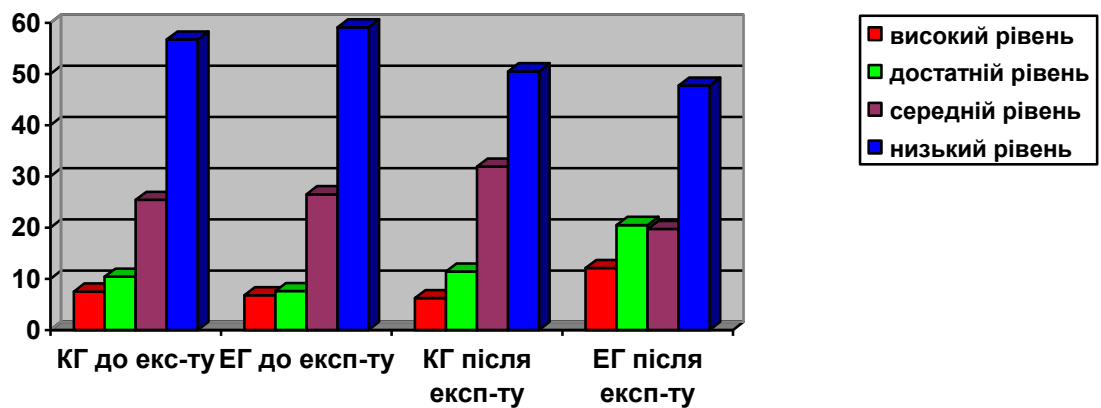
Отримані результати порівняння даних за операційно-діяльнісним компонентом готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності представлено на діаграмі 3.3.



Діаграма 3.3. Динаміка розвитку рівнів операційно-діяльнісної готовності студентів до нововведень до і після формувального експерименту

Результати по операційно-діяльнісному компоненту готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в експериментальній групі свідчать про суттєві зрушення, що відбулися на високому (збільшення на 12,1%) та низькому (зменшення на 29,5%) рівнях. Показники достатнього та середнього рівнів також збільшилися, відповідно на 4,4% та 15,1%. У контрольній групі також простежується позитивна динаміка, але порівняно з експериментальною ці зрушення є недостатньо переконливими.

Отримані результати порівняння даних за рефлексивним компонентом готовності майбутнього учителя до інноваційної діяльності представлено на діаграмі 3.4.



Діаграма 3.4. Динаміка розвитку рівнів рефлексивної готовності студентів до нововведень до і після формувального експерименту

Зіставлення рівнів сформованості рефлексивного компонента готовності до інновацій студентів експериментальної групи до і після формувального експерименту свідчить про зменшення низького рівня готовності на 11,4%, середнього – на 6,8%. Достатній рівень готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності збільшився на 12,9%, високий – на 5,3%.

У результаті застосування моделі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, покликаної забезпечити реалізацію відповідних педагогічних умов, отримано наступні результати (табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Динаміка розвитку рівнів готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності за результатами дослідження (%)

Рівні готовності до інноваційної діяльності	До експерименту		Після експерименту		Різниця між показниками	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Високий	3,2	3,0	4,5	10,8	1,3	7,8
Достатній	13,6	11,8	15,2	19,2	1,6	7,4
Середній	26,1	26,5	27,6	31,0	1,5	4,5
Низький	57,1	58,7	52,7	39,0	4,4	19,7

Суттєві зрушення, які відбулися на всіх рівнях, свідчать про результативність проведеної роботи. Однак, вони є нерівномірними відносно різних рівнів готовності до інноваційної діяльності. Найбільші зміни відбулися на низькому рівні, який зменшився на 19,7%. Переконливими є зміни на достатньому рівні готовності – частка студентів, яким притаманний цей рівень готовності до інновацій, збільшилася на 7,4%. Показник високого рівня готовності збільшився на 7,8%, середнього – на 4,5%.

Зміни, які відбулися в контрольній групі, є незначними порівняно з експериментальною, а саме: практично не змінилися високий, достатній та середній рівні готовності до інноваційної діяльності (збільшилися відповідно на 1,3%, 1,6% та 1,5%). Низький рівень зменшився на 4,4%. Отже, у звичайних умовах організації процесу підготовки студентів до інноваційної діяльності без упровадження моделі підготовки до інновацій та дотримання відповідних педагогічних умов змін практично не відбувається. Отримані результати підтверджують гіпотезу дослідження.

Вважаємо, що на ефективність інноваційної діяльності вчителя впливає: зацікавленість у позитивному кінцевому результаті, компетентність щодо шляхів реалізації нововведення, співвідношення цілей школи з новою педагогічною ідеєю, узгодженість інтересів між суб'єктами інноваційної діяльності: вчителями

з одного боку та адміністрацією, педагогічним колективом, учнями, батьками – з іншого. Тобто, процес навчання майбутнього вчителя має бути зорієнтований на його психолого-педагогічну підготовку до роботи в нових соціально-економічних умовах. Педагогічний процес у ВНЗ має передбачати підготовку фахівця до постійного навчання та розвитку професійних навичок та вмінь.

Висновки до третього розділу

У розділі висвітлено результати констатувального експерименту, який довів прогнозований низький рівень готовності до інноваційної діяльності як учителів, так і майбутніх педагогів. Установлено, що у вищих педагогічних навчальних закладах недостатньо уваги приділяється формуванню готовності студентів до інноваційної діяльності.

