

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

**ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

**Професійна підготовка
майбутніх учителів початкової школи
до інноваційно-педагогічної діяльності
Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)**

Виконала:

*студентка 6 курсу, 632 групи
спеціальності 013 «Початкова освіта»*

ПЛЕШКО ОЛЬГА ЮРІЇВНА

Керівник: канд. пед. наук, доц. Нікула Н.В.

*До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р*

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С.З.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	7
1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності як актуальна проблема педагогічної науки та освітньої практики.....	7
1.2. Сутність поняття «інноваційно-педагогічна діяльність вчителя початкової школи».....	17
1.3. Структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності	28
Висновки до розділу 1	35
РОЗДІЛ 2. ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	37
2.1. Констатувальне дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.....	37
2.2 Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності	49
<i>2.2.1. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності</i>	60
<i>2.2.2. Форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення інноваційно-педагогічної діяльності</i>	66
Висновки до розділу 2	73
ВИСНОВКИ.....	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78
ДОДАТКИ.....	86

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтеграція України в освітній простір, створена модернізацією системи вищої педагогічної освіти, виділяють нові вимоги до особистості педагога, насамперед учителя початкової школи, рівень фахової готовності якого має відповідати вимогам часу. Як вказано в Концепції «Нова українська школа» (2016), державі потрібні вчителі такої підготовки, які, здатні працювати в умовах сучасних змін, що відбуваються в освітній сфері, адекватно реагувати на всі сьогоденні зміни, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, інноваційності.

Проблема фахової підготовки вчителів початкової школи працівників нової генерації, зумовлено декількома чинниками, серед яких змінено зміст освіти; суттєво розширено фахові функції учителя як суб'єкта інноваційно-педагогічної діяльності; бажання постійного пошуку нових інноваційних форм, методів навчання та виховання, із урахуванням реалій та потреб практики; змогу вибудовувати концептуальні засади педагогічних нововведень; потреба залучення учнів до пошукової діяльності, експериментування, посідають фундаментальні позиції. Водночас, з'являється потреба у аналізі пріоритетних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти, одним із цього є моделювання ефективної системи фахової підготовки компетентного вчителя, спрямовано на інноваційну діяльність.

Стан дослідження теми. Впродовж останніх років досліджувались окремі аспекти проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців (А. Алексюком, В. Андрущенком, С. Гончаренком, І. Зязюном, В. Кременем, та ін.); теоретичні засади фахового розвитку фахівця (В. Луговим, С. Вітвицькою, А. Кузьмінським, О. Кучерявим, Л. Лук'яною, Г. Сотською, Л. Хомич, Л. Хоружою та ін.); історію розвитку, сучасні тенденції вищої

педагогічної освіти (В. Майбородою, Н. Дем'яненком, М. Марусинець, Л. Онищук, Т. Федірчик, А. Роляк та ін.); професійно-педагогічну підготовку майбутніх педагогів у закладах вищої освіти (Н. Батечком, О. Безпальком, І. Богдановою, А. Бойком, О. Дубасенюк, Н. Мачинською, Л. Хомич та ін.); закономірності формування педагогічної креативності освітянських кадрів (О. Абдуліною, О. Лавріненом, Н. Лобановою та ін.); психологію професійної діяльності та професійного розвитку вчителя (Г. Баллом, В. Рибалкою, В. Семиченком та ін.).

Одним із напрямів дослідження освітньої інноватики, що розробляються українськими, зарубіжними науковцями, виокремлюються такі як, сутність інновацій (Л. Даниленком, І. Підласим, В. Паламарчуком, О. Савченком та ін.); історію виникнення нововведень та підсумування українського та зарубіжного досвіду інноваційного спрямування у вищій школі (І. Аносовим, Л. Вовк, М. Кларінім, О. Поповим та ін.); підготовку педагогічних працівників до впровадження нововведень, формування готовності до сучасної діяльності (І. Гавришем, І. Коновальчук, Л. Подимовою, В. Сластьонінім, С. Сисоєвою та ін.).

Дослідження О. Андрусь, О. Гончаровою, Т. Демиденком, Ю. Забіяком, Н. ІвасівТ. Танько, Н. Муқан, О. Шапран та ще багато інших науковців – спрямовуються, до створення різноманітних аспектів професійної підготовки інноваційних педагогічних технологій.

Попри наявну значну кількість наукових праць, які розкривають окремі аспекти досліджуваної проблеми, вважаємо, що актуальною залишається проблема теорії підготовки майбутніх вчителів до реалізації інноваційно-педагогічної діяльності в умовах впровадження Концепції Нова українська школа, що зумовило вибір теми магістерської роботи: *«Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності»*

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

Для досягнення зазначеної мети нами поставлено такі **завдання**:

1. Проаналізувати погляди учених на проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.
2. Розкрити сутність та структуру поняття «інноваційно-педагогічна діяльність вчителя початкової школи»
3. Здійснити констатувальне дослідження рівня готовності вчителів початкової школи до здійснення інноваційно-педагогічної діяльності.
4. Теоретично обґрунтувати систему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Предмет дослідження – система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених задач ми застосували комплекс науково-педагогічних методів дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація науково-педагогічної літератури для вивчення освітніх тенденцій та поглядів науковців на проблему яка досліджується;
- *емпіричні*: анкетування, тестування, метод самооцінювання, констатувальний експеримент для виявлення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до здійснення інноваційно-педагогічної діяльності;
- *статистичні*: математичні методи та кількісний аналіз з метою узагальнення отриманих числових даних констатувального дослідження

Теоретичне значення дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні поглядів науковців та освітніх тенденцій на професійну

підготовку майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності; сутнісно-дефінітивному аналізі поняття «інноваційно-педагогічна діяльність вчителя початкової школи»; структурно-змістовому вивченні готовності майбутніх учителів до реалізації інноваційно-педагогічної діяльності; виокремленні критеріїв та показників явища яке досліджується нами; обґрунтуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах нової української школи.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробці діагностичного інструментарію констатувального дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності; виокремленні та експериментальній перевірці критеріїв досліджуваного явища, розробці рівнів його сформованості та доборі комплексу методик; розробка моделі, педагогічних умов, доборі форм, методів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до здійснення інноваційно-педагогічної діяльності в умовах нової української школи. Матеріали наукового дослідження можуть бути використаними вчителями початкової школи з метою вдосконалення готовності до реалізації інноваційно-педагогічної діяльності у роботі з молодшими школярами.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дослідження обговорювалися на науково-методологічних семінарах кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Структура магістерської роботи: вступ, два розділи, сім підрозділів, висновки до кожного з розділів, загальні висновки, список використаних джерел (97 найменувань), додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Професійна підготовка майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності як актуальна проблема педагогічної науки та освітньої практики

Новітні глобалізаційні, реформаційні, освітні процеси надають сучасному вчителю, значне місце та ставлять нові виклики перед учителем – працювати не просто фахово, а й творчо, використовуючи сучасні тенденції розвитку науки та освітньої практики, використовуючи різноманітні новації. Тож професійна діяльність педагога повинна бути інноваційною. Отже, розглянемо погляди учених щодо досліджуваної проблеми.

Початком формування шляхів інноваційно-педагогічної діяльності, усвідомлення цих проблем, сходять до творів мислителів античності та середньовіччя, таких як: Ксенофонт, Платон, Аристотель, Августин Блаженний, Тома Аквінський та ін. У філософії еліатів було запропоновано перший варіант метафізичної концепції співвідношень старого і нового, інноваційного та традиційного. Для прикладу, принципи античної культури розкривали ідею плинності буття, як можливість змін за допомогою осмислення і винаходом нового. Еліати за правдиве визнавали тільки єдине, нерухоме, незмінне буття (Гегель, 1971, с. 248).

Один із перших, хто порушив питання про виникнення «нового» в граничному сенсі: чи може виникнути щось із нічого – був Парменід. Відповідь якого була однозначна – неможливо, щоб із нічого виникло щонебудь. Ніщо не виникає, ніщо не гине, адже виникнення і загибель є переходом від небуття (мислимого в абсолютному сенсі) до буття і, звичайно, навпаки, а от небуття – немає. Очевидним є те, що вже в античності звучало

питання про відносний характер виникнення і загибелі (змінності) окремих явищ. В онтологічному аспекті – будь-яке нове може бути тільки відносно новим. В гносеологічному важливим є фундаментальне значення відносного знання (Асмус, 2005, с.543).

Заглянувши у європейську філософію, то вперше категорію нового дослідження розглядав П. Гассенді. Філософ відстоював філософію від утисків середньовічної схоластики, за утвердженням філософського матеріалізму. П. Гассенді був переконаний у тому, що, не зважаючи на різноманіття видів змін, в основі їх лежить механічне переміщення. Зміна якісних станів розглядається ним як найважливіші для сутності речей зміни. Філософом було запропоновано розгорнуте вчення про виникнення та загибель, основою для якого у нього була віра у те, що всі речі мають початок і кінець існування. Тож він вважав, що початок існування речі означає виникнення нової якості, а нова - може виникнути із того, що вже існує.