Визначено критерії готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: мотиваційний критерій характеризується інтересом до педагогічної діяльності, усвідомленням зв'язку викладацької та дослідницької роботи, бажанням проводити експериментальну роботу в школі, прагненням до самовираження, творчості, професійного зростання, позитивним ставленням до наукової роботи, ціннісними орієнтаціями майбутньої педагогічної діяльності, наявністю інноваційного потенціалу; когнітивний – ознайомленістю з педагогічними концепціями, які активно впроваджуються в сучасну освітню практику, знаннями методів педагогічних досліджень; операційно-діяльнісний – озброєністю прийомами пошуку професійно важливої інформації, її обробки, інтерпретації та застосування, розвиненістю інноваційних умінь, ступенем прояву креативності студентів; рефлексивний – здатністю до рефлексії власного досвіду, аналізу діяльності учнів та досвіду колег. На основі виокремлених критеріїв визначено рівні (високий, достатній, середній, низький) готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. У ході формувального експерименту доведено ефективність визначених педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

ВИСНОВКИ

Надзвичайно актуальними нині у теорії і методиці професійної освіти виявляються питання, пов'язані з використанням інновацій. Інноваційні процеси в освіті потребують в своєму розвитку компетентного й вправного спеціаліста, що керуватиме нововведеннями, оцінюватиме ризики їхнього використання і вирізнятиме позитивну значущість. У своїй роботі ми намагалися визначити шляхи реформування методики навчання майбутнього вчителя, спроможного здійснювати інноваційну діяльність у майбутній праці.

У ході дослідження отримано результати, що підтверджують гіпотезу, покладену в його основу. Реалізовані мета й завдання дають змогу сформулювати такі висновки.

На основі проаналізованих науково-літературних джерел встановлено, що формування готовності студентів до створення та впровадження інновацій не розглядалося як цілісний процес опанування ними теоретико-практичних знань з основ педагогічної інноватики, розвитку інноваційних та інформаційних умінь і навичок. Аналіз наукових праць (І.Богданова, Т.Демиденко, І.Дичківська, Н.Клокар, О.Козлова, Л.Шевченко) довів, що існування різних підходів у розробленні проблеми формування готовності студентів до нововведень, пов'язане, насамперед, із недостатнім рівнем її дослідженості, що потребувало подальшого вивчення означеної проблеми та створення цілісної концепції підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Уточнено зміст понять: “інноваційна діяльність”, “інноваційний потенціал”, “готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” та визначено їх структуру.

“Інноваційна діяльність майбутнього вчителя” трактується нами як складне інтегральне новоутворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів і спрямовані на створення та внесення майбутнім педагогом змін до власної системи роботи. Окреслена діяльність є системною, націленою 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.

Структуру інноваційної діяльності вчителя складається з таких компонентів: філософський, мотиваційний, креативний, рефлексивний, валеологічний, технологічний та особистісний. Дефініцію “інноваційний потенціал майбутнього вчителя” визначаємо як налагоджену, цілісну та диференційовану систему неоднорідних властивостей особистості студента, що проявляється в процесі вирішення педагогічних завдань. “Готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” трактуємо як стійке новоутворення в структурі особистості студента, яке проявляється в спрямованості його дій на постійне вдосконалення, оптимізацію, оновлення професійної діяльності та містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний.

На основі виокремлених критеріїв (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний) визначено рівні (високий, достатній, середній, низький) готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності: становлення майбутнього вчителя як суб`єкта освітніх інновацій в процесі опанування загальнопедагогічних дисциплін (створення можливостей для самовизначення студентів щодо предмета, змісту, цілей та способів здійснення інноваційної діяльності, наявність свободи вибору в конструюванні авторських проектів); готовність студента до подолання труднощів та стереотипів, які супроводжують утвердження нового в педагогічній практиці; наявність у майбутнього вчителя набору ресурсів для здійснення інноваційної діяльності (розвиток інноваційного потенціалу, стимулювання інноваційної активності, застосування інноваційних технологій в процесі проведення педагогічної практики в школі); своєчасна діагностика рівнів готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту засвідчили прогнозований низький рівень готовності до

інноваційної діяльності, як діючих учителів, так і майбутніх педагогів. Установлено, що у вищих педагогічних навчальних закладах недостатньо уваги приділяється формуванню готовності студентів до інноваційної діяльності. За результатами дослідження виявлено зв'язок рівнів готовності майбутнього вчителя до нововведень та створення педагогічних умов його підготовки до інноваційної діяльності.

Результати формувального експерименту з упровадження педагогічних умов підготовки студентів до нововведень засвідчують, що забезпечення їх реалізації в системі професійного навчання майбутніх учителів дозволяє підвищити ефективність процесу підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. Це підтверджує гіпотезу дослідження.