Дж. Міль – відомий англійський філософ ХІХ століття, один із родоначальників позитивізму, який вивчав проблему виникнення нового після П. Гасенді. Розглядаючи нове, Дж. Міль використовував поняття «причина», «наслідок», «закон». Вчений звертав особливу увагу на лапласівський варіант причинно-наслідкових відносин, вважаючи його дією «постійних причин». Присутність постійних причин дає можливість передбачити найвіддаленіші наслідки у природі, так в суспільстві. Звідси нове повинно носити достатньо відносний характер, так як, можна припустити майбутні стани. Якщо припускати такого роду системні відносини, що коли-небудь повторяться «цей стан всього світу, то повторилися б усі наступні стани і історія періодично повторювалася б подібно багатозначній періодичній десятинній дробі...» (Милль, 1978). Тож, у цьому аспекті, нове постає як часткове співвідношення між станами, які повторюються та сутність його зводиться до непервності станів, що зберігаються.

У дослідженнях представників прагматичної філософії Ч. Пірса, У. Джеймса, Дж. Дюї, також зустрічається відношення старого-нового. Філософи зазначають, що нове не абсолютно ізольоване від старого. Так, Дж. Дюї стверджував, що нове виключає збереження, нове краще виконує існуючі функції. У. Джеймса, казав, що нове не є детерміноване старим, а є результатом «вільної творчості». Майбутнє хоч і продовжує минуле, але не обумовлюється ним (Джеймс, 2000, с.143; Мельвиль, 1968, с.499).

Аналізуючи розвиток професійної підготовки освітян, то у закладах вищої освіти України має вікову історію, корені якої сягають діяльності братських шкіл у XVII ст. Передвісником етапу зародження вітчизняної педагогічної освіти вважають братську школу в м. Кременці (1620 р.), у якій здійснювалась підготовка вчителів для початкових класів інших братських шкіл, та Кременецько-Богоявленську колегію (1637 р., засновник – відомий просвітитель Петро Могила), основним завданням якої стала підготовка вчителів для братських шкіл Волині.

Аналізуючи результати досліджень Л. Хомич, перші із них було утворено країнами західноєвропейської цивілізації у XVII – XVIII ст. Учена подала велику за обсягом охопленого часу періодизацію становлення та розвитку професійної підготовки вчителя початкової школи, виокремлюючи чотири основних етапи: донауковий (V ст.); просвітницький (V-IV ст.), науково- методичний (IV-XVIII ст.), на якому давала свій початок система спеціальної підготовки вчителя початкової школи; професійний (кінець XVIII ст. і донині), де відбувається цілеспрямована професійна підготовка педагога початкової освіти(Хомич, 1999, с.38).

Дослідник З. Онишків стверджує, що зародження системи фахової підготовки вчителя початкової школи в Україні в XIX ст. і виділяє такі етапи професійної підготовки фахівців для початкової школи: утвердження початкової освіти та пошуки шляхів підготовки вчителів для початкової школи (друга половина XIX–20-ті роки XX ст.); реформування освіти першої

ланки і системи підготовки майбутніх учителів початкової школи (20-ті роки ХХ ст. – 50-ті роки ХХ ст.); розвиток початкової освіти та підготовка педагогічних фахівців для її функціонування (1950–1990 рр.); розвиток початкової освіти, професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в умовах незалежності України (1990–2014 рр.) (Онишків, 2016, с.36).

Надалі у становленні системи професійної підготовки педагогічних працівників України загалом і вчителів для початкової школи зокрема, важливе місце відіграли загальноосвітні навчальні заклади, засновані в XVII ст.: Чернігівський (1700 р.), Харківський (1722 р.), Переяславський (1738 р.) колегіуми. У цих навчальних закладах ще не передбачалась психолого-педагогічна та методична підготовка майбутніх учителів, вони вивчали базові дисципліни: граматику (латинську, грецьку, польську, російську та ін.), риторику, поетику, богослов'я, філософію, математику, історію та ін. Проте, робота в колегіумах організовувалась за зразком Києво-Могилянської академії, стиль та методика освітньої роботи практично переносилися у майбутню педагогічну діяльність випускників цих закладів, а навчальні програми передбачали для прикладу, підготовку учителів початкових шкіл (Венгловська, 2004).

У наш час професійна підготовка освітян реалізовується на законодавчих рівнях. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) зазначається, що освіта – це основа інтелектуального, духовного та культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорука розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями та культурою. За мету освіти ставлять всебічний розвиток людини як особистості, найвищої суспільної цінності, розвиток її розумових та творчих здібностей, професійних знань та компетентностей, забезпечення її успішної соціалізації в досить швидкоплинних соціальних умовах, сприяння розвитку особистостей, готових до усвідомленого суспільного вибору, діяльності в умовах громадянського суспільства заради примноження інтелектуального та культурного потенціалу

Українського народу, забезпечення сталого людського розвитку в рідній країні.