Найбільш ефективними дидактичними засобами підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності визнано: стимулювання ситуацій прояву студентами власної ініціативи та їхнього спрямування на подальший логічний аналіз висунутої ідеї; спрямування студентів на самостійний вибір педагогічних цілей, завдань та засобів їхнього вирішення; формування здатності майбутніх учителів до розв'язання суперечностей, розвиток вміння їх знаходити та свідомо формулювати, оскільки саме необхідність розв'язання суперечностей у навчальній, пізнавальній, науковій діяльності слугує джерелом виникнення інновацій; широке використання проблемних методів навчання, які стимулюють настанову на самостійне або за допомогою викладача відкриття нового знання; спільна пошукова діяльність викладачів та студентів.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого наукового вивчення потребують питання, пов'язані з формуванням готовності майбутніх педагогів до створення та впровадження інновацій як результат самоосвіти та самовиховання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З.А. Подготовка учителей к работе в инновационной среде // Высшее образование в России. – 2002. – №6. – С. 151-155.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 558 с.
3. Алехина И.Д. Дидактические основы применения ЭВМ в процессе формирования педагогических умений у будущих учителей: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Б., 1994. – 320 с. Бібліогр.: с. 276-300.
4. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн. для учителя: Пер. с макед. В.П.Диренко – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
5. Андрієвський Б.М. Формування готовності майбутнього вчителя до проведення науково-педагогічних досліджень // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Херсон, 2002. – Вип. 32. – Ч.2. – С. 8-10.
6. Андрюханова В.М. Сучасні підходи щодо вирішення проблеми підготовки вчителя до інноваційної діяльності // Управління школою. – 2004. – №34 (82) грудень. – С. 7-10.
7. Анисимов Н.М. Обучение студентов решению инновационных задач // Педагогика. – 1998. – №4. – С. 59-62.
8. Аузіна М.О., Возна А.М. Інноваційні процеси в освіті: Навч. посібник. – Львів: ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.
9. Бадюк О. Модель підготовки майбутніх вчителів до викладання в ПТЗН аграрного профілю // Іноземні мови. – 2003. – №4. – С. 17-21.
10. Базилевич В.Д., Поночовний М.І. Сучасні інноваційні технології у навчально-виховному процесі вузу – концептуальна основа підготовки спеціаліста // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Зб. наук. праць. – К., 1996. – Ч.IV. – С. 10-13.
11. Беспалов Б.И. Действие. Психологические механизмы визуального мышления. – М., 1984. – 277с.

12. Баханов К.О. Чинники впливу на інноваційну діяльність учителів історії (на матеріалі анкетування вчителів України) // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Бердянськ, 2004. – №3. – С. 45-55.
13. Бірюк Л.Я. Розвиток креативності особистості майбутнього педагога початкової школи у процесі професійної підготовки // Творча особистість учителя як передумова інноваційних процесів у початковій школі: Зб. наук. праць. – Житомир, 2004. – С. 25-30.
14. Бобрицька В.І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів в процесі вивчення природничих наук: Автореф. дис. ... доктора пед. наук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2006. – 40с.
15. Бобрицька В.І. Технологія формування інноваційного освітнього середовища у вищому педагогічному навчальному закладі // Вища освіта України. – Додаток 3 (т.7). – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: моніторинг якості освіти». – К.: «Гнозис», 2007. – С. 194-201.
16. Богданова І.М. Оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 174-184.
17. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – О., 2003. – 440 с. – Бібліогр.: с. 361-390.
18. Божко О.И. Инновационное образование: проблема готовности учителя // Інноваційні технології в освіті: Наук.-практ. конф. вчителів. – Харків, 2001. – С. 16-17.
19. Большой англо-русский словарь: В 2-х т. ок. 16000 слов / Под общ. рук. И.В.Гальперина и Э.М.Мениковой. – 4-е изд., исп., с доп. – М.: Рус. яз. – 1987. – Т.І. – 1081 с.

20. Бондарева Л. Умови проведення навчального тренінгу для студентів вищої школи // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – №5. – С. 112-113.
21. Бондаренко О.Ф., Бігич О.Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя до початкової школи // Іноземні мови. – 2002. – №4. – С. 48-51.
22. Бочелюк В.Й. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі: Дис. ... доктора психолог. наук: 19.00.05. – К. – 2004. – 433с. – Бібліогр.: с. 385-412.
23. Буркова Л.В. Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму управління інноваційним процесом в освіті // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. праць. – Київ, 2000. – С. 231-238.
24. Вакуленко В.М. Інноваційні технології навчання як засіб підвищення якості підготовки педагогів // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Київ, 2003. – Вип. 5. – С. 59-65.
25. Васильєва Е.И. Инновационность в обучении будущего специалиста // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – №2. – С. 35-36.
26. Ватагіна В., Трінчук О. Інноваційні технології в навчальному процесі // Освіта. Технікуми. Коледжі. – 2006. – №2 (15). – С. 8-9.
27. Ващенко Л.М. Пріоритетні напрями реалізації завдань інноваційної політики столичної освіти // Початкова школа. – 2002. – №11. – С. 4-8.
28. Вєтохов О. Учительського предмета і психологічна допомога підліткам // Рідна школа. – 2000. – №12. – С. 57-60.
29. Вища освіта в Україні: Навч. посіб. / В.Г.Кремень, С.М.Ніколаєнко, М.Ф.Степко та ін.; За ред. В.Г.Кременя, С.М.Ніколаєнка. – К.: Знання, 2005. – 327 с.
30. Віщик Т.Ф. Підготовка учителя до використання інноваційних підходів у педагогічній практиці // Педагогічна теорія та педагогічний досвід: перспективи і розвиток: Наук.-практ. конф. – Луцьк, 1999. – С. 21-22.

31. Власенко Ю.А. Психологический анализ инновационного потенциала личности: Дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.04. – С., 2003. – 187 с.: рис. – Библиогр.: с. 156-174.
32. Волошенко О.А. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості в умовах коледжу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 180 с. – Бібліогр.: с. 156-167.
33. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 488 с.
34. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04. – Х., 2006. – 579 с. – Бібліогр.: с. 430-475.
35. Гільбух Ю.З., Дробноход М.І. Інноваційний експеримент у школі: На допомогу початкуючому дослідникові. – К., 1994. – 90 с.
36. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 253 с.
37. Гончарова О.А. Інноваційний потенціал майбутнього вчителя // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Вінниця, 2007. – Вип. 21. – С. 184-189.
38. Гончарова О.А. Педагогічні умови формування інноваційних умінь майбутнього вчителя // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: Всеукр. наук.-практ. конф. Мелітополь, 17-18 травня 2007. – Мелітополь, 2007. – С.67-70.
39. Гончарова О.А. Навчально-методичні матеріали з удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. – Мелітополь: Вид. центр “Люкс” ЧП Верескун, 2007. – 90 с.
40. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – О., 2004. – 252 с. – Бібліогр.: с. 172-193.