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993) – є одним із перших документів, що визначив важливі напрями та основні шляхи реформування освіти. У ній розглядається: перехід до динамічної, гнучкої, ступеневої системи підготовки спеціалістів, що дає змогу задовольняти потреби особистості у здобутті певного освітнього рівня за обраним напрямом; формування мережі закладів вищої освіти, яка задовольняє інтереси людини та потреби держави; підняття вищої освіти України на високий рівень сучасних досягнень розвинутих країн світу, її об'єднання у міжнародне освітнє співтовариство.

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) зазначено, що головним завданням освіти у XXI столітті є розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє, в той час, як інтеграція країни у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, знаходження ефективних шляхів підвищення її якості, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти та організації її відповідно до світових ідей і вимог на ринку праці. Оскільки, сучасний ринок праці зобов'язує від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а й здатності самостійно застосовувати їх у життєвих, непостійних, нестандартних ситуаціях, так би кажучи, переходу від суспільства знань до суспільства життєво компетентних громадян.

Ціллю Національної стратегії є підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог інноваційного незмінного розвитку суспільства, економіки; забезпечення особистісного розвитку особистості згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання упродовж всього життя. Модернізація та розвиток освіти повинні набути випереджального безперервного характеру, бути гнучкими до всіх процесів, що відбуваються в Україні та світі. Підвищення якісного рівня освіти

має бути спрямоване на забезпечення економічного зростання держави, розв'язання соціальних проблем суспільства, навчання та розвитку особистості. Хороша та якісна освіта є необхідною умовою забезпечення надійного демократичного розвитку суспільства.

Стратегічним напрямком державної політики у сфері освіти повинні бути: реформування системи освіти, в основу якої стоятиме принцип пріоритетності людини; оновлення згідно до вимог часу нормативної бази системи освіти; модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу; створення і забезпечення можливостей для реалізації різних освітніх моделей, створення навчальних закладів різних типів та форм власності; побудова ефективної системи національного виховання, розвитку та соціалізації дітей, молоді; забезпечення доступності і безперервності освіти упродовж усього життя; формування безпечного освітнього середовища, екологізації освіти; розвиток наукової, інноваційно-педагогічної діяльності в освіті, покращення якості освіти на інноваційній основі; інформатизація освіти, вдосконалення бібліотечного та інформаційно-ресурсного забезпечення освіти і науки; забезпечення здійснення національного моніторингу системи освіти; підвищення соціального статусу педагогічних та науково-педагогічних працівників; створення нової матеріально-технічної бази системи освіти (Національна стратегія розвитку, 2013).

Проектом Концепції розвитку освіти України періодом на 2015–2025 роки, передбачено реформування змісту освіти з метою забезпечити його відповідність потребам та викликам сучасного суспільства, створювати умови для постійного оновлення змісту освіти, перетворювати освіту на рушійну силу економіки знань.

Основною метою Концепції педагогічної освіти є випереджаюче її покращення для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації і забезпечення умов для становлення - професійного і особистісного

розвитку педагогів, які стануть головними у впровадженні Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» в періоді до 2029 року.

У Законі України «Про вищу освіту» (2014) зазначено, що: «другому рівню вищої освіти відповідає сьомий рівень Національної рамки кваліфікацій та передбачає здобуття людиною поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, різних компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань сучасного, інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Навчання у сучасному університеті має орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін. Логічним є те, що Закон України «Про вищу освіту» (2014) виділяє основні завдання закладів вищої освіти які, передбачають: «забезпечення органічного поєднання в навчальному процесі освітньої, наукової та інноваційно-педагогічної діяльності» (Закон України, 2014). Враховуючи це, стає зрозумілим, що перед ЗВО стоять завдання створити умови для професійної підготовки інноваційно орієнтованих фахівців. Опираючись на досвід, новітність у освітньому процесі приводить до зміни взаємовідносин викладачів та здобувачів вищої освіти. Якщо розглядати традиційне навчання то там, простежується підсистема «суб'єкт» – «об'єкт», у якій здобувачу відводиться пасивна, залежна роль, то при інноваційному навчанні, це зовсім не так, він є важливим освітнім суб'єктом, який залучений до активної, творчої спільної праці з викладачем, зацікавлений у здобутті глибоких професійних знань.

Здобувач вищої освіти, відповідно на вищому освітньому рівні, має володіти спеціалізованими концептуальними знаннями, набутими упродовж

навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є фундаментальними для оригінального мислення та інноваційно-педагогічної діяльності, для прикладу, в контексті дослідницької роботи; вміти розв'язати складні завдання, проблеми, які потребують оновлення та інтеграції знань, часто за умов неповної/недостатньої інформації, суперечливих вимог; зрозуміло й впевнено доносити власні висновки, а також знання і пояснення, що їх аргументують, до фахівців і нефахівців, зокрема, до осіб, які навчаються. Рівень їхньої автономності та відповідальності окреслено прийняттям рішень у складних та непередбачуваних умовах, що вимагає застосування нових підходів та прогнозування (Рамка кваліфікацій в галузі наук, 2015). На сьогоднішній день заклад вищої освіти є генератором ідей, моделей педагогічної діяльності, ініціатором та провідником інноваційних процесів в освітньому просторі. Провідною діяльністю у ЗВО є навчально-професійна, яка зобов'язує здобувачів вищої освіти відповідної наукової (навчальної) активності, засвоєння нових психологічних норм та критеріїв соціокультурного та професійного розвитку. Навчання є тим важливим періодом, коли закладається основа професійної кар'єри, починає накопичуватися цінний досвід, що перетворює майбутнього педагога на висококваліфікованого фахівця.