41. Гусак Т., Кобець М. Методологія викладання іноземних мов // Рідна школа. – 2006. - №2 (лютий). – С. 58-59.
42. Даниленко Л.І. Інноваційні педагогічні технології // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №1-2. – С. 21-23.
43. Даниленко Л.І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах. Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – К. – 2005. – 478 с. – Бібліогр.: с. 374-418.
44. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 358 с.
45. Девід Гопкінз. Оцінювання для розвитку школи / Переклад з англ. Г. Вець. – Львів: Літопис, 2003. – 256 с.
46. Делия В.П. Инновационное образование, формирующее инновационное мышление // PR в образовании. – 2004. – №6. – С. 50-62.
47. Демиденко Т.М. Інформаційна складова підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності // Нові технології навчання: Зб. наук. праць. – Київ: НМУ ВО, 2002. – Вип. 32. – С. 154-160.
48. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Ч., 2004. – 220 с. – Бібліогр.: с. 191-209.
49. Дем'яненко Н.М. Автономія університету: ретроспектива, модернізація // Вища освіта України. – 2005. – №2. – С. 42-49.
50. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XXст.): Автореф. дис. ... доктора пед. наук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1999. – 40с.
51. Дем'яненко Н.М. Третя парадигма // Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 42-53.
52. Диагностика успешности учителя: Сб. методических материалов для директоров и зам. директоров учеб. завед. / Ред. кол. В.М.Лизинский и др. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 160 с.

53. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
54. Дичківська І.М. Інноваційно-творчий підхід у формуванні інноваційної спрямованості особистості майбутнього педагога // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Крим, 2003. – Вип. 5. – С. 113-118.
55. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Автореф. дис. ... доктора пед. наук / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1996. – 48 с.
56. Дяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности. – Минск: изд-во Минск. гос. ун-та, 1976. – 175 с.
57. Євдокимов О.В. Ефективність нових технологій організації навчання студентів // Педагогіка і психологія. – 1997. – №2. – С. 161-170.
58. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології навчання студентів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Х., 1997. – 181 с.
59. Євдотюк А.В. Соціально-філософські засади педагогічних інновацій // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Зб. наук. праць. – Крим, 2003. – Вип. 5. – С. 62-67.
60. Єрмаков І.Г. Нова школа нової України на зламі століть // Психологія і педагогіка життєтворчості. – К.: ІЗМН, 1996. – С. 21.
61. Жалдак М.І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології // Освіта. – 3-10 березня 2004 р. – С. 5.
62. Жукова Т.А. Дидактическая игра как значимый элемент подготовки специалистов // Инновации в образовании. – 2006. – №1. – С. 132-137.
63. Загвязинский В.И. Теория обучения. Современная интерпретация: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
64. Зайченко І.В. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернігів, 2003. – 528 с.
65. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – С. 17.

66. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №9/10. – С. 74-83.
67. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів та старшокласників // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – №11. – С. 60-74.
68. Зеня Л.Я. Урахування особистісних характеристик студентів у процесі їх профільної підготовки у мовному вищому навчальному закладі // Іноземні мови. – 2004. – №4. – С. 29-33.
69. Зерна педагогічної інновації. Хрестоматія / Укладачі: Л.В.Буркова, Н.Ф.Федорова. – К.: Вид. Київська Правда, 2001. – 120 с.
70. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
71. Инновационное обучение: стратегия и тактика. – М.: изд-во МГУ, 1994. – 203 с.
72. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. – З., 2004. – 492 с. – Бібліогр.: с. 420-458.
73. Іванова В.В. Педагогічні умови ефективності формування готовності студентів до творчої професійної діяльності // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – Київ, 2000. – Вип.4. – С. 138-142.
74. Іванова В.В. Різноманітні підходи до визначення поняття “готовність до педагогічної діяльності” // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К., 1999. – Вип.3. – С. 43-48.
75. Іжевська З.О. Експериментальне формування смислоутворюючих мотивів навчально-професійної діяльності студентів-психологів // Наука і освіта. – 2005. – №5/6. – С. 130-133.
76. Карп'юк О. Навчання як модель успішного життя // Іноземні мови. – 2005. – №4. – С. 86-94.

77. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности: Автореф. дисс. ... доктора пед. наук / Московский государственный педагогический университет. – М., 1994. – 32 с.
78. Каташов А.І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Л., 2001. – 265 с. – Бібліогр.: с. 187-209.
79. Кіяшко О.В. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Л., 2001. – 262 с. – Бібліогр.: с. 195-222.
80. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубеж. опыта). – Рига, НПУ «Эксперимент». – 1995. – 176 с.
81. Кларин М.В. Педагогические технологии и инновационные тенденции в современном образовании (зарубежный опыт) // Инновационное движение в российском школьном образовании: Зб. науч. трудов. – М.: Парсифаль, 1997. – С. 336-353.
82. Клименко Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. – Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1999. – 213 с. – С.190-213.
83. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (к. XIX-XX ст.): Автореф. ... доктора пед. наук / Київський національний університет ім. Тараса Шевченка. – К., 2005. – 40 с.
84. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 227 с. – Бібліогр.: с. 168-193.
85. Коваленко О. На шляху до демократичної системи освіти // Іноземні мови. – 2005. – №3. – С. 92-99.
86. Коваленко О.Г. Емоційні аспекти педагогічного спілкування // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №11. – С. 38-41.

87. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. - К., 1999. – 235 с. – Бібліогр.: с. 162-178.
88. Концепція державної інноваційної політики України (проект) // “Світ”. – 11.08.1997 р.
89. Корнешук В.В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе // Науковий вісник КДПУ ім. К.Д.Ушинського: Зб наук. праць. – Київ, 1998. – №8-9. – С. 62-65.
90. Кравченко Г.Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішкільної науково-методичної роботи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Х., 2003. – 195 с.+додатки. – Бібліогр.: с. 177-195.
91. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
92. Крючков Г. Навчальний план підготовки бакалавра / магістра з іноземної філології у світлі Болонського процесу (проект) // Іноземні мови. – 2005. – №1. – С. 6-16.
93. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М., 2001. – 144 с.
94. Кукуленко-Лук’янець І.В. Психологічний креативно-розвивальний тренінг з використанням розмовної англійської мови // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №12. – С. 40-44.
95. Кукуленко-Лук’янець І.В. Психологічні засади особистісно-креативного підходу в навчанні студентів університету (на матеріалісного предмета): Дис. ... канд. психолог. наук: 19.00.07. – К. – 2003. – 259 с. – Бібліогр.: с. 194-216.
96. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству: Кн. для учителя. - М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
97. Лапин Н.И. Интенсификация инновационных процессов – стратегическая задача теории и практики нововведений // Инновационные процессы. Труды семинара. – М.: ВНИСИ, 1982. – С. 5-18.

98. Лебідь І. Цінності як категорія педагогічного дослідження // Рідна школа. – 2006. – №2 (лютий). – С. 15-17.
99. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – №1. – С. 125-132.
100. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.04. – К., 1996. – 403 с.
101. Лозова О.А. Педагогічні умови професійної підготовки майбутнього вчителя до використання інноваційних технологій навчання // Мовна освіта в контексті Болонських реалій: Наук. конф. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Київ, 24-25 лютого 2005 р. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2005. – С. 114-116.
102. Лозова О.А. (Гончарова О.А.) Проблема інноваційної діяльності в системі підготовки майбутнього вчителя // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: Зб. наук. праць. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 30. – С. 186-188.
103. Лозова О.А. Психолого-педагогічна орієнтація майбутнього вчителя на використання інноваційних технологій навчання // Нові виміри сучасного світу: I Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. Мелітополь, 16-17 верес. 2005 р. – Мелітополь, 2005. – Том 1. – Частина 1. – С. 92-94.
104. Лозова О.А. Структура готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності // Актуальні проблеми лінгвістики та лінгводидактики у контексті Євроінтеграції: Всеукр. наук.-практ. конф. Київ, 4-6 квітня 2006 р. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 184-185.
105. Лозова О.А. Суб'єктивна роль майбутнього вчителя в процесі здійснення інноваційної діяльності // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Бердянськ: БДПУ, 2007. – №1. – С. 163-168.
106. Лозова О.А. Сутність поняття “готовність майбутнього вчителя до інноваційної діяльності” // Ідеї, реалії та перспективи освітніх інновацій: філософія, психологія, методика: Всеукраїнська наук.-практ. конф. Суми, 20-21 квітня 2006 р. – Суми: ВТД “Університетська Книга”, 2006. – Ч.2. – С. 87-89.

107. Лозова О.А. Шляхи подолання протидій з боку вчителів щодо впровадження педагогічних інновацій // 60 років ЮНЕСКО: погляд у майбутнє: Наук. конф. кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Київ, 22-23 лютого 2006 р. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – С. 205-206.
108. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): Дис. ... доктора пед. наук. – К., 1995. – 429 с.
109. Лузік Е.В. Креативність як критерій якості системи підготовки фахівців профільних ВНЗ України // Вища освіта України. – 2006. – №3. – С. 76-82.
110. Лузік Е.В. Методологічні основи гуманітарної підготовки спеціаліста технічного університету // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 14-19.
111. Майборода В.К. Становлення і розвиток вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.). Дис. ... доктора пед. наук у формі наук. доповіді: 13.00.01 / АПН України. – К., 1993. – 58 с.
112. Макагон К.В. Формування готовності педагогів до інноваційної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – С. 155-160.
113. Максименко В. Рефлексія – шлях до продуктивного самовизначення // Психолог. – 2005. – Січ.(№1). – С. 19-22.
114. Максименко Л.І. Психологічне забезпечення педагогічних інновацій // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: Зб. наук. праць. – Київ: Логос, 2000. – С.220-222.
115. Максименко С.Д., Пелих О.М. Фахівця потрібно моделювати // Рідна школа. – 1994. – №3. – С. 68-72.
116. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук / Центральний інститут післядипломної освіти АПН України. – К., 2005. – 22 с.
117. Мальченко А.А. Учитель ИЯ за три года? // Иностранные языки в школе. – 2005. – №1 – С. 72-78.

118. Мануйлов В., Федоров И. Модели формирования готовности к инновационной деятельности // Высшее образование в России. – 2004. - №7. – С. 56-64.
119. Марущенко О.А. Становлення інноваційної освіти в Україні: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук / Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2004. – 29 с.
120. Матвієнко П. Орієнтир на освітні технології // Початкова школа. – 2000. – №1. – С. 3-4.
121. Матіюк І.О. Інновації в творчій діяльності педагога / Проблеми сучасної пед. освіти: Зб. наук. праць. - Київ, 2003. – Вип. 5. – С. 110-120.
122. Машкіна Л.А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Р., 2000. – 268 с. – Бібліогр.: с. 181-198.
123. Москалева И.С., Голубева С.К. Использование компьютерных технологий для профессиональной подготовки учителей ИЯ // Иностранные языки в школе. – 2005. – №1. – С. 83-87.
124. Мякотин Ю.Г., Шукшунов В.Е., Взятыхшев В.Ф., Сергиевский В.В. О принципах инновационного образования // Высшее образование: проблемы и перспективы развития. Вторые академические чтения. – К.— 1995. – С. 34-37.
125. Немов Р.С. Психология: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. - Кн.2. Психология образования. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 608 с.
126. Носаченко І.М. Інноваційні освітні технології // Проблеми освіти: Зб. наук. праць. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2006. – Вип.44. – С. 7-9.
127. Овсянкіна Л. Інноваційні процеси особистісно орієнтованого навчання у системі вищої освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. - 2005. – №5. – С. 7-14.
128. Опросник креативности Рензулли // Школьный психолог. – 2004. – 23-31 янв. (№4). – С. 14-17.

129. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: Зб. наук.-метод. праць. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. – 261с.
130. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
131. Общие основы психологи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Р.С.Немова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 688 с.
132. Островерхова Н. Чинники спонукання вчителів до вдосконалення майстерності // Завуч. – 2005.— жовт. (№28). – С. 10-11.
133. Панченко Л.Ф. Профессионально-педагогическая подготовка студентов педагогических вузов к использованию новых информационных технологий: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01.— Л., 1994. – 172 с.
134. Парафиянович Т. Мотивация инновационной деятельности выпускников-педагогов в соответствии с их ценностными ориентациями // Педагог профессиональной школы: Зб. наук. праць. – Київ: Наук. світ, 2003. – Вип.5. – С. 248-252.
135. Пассов Е.И. Культуросообразная модель профессиональной подготовки учителя: философия, содержание, реализация // Іноземні мови. – 2002. – №4. – С. 3-18.
136. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 544 с.
137. Педагогіка: Навчальний посібник / В.М.Галузьяк, М.І.Сметанський, В.І.Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця: “Книга-Вега”, 2003. – 416 с.
138. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
139. Періг І.М. Тренінгова методика розвитку творчості студентів природничо-наукових спеціальностей // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №10. – С. 45-51.
140. Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання у сільській школі: Монографія / О.А.Біда, Г.П.Волошина, М.В.Картель та ін.; За заг. ред. Н.С.Побірченко. – К.: Наук. світ, 2002. – 229 с.

141. Підласий А., Підласий І. Педагогічні технології // Рідна школа. – 1998. – №12. – С. 3-17.
142. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ ст.: Дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. – Х., 2001. – 530 с. – Бібліогр.: с. 433-501.
143. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). – М.: Политиздат. – 1989. – 271 с.
144. Проект положення про інноваційну діяльність в системі освіти. – К.: ІЗМН, 1998. – С. 1.
145. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 497 с.
146. Пуни А.И. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1973. – 131 с.
147. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании: Учебн. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1999. – Кн.2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. – 1999. – 480 с.
148. Романцов М.Г., Коваленко С. Н. Инновационность образования и гуманистические ценности будущих специалистов // Наука и школа. – 2003. – №3. – С. 11-17.
149. Савочкина Т.С. Инновационные сети в региональном образовании // Инновации в психолого-педагогической теории и практике: Материалы международной научной конференции. – Шуя: ШГПУ, 2001. – С. 113-115.
150. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів пед. факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
151. Сазонов Б.В. Субъект в процессах нововведений / Нововведения как фактор развития. Сборник трудов. – М., 1987. – С. 84-94.
152. Сенчук Ж. Інноваційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу – вимога часу // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №1-2. – С. 29-31.

153. Сиротенко Г.О. Інноваційний потенціал освіти: досягнення на тлі проблем // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – №1. – С. 44-49.
154. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. – К.: КГПИ, 1989. – 113 с.
155. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / Алексюк А.М., Воловик П.М., Кульчицька О.І., Сігаєва Л.С., Цехмістер Л.В. та ін. / за ред. Сисоєвої С.О. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с. – Бібліогр.: с. 485-502.
156. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації: Результати аналітичних досліджень / В.Олійник. – Полтава, Київ, 2003. – 102 с.
157. Скрябіна Т. Сутність поняття “інноваційний стиль діяльності” // Рідна школа. – 2006. – №2 (лютий). – С. 10-12.
158. Сластенин В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, Е.Н.Шиянов; Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
159. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 158 с.
160. Смагло Н. Психолого-педагогічні основи підготовки фахівців економічних спеціальностей: інноваційний підхід // Імідж сучасного педагога. – 2003. – №5-6. – С. 88-90.
161. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.
162. Соколова Л.А. Рефлексивный компонент деятельности как необходимое условие развития учителя и учащихся // Иностранные языки в школе. – 2005. – №1. – С. 19-26.
163. Соловова Е.Н. Подготовка учителя иностранного языка с учетом современных тенденций обновления содержания образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – №4. – С. 8-11.

164. Сорокина Н. Инновационные методы обучения: проблемы внедрения // Высшее образование в России. – 2001. – №1. – С. 116-119.
165. Степанов И.П. Инновационная гибкость реципиентов и проблемы восприятия нововведений // Нововведения как фактор развития / Сб. трудов. – М., 1987. – С. 68-84.
166. Сторяренко Л.Д. Основы психологии. – Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1997. – 736 с.
167. Стрельников В.Ю. Критерії технологій навчання, орієнтованих на розвиток особистості // Нові технології навчання: Зб. наук. праць. – Київ: НМУ ВО. – 2003. – Вип. 35. – С. 243-246.
168. Стрельников В.Ю. Теоретичні основи проектування як складової професійної діяльності педагога // Імідж сучасного педагога. – 2005. – №1-2. – С. 29-31.
169. Суровцева Р. Розвиток індивідуального стилю діяльності як умова інноваційної підготовки майбутнього вчителя // Вища освіта. – 2003. – №3. – С. 82-84.
170. Токар Н. Ф. Динаміка мотивації в процесі професійної підготовки // Педагогіка і психологія. – 1997. - №4. – С. 151-154.
171. Трофимов Е. Педагогические инновации в подготовке учителя // Высшее образование в России. – 2004. – №6. – С. 52-59.
172. Яковенко М.Л. Розвиток інноваційної активності студентства в умовах оновлення вищої школи України: Автореф. дис. ... канд. соціол. наук / Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. – Х., 2003. – 20 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика вивчення мотивації професійної діяльності (І.Є.Ільїн)

Інструкція

Шановний колего! Оцініть за 10-ти бальною шкалою причини вибору Вами професії вчителя (1 – категорично не погоджуюся ... 10 – повністю погоджуюся).