Наукові розвідки стверджують, що професійна підготовка майбутніх здобувачів другого ступені початкової освіти до інноваційно-педагогічної діяльності має починатися з формування у них ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, наявності відповідних мотивів, індивідуально-особистісних і соціокультурних факторів, формування особистісного і науково-педагогічного світогляду, володіння комплексом науково-інноваційних методів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передавати досвід іншим, здатність до об'єднання наукових знань, вільне володіння хоч б однією іноземною мовою, участі у міжнародних наукових проєктах, ціллю яких є комплексне та всебічне осмислення освітянського

досвіду, найкращих практик у сфері європейських інтеграційних досліджень в Україні. Після чого, випускник ЗВО повинен володіти організаторськими, дидактичними, перцептивними, комунікативними, сугестивними, дослідницькими, науково-пізнавальними здібностями, крім того, найважливішими професійними якостями мають бути дисциплінованість, уміння визначити мету та вибрати шляхи її досягнення, бути організованим, наполегливим, систематичним і планомірним підвищенням власного професійного рівня, відповідальним, із прагненням постійно підвищувати якість своєї праці. Виняткової важливості набувають людські якості, які є професійно значущими передумовами створенням сприятливих стосунків у освітньому процесі – це людяність, терплячість, добропорядність, чесність, справедливість, обов'язковість, об'єктивність, щедрість, шанобливе ставлення до людей, висока моральність, оптимізм, емоційна урівноваженість, бажання спілкуватись, інтерес до життя вихованців, доброзичливість, самокритичність, дружність, стриманість, самоповага, патріотизм, принциповість, співчутливість, емоційна культура та ін. Надзвичайно важливими є такі фахові якості, як: володіння предметом викладання, методикою його подання, психологічна підготовка, загальна обізнаність, широкий культурний кругозір, педагогічна майстерність, володіння технологіями педагогічної праці, організаторські уміння та навички, педагогічний такт та техніка, володіння способами спілкування та інші якості (Фрицюк, 2017, с. 532). Такі вимоги знаходять своє відображення у навчальних планах, програмах навчальних дисциплін та мають відображатись у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційного застосування у своїй праці.

Варто зауважити, що предметом фахової діяльності сучасного педагога відповідно до Концепції «Нова українська школа» (2016) є виховання випускника школи – особистості (усебічно розвиненої дитини, здатної до критичного мислення), патріота (з активною позицією, який вміє діяти згідно

з морально- етичними принципами та здатний приймати відповідальні рішення; поважати гідність і права людини), інноватора (здатного вносити зміни в навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, здатність конкурувати на ринку праці, бажання вчитися впродовж життя) – на засадах інноваційного оновлення і гуманістичної парадигми. Оскільки, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть професіонали, котрі уміють вчитись впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та вправно досягати їх, працювати в команді та спілкуватися в багатокультурному середовищі, володіти іншими інноваційними вміннями. Як вказано у Концепції: «Освічені українці, всебічно розвинені, відповідальні громадяни і патріоти, здатні до ризику і інновацій, – ось хто поведе українську економіку вперед у XXI столітті». Ключові компетентності та наскрізні вміння, передбачені Концепцією, створюють «канву», яка є підґрунтям для успішної самореалізації випускника – як особистості, громадянина та фахівця. Нова українська школа повинна формувати ціннісні ставлення та судження, які виступають базою для щасливого особистого життя, успішної взаємодії з суспільством. У контексті цієї проблеми, моделювання системи професійної підготовки майбутніх вчителів сучасної початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності слід проводити з урахуванням основ Концепції, так як, інноватора зможе підготувати педагог, у якого сформована інноваційна компетентність, професійна готовність до інноваційного застосування своєї праці (Концепція, 2016).

Для вдосконалення системи педагогічної освіти підготовки педагогічних працівників, становлення та розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного фахового і особистісного розвитку педагогів затверджено Концепцію розвитку педагогічної освіти (2018). Метою Концепції розвитку педагогічної освіти (далі Концепція) виступає: «покращення системи педагогічної освіти для створення бази підготовки педагогічних працівників нової генерації, організації умов для залучення до

педагогічної діяльності професіоналів інших професій і забезпечення умов для становлення та розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного, особистісного розвитку педагогів, які, зокрема, стануть головною умовою впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти в контексті впровадження нової української школи» (Концепція, 2018). Крім того, у Концепції зазначено, що: «на шляху розвитку інформаційного суспільства висока за якістю освіта стає одним з головних чинників успіху, а педагог є водночас об'єктом та провідником позитивних змін. Перспективою у підготовці педагогів є складники психолого-педагогічної та практичної підготовки, у багатьох випадках предметної спеціальності, включно з методикою викладання, використанням інформаційно-комунікаційних, цифрових технологій» (Концепція 2018).

Важливим є і підтримки, спрямовані на підготовку педагогічних працівників за сучасними перспективними професіями, для прикладу, «андрагог», «тьютор», «модератор», «фасилітатор», «менеджер електронного навчання», «асистент вчителя» тощо.

Таким чином варто наголосити, що потреба у підготовці вчителів початкової школи цікавила педагогів, науковців та є актуальною крізь призму сучасної нормативно-правової бази і підтримується нею.

1.2. Сутність поняття «інноваційно-педагогічна діяльність вчителя початкової школи»

Згідно логіки побудови наукового дослідження вважаємо за необхідне здійснити дефінітивний аналіз сутності основних понять нашої роботи.

Розгляд змісту поняття «*професійна підготовка*» доречно буде розпочати зі з'ясування сутності базового поняття «*підготовка*».

Розглянемо думку С. Вишнякової, що «*підготовка*» – це «дії, спрямовані навироблення навичок, передачу знань та формування життєвої позиції, необхідних для працевлаштування з якої-небудь спеціальності, групи споріднених спеціальностей, або для роботи в будь-якій галузі економіки» (Вишнякова, 1991, с. 263).

У науково-педагогічному вимірі поняття «*підготовка*» прийнято тлумачити як запас знань, умінь, навичок, досвід особистості, набуті у процесі навчання та практичної діяльності (Бусел, 2002, с. 952).

У нашому дослідженні ми керуємося поняттям «*готовність*», яке пояснюється як: «наявність здібностей» (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн); як: «сукупність якостей особистості» (К. Платонов); як: «психологічний стан, суттєва ознака установки» (Д. Узнадзе); також розуміється як: «психологічна умова успішності виконання діяльності» (І. Ладанов); окремі науковці тлумачать як: «цілісне явище, скріплене переконаннями, морально-вольовими якостями особистості, способами поведінки, знаннями про професію та практичними вміннями і навичками» (Р. Романенко; В. Серіков).

У довідкових джерелах існує два підходи до розуміння сутності «*готовність*», а саме: «розуміння готовності як певного психічного стану; розуміння готовності як певної властивості або системи властивостей та якостей особистості» (Бусел, 2002).

Тлумачний словник української мови визначає *готовність* як бажання здійснювати діяльність (Тлумачний словник, 2012). У психолого-педагогічному словнику це поняття пояснюється як: «стан особистості, який дозволяє їй успішно увійти у професійне середовище, швидко розвиватися у професійному відношенні» (Словник, 2012).

Поняття «*готовність до професійної діяльності*» Н. Кузьміна трактує як: «як складне соціально-психологічне явище, що інтегрує індивідуальні і психологічні якості особистості з професійно-педагогічними знаннями, вміннями та навичками» (Кузьміна, 1980).

Дьяченко М., Кандилович Л., у своїх наукових доробках пояснюють це поняття як: «відмінний показник саморегуляції особистості на фізіологічному, психологічному, соціальному рівнях проходження процесів, якими визначається поведінка людини» (Дьяченко & Кандилович, 1976).

Відповідно до поглядів М. Вікуліної: «готовність до професійної діяльності є надійним інструментом теоретичної та практико-перетворювальної діяльності педагога» (Вікуліна, 1999, с. 4–10).

Зміст категорійних понять нашого дослідження таких як «підготовка», «готовність» дозволяє їх диференціювати так: «професійна підготовка» розумітимемо як освітній процес (безпосередня організація формування фахівця); відповідно «професійна готовність» розумітимемо вже як конкретний результат професійної підготовки фахівця, його психічний стан та сформованість особистісних якостей, професійних компетентностей які визначають цей стан.

В Українському педагогічному словнику *професійну підготовку* розтлумачено як: «сукупність спеціальних знань, навичок і умінь, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» (Гончаренко, 1997).

У «Енциклопедії професійної освіти» (1998) за редакцією С. Батишева поняття «професійна підготовка» розглядається як: «сукупність спеціальних знань, умінь та навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної діяльності за обраною професією» (Батишев, 1998, с. 390).