№	Причини вибору професії	Бали
1.	Усвідомлення корисності своєї діяльності, важливості навчання і виховання молоді.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2.	Інтерес до педагогічної діяльності.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3.	Прагнення до спілкування з молоддю.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4.	Бажання передавати свої знання, досвід.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5.	Прагнення самоствердження, підвищення свого статусу.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6.	Прагнення самовираження, творчої роботи.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
7.	Бажання знаходитися в середовищі інтелектуалів, освічених людей.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
8.	Можливість займатися науковою роботою, одержати вчений ступінь, звання.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
9.	Можливість задовольнити своє прагнення до влади.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
10.	Змусили обставини.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
11.	Наявність довготривалої відпустки.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
12.	Не потрібно бути на роботі цілий день.	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Анкета «Ціннісні орієнтації студентів»

1. Чи хотіли б Ви займатися пошуково-дослідницькою діяльністю?

- а) так, завжди б) періодично в) ні, ніколи

2. Чи відчуваєте Ви себе готовим до впровадження педагогічних нововведень?

- а) не готовий б) недостатньо готовий в) повністю готовий

3. Які життєві цінності є для Вас найважливішими?

- а) сім'я
б) цікава педагогічна робота
в) здоров'я
г) матеріальне благополуччя

4. Чи прагнете Ви отримувати знання, розвивати професійні вміння та навички?

- а) так б) ні

5. Що Вас стимулює до навчання?

- а) рекомендація до магістратури чи аспірантури
б) стажування за кордоном
в) розмір стипендії
г) отримання хорошої роботи

6. Опишіть з якими педагогічними нововведеннями Ви знайомі?

7. Як Ви розумієте поняття “інноваційна педагогічна діяльність вчителя?”

**Методика вивчення особливостей прояву інноваційного потенціалу
особистості (Ю.О.Власенко)**

Інструкція

До Вашої уваги пропонуємо ряд висловлювань, кожне з яких потрібно віднести до себе і вирішити в якій мірі воно описує Вашу життєву позицію та відображає особливості Вашої поведінки.

Відповіді	Невірно	Скоріше ні, ніж так	Важко відповісти	Швидше так, ніж ні	Вірно
Бали	1	2	3	4	5

№	Висловлювання	Бал
1.	Усі знання про світ можна легко отримати з книг, комп'ютерної мережі.	
2.	Коли я думаю про майбутнє, то не відчуваю страху за країну, в якій живу.	
3.	Я зміг би подолати страх за свою безпеку та зайнятися екстремальним видом спорту.	
4.	Я без зусиль переключаюся на робочий режим після тривалих свят або відпочинку.	
5.	Професійне та соціальне зростання – головна причина, з якої я намагаюся оволодіти новою інформацією навіть, якщо вона мені нецікава.	
6.	Зміни, що відбуваються зі мною, не викликають у мене відчуття тривоги.	
7.	Звичайна людина не несе відповідальності за виникнення озонових дір, глобальне забруднення довкілля та подібні катаклізми.	
8.	Коли я йду добре знайомим шляхом, то відразу помічаю зміни, що відбулися.	
9.	Будь-які зміни соціально-політичної ситуації призводять до кризи.	
10.	Я – представник консервативної професії, тому чийсь намагання внести зміни в організацію моєї роботи тільки шкодять справі.	
11.	Я легко знаходжу спільну мову з новою людиною, вільно поводжу себе у колі незнайомих людей.	
12.	Я не надаю особливого значення постійному місцю відпочинку та режиму харчування.	
13.	Я регулярно та з цікавістю читаю книги “альтернативних” авторів, слухаю нову незвичайну музику, відвідую театральні постановки.	
14.	У сучасному світі як у приказці – багато нового, мало гарного.	
15.	Зазвичай мені важко взятися до нової справи.	
16.	Культурною можна назвати людину, яка має вищу освіту.	

17.	Якщо вимоги керівника суперечать моральним нормам, я без вагань змінюю місце роботи навіть, якщо воно престижне та добре оплачуване.	
18.	Більшість людей живе цікавим та наповненим життям.	
19.	Я намагаюся прислухатися до природного режиму світу.	
20.	Для мене дуже важливо керуватися правилами, прийнятими в моєму оточенні.	
21.	Для того, щоб розібратися в суті чогось, недостатньо запитати про це фахівців.	
22.	Добрий друг ніколи не змінить своєї симпатії до мене.	
23.	Я із зацікавленням та без скептицизму ставлюся до культурних традицій різних національностей.	
24.	Життєві, фінансові обставини не дозволяють мені слідкувати за новою літературою за фахом.	
25.	Краще жити в стабільних, передбачуваних умовах навіть, якщо вони не дуже добрі.	
26.	Я важко звикаю до нового колективу, роботи, місця відпочинку.	
27.	Я скептично ставлюся до всіляких нововведень, нетрадиційних підходів у живописі, кіно, театрі.	
28.	Я все частіше замислююся над тим, що час швидкоплинний та безжалісний.	
29.	Мені імпонують ті зміни, що відбулися в моєму житті останнім часом.	
30.	Мене не страшить перспектива раптової необхідності опанування нової професії, сфери знань тощо.	
31.	Змінити стиль роботи, обрану професію людей змушує необхідність.	
32.	Для безпомилкового орієнтування в політичній ситуації зовсім необов'язково слідкувати за зміною Уряду та доповненнями до Конституції.	
33.	Неочікувані зміни в розкладі дня мене не дратують.	
34.	Зазвичай я легко змінюю прийняте рішення, беручи до уваги аргументи інших.	
35.	Я без зусиль орієнтуюся на незнайомій місцевості.	
36.	Мені завжди достатньо власних сил, щоб обернути несприятливі обставини на власну користь.	