У педагогічному енциклопедичному словнику професійна підготовка обґрунтовується як система професійного навчання, метою якої є прискорене набуття умінь, необхідних для виконання певних робіт.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) термін «професійна підготовка» висвітлюється як здобування кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю. У Державній національній програмі «Освіта (Україна

XXI століття)» (1993) зауважено, що: «майбутній фахівець повинен досягти певного рівня розвитку вмінь, необхідних для вирішення професійних завдань» (Державна національна програма, 1993).

Дослідник О. Павлик формулює поняття «професійна підготовка» як: «складну психолого-педагогічну систему із структурними елементами, особливостями навчального процесу, специфічним для певного фаху змістом, формами, знаннями, вміннями і навичками» (Павлик, 2004, с. 20); Г. Троцько обґрунтовує «професійну підготовку» як: «систему, що розкривається взаємодією структурних та функціональних компонентів, які визначають особливість, яка допомагає студенту вийти на високий новий рівень готовності до професійної діяльності» (Троцько, 1997, с.54); Ю. Забіяко аналізує «професійну підготовку» як цілісну систему методів та прийомів, що будується з урахуванням особистісних якостей фахівця, який вміщує чітку визначену структуру та специфіку, забезпечує загальну та спеціальну підготовку (Забіяко, 2013, с. 16).

Зазначимо, що В. Супрун висвітлює поняття «професійна підготовка» як: «динамічний процес, ціллю якого є формування професійної готовності, який передбачає: психологічну готовність – сформовану спрямованість на діяльність, установку на роботу; науково-теоретичну готовність – наявність певного діапазону педагогічних, психологічних та соціальних знань, необхідних для компетентної професійної діяльності; практичну готовність – наявність сформованих професійних умінь і навичок; психофізіологічну готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння професійною діяльністю, сформованість професійно-значущих особистісних якостей; фізичну готовність – відповідність стану здоров'я та фізичного розвитку вимогам професійної діяльності, працездатності» (Супрун, 2017, с. 14).

Академік Ничкало Н. у своїх працях зазначає, що: «професійна підготовка фахівців спрямована на формування поколінь, які будуть вчитись впродовж життя, розвиватимуть громадянські цінності, а також

допомагатимуть інтеграції української нації в європейський та світовий простір» (Ничкало, 2001, с. 9–11).

Як зазначає Т. Танько стверджує, що: «професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, умінь, навичок і професійної готовності, що, в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною та підготовленою до виконання певної професійної діяльності, прагне її виконати» (Танько, 2004, с. 16).

Заслуговує на увагу визначення О. Андрусь про те, що: «професійна підготовка – це організаційно-методичний процес формування у студентів їхньої професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-особистісної, соціальної реалізації, навчання і самоосвіти упродовж життя» (Андрусь, 2011, с. 292).

В. Семиченко трактує поняття «професійна підготовка» виходячи з трьох аспектів: по-перше, як процес, під час якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; по-друге, як мету та результат діяльності освітнього закладу вищої освіти; по-третє розуміє її як сутність активного включення студента в освітню та наукову діяльність (Семиченко, 1992).

У різних науково-педагогічних дослідженнях, дефініція «професійна підготовка» аналізується та розкривається у контексті системи спеціальних організаційно-педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості майбутнього фахівця знань, умінь, навичок, професійної готовності та спрямованості.

Підсумовуючи різноманітні підходи до розуміння та тлумачення категорії поняття «професійна підготовка вчителя початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності», у своїй роботі розглядатимемо її як: «процес формування професійної готовності, що забезпечує формування в

особистості теоретичних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності» (Цюняк, 2017).

Аналізуючи поняття *професійна готовність* керуємося думкою С. Гаркуші відносно того, що вона є результатом професійної підготовки фахівця (Гаркуша, 2013, с. 199).

Професійну готовність науковці (О. Дубасенюк, О. Безпалько, В. Поліщук та ін.) обґрунтовують як інтегративну складну характеристику особистості, що окреслюється системною сукупністю професійних якостей, необхідних та достатніх для успішної самостійної фахової діяльності (Поліщук, 2007). О. Павленко зазначає, що: «професійна готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості, складним структурним утворенням, ядром якого є позитивні установки, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці» (Павленко, 1997).

Я. Мандрик під професійною готовністю передбачає: «складне особистісне утворення, що включає комплекс фахово важливих якостей та систему професійних знань в умовах діяльності з часовими та інформаційними обмеженнями і визначає її чотирьох компонентну структуру: мотиваційну (мотиви вибору професії); когнітивну (знання відносно відповідної професійної діяльності); операційну (навички і вміння, необхідні для виконання професійних завдань); емоційно-вольову (вольові риси характеру, емоційна стійкість)» (Мандрик, 2015, с. 53).