Опитувальник креативності Рензуллі

Інструкція

Шановний колего! Оцініть частоту прояву у Вас наступних характеристик за шкалою

Частота	Постійно	Часто	Деколи	Рідко
Бали	4	3	2	1

№	Характеристика	Бал
1.	Ви надзвичайно цікавитесь різними сферами життя: постійно ставите питання щодо всього.	
2.	Висуваєте багато різних ідей або варіантів вирішення проблем; часто пропонуєте нестандартні, оригінальні відповіді на питання.	
3.	Вільні та незалежні у висловлюванні власної думки, іноді завзяті та наполегливі в суперечках.	
4.	Здатні ризикувати; рішучі.	
5.	Надаєте перевагу завданням, пов'язаним із мисленням; фантазуєте, відрізняєтесь уявою; маніпулюєте ідеями (змінюєте їх, старанно розробляєте); любите займатися використанням, поліпшенням та зміцненням правил та об'єктів.	
6.	Володієте тонким почуттям гумору та вбачаєте смішне в ситуаціях, які не здаються такими іншим людям.	
7.	Усвідомлюєте власну імпульсивність та приймаєте це в собі, відкриті до сприйняття нового та незвичайного; проявляєте емоційну чутливість.	
8.	Наділені відчуттям прекрасного; приділяєте увагу естетичним характеристикам речей та явищ.	
9.	Маєте власну думку та здатні її відстоювати; не боїтеся бути несхожим на інших; Ви – індивідуаліст, не цікавитесь деталями; спокійно ставитесь до творчого безладу.	
10.	Критикуєте конструктивно; не схильні приймати авторитетні погляди без їх критичної оцінки.	

Карта педагогічної самооцінки готовності до інноваційної діяльності

Інструкція. Оцініть себе за 9-бальною шкалою по кожному висловлюванню та визначте рівень Вашої готовності до інноваційної діяльності

Мотиваційний компонент		Бали
1.	Відчуття особистісної та суспільної значущості інноваційної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Наявність стійких пізнавальних інтересів у галузі педагогічної інноватики	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Відчуття обов'язку та відповідальності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Зацікавленість у результатах інноваційної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Намагання здобути високу оцінку власної інноваційної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Потреба в психолого-педагогічній самоосвіті (ППС)	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Потреба в самопізнанні	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Рангове місце ППС серед 9 найбільш значущих для Вас видів діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Впевненість у власних силах	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Когнітивний компонент		
1.	Рівень загальноосвітніх знань	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Рівень загальноосвітніх умінь	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Рівень педагогічних знань та умінь	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Рівень психологічних знань та умінь	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Рівень методичних знань та умінь	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Рівень спеціальних знань	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Морально-вольовий компонент		
1.	Позитивне ставлення до процесу навчання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Критичність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Самостійність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Цілеспрямованість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Воля	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Працелюбність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Вміння доводити почате до кінця	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Сміливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Самокритичність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Гностичний компонент		
1.	Вміння ставити та вирішувати пізнавальні задачі	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Оперативність мислення	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Спостережливість	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Здатність до аналізу педагогічної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Здатність до синтезу та узагальнення	1 2 3 4 5 6 7 8 9

6.	Креативність та її прояви у педагогічній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Пам'ять та її оперативність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8.	Задоволення від пізнання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9.	Вміння слухати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10.	Вміння володіти різними типами читання	1 2 3 4 5 6 7 8 9
11.	Вміння виокремлювати та засвоювати певний зміст	1 2 3 4 5 6 7 8 9
12.	Вміння доводити, обґрунтовувати судження	1 2 3 4 5 6 7 8 9
13.	Вміння систематизувати, класифікувати	1 2 3 4 5 6 7 8 9
14.	Вміння бачити протиріччя та проблеми	1 2 3 4 5 6 7 8 9
15.	Вміння переносити знання та вміння у нові ситуації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
16.	Здатність відмовлятися від традиційних ідей	1 2 3 4 5 6 7 8 9
17.	Незалежність суджень	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Організаційний компонент		
1.	Вміння планувати час	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Вміння планувати власну роботу	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Вміння перебудовувати систему діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Вміння працювати в бібліотеці	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Вміння використовувати комп'ютерну техніку	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6.	Вміння орієнтуватися в класифікації джерел	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7.	Вміння володіти різними прийомами фіксації прочитаного	
Здатність до самоуправління в інноваційній діяльності		
1.	Самооцінка самостійності власної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Здатність до самоаналізу та рефлексії	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Здатність до самоорганізації та мобілізації	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Самоконтроль	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Працелюбність	1 2 3 4 5 6 7 8 9
Комунікативний компонент		
1.	Здатність акумулювати та використовувати досвід самоосвітньої діяльності колег	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2.	Здатність до співпраці та взаємодопомоги у професійній діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3.	Здатність організовувати інноваційну діяльність інших	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4.	Здатність відстоювати власну точку зору	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5.	Здатність запобігати конфліктам у процесі інноваційної діяльності	1 2 3 4 5 6 7 8 9