Досить доцільним та ґрунтовним є визначення професійна готовність до інноваційно-педагогічної діяльності О. Цюняк, яка окреслює його як: «результат професійної підготовки, інтегративне особистісне утворення, що характеризується поєднанням когнітивного (знання про зміст професії та інноваційно-педагогічної діяльності), мотиваційного (мотиви до інноваційно-педагогічної діяльності та інтереси), рефлексивного (уміння аналізувати результати власної інноваційно-педагогічної діяльності) та праксеологічного

(актуалізація інноваційної компетентності) компонентів, що дозволяють виконувати професійні завдання інноваційного характеру» (Цюняк, 2017).

Зупинимося на декількох визначеннях поняття «інновація» більш детально.

Термін «інновація» виник вперше у науковому обігу у ХІХ ст. та використовується для позначення нових елементів у техніці. Припускають, що першим його вжив Й. Шумпетер, позначаючи «наукове відкриття», «технічний винахід». Також науковець розглядав «інновацію» як нову функцію того чи іншого виробництва (Ларина, 2002, с. 56 -59). Окрім того, цікавим в його теорії є концепція про нове, що з'являється поряд із старим, а не, так би мовити, виростає з нього, витісняє його, змінює все, що вимагає структурної перебудови. У Й. Шумпетера розвитком виступає нова гілка, а не продовження попередньої, що породжується новими умовами, іншими людьми. Інновація: «як результат інноваційно-педагогічної діяльності виступає у ролі нової якості, властивості засобів виробництва, які з'являються внаслідок уведення нових чи удосконалення старих засобів виробництва, або ряд організації виробництва» (Шумпетер, 1995, с. 52).

Впродовж багатьох років поняття «інновація» набуло поширення, перш за все, у працях західних науковців з економіки, які трактують категорії інноватики залежно від об'єкта і предмета свого дослідження. Наприклад, Ф. Діксоном інновація розуміється як система комерційних, технічних чи виробничих заходів, що утворюють нові, досконаліші промислові процеси чи обладнання (Американські теорії управління, 1978).

У науковому аналізі вітчизняних економістів основною виступає думка, що: «інновація являє собою техніко-економічний процес, який завдяки практичному використанню продуктів розумової праці – ідей і винаходів, призводить до створення кращих за властивостями нових видів продукції та нових технологій» (Пересунько 2007, с. 85).

У довідкових джерелах «інновація» пояснюється як: «результат довготривалої діяльності, що спрямовується на удосконалення науково-технічного і соціального прогресу, сприяє якісному, кількісному росту середовища, у якому вона реалізується, підвищує ефективність і сприяє отриманню конкурентоспроможних переваг. Інновація» – це об'єкт впровадження, в результаті чого утворюється щось нове – новація» (Гончаренко, 1997).

«Інновація» (у перекладі з англ. *innovation*) – дефініція, яка позначає нову ідею, новостворений продукт у будь-якій галузі (освіті, техніки, технології тощо) у процесі розвитку науки та вивчення і впровадження передового досвіду. У Тлумачному словнику це поняття тлумачиться як новизна, оновлення чогось, зміна сталого (Бусел, 2002, с. 347).

У Законі України «Про інноваційну діяльність» зазначено: «інновації – новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» (Закон України, 2002).

Науковці О. Савченко (1997), О. Попова (2001) вважають інновацію водночас як процес, так і результат іноваційно-педагогічної діяльності та розкривають її як утворення тих чи інших нововведень. Л. Ващенко аналізоване нами поняття розглядається як: «комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання новацій» (Ващенко, 2005, с. 45).

Новація (лат. *novatio* – оновлення, зміна) тлумачиться як: «продукт інтелектуальної діяльності людей, оформлений результат фундаментальних, прикладних або експериментальних досліджень у будь-якій сфері людської діяльності, спрямований на підвищення її ефективності» (Бусел, 2002). Новаціями є обізнаність: нові ідеї, теорії, відкриття, винаходи, технології тощо. Проте, як зазначають В. Стадник, М. Йохна: «не всі знання мають

практичну цінність. Вони стають імпульсом для перетворень лише за умов, коли набувають форми інновацій здатних оновлювати виробничі сили, створювати передумови для технологічних і виробничих змін» (Стадник, Йохна, 2006, с. 31). М. Артюшина вважає, що: «новацією є все те нове, що можна використати для вдосконалення певної системи. Впроваджена новація, що привела до вдосконалення певної системи, стає інновацією» (Артюшина, 2011, с. 91). В. Паламарчуком це поняття розглядається у вигляді результату креативного пошуку фахівця чи групи фахівців, кінцевим результатом якого виступає відкриття принципово нового у сфері науки чи практики, що, у свою чергу, народжує, формує та впроваджує нові ідей. Науковець зазначає, якщо педагог відкрив сутнісно нове, то він вважається педагогом-новатором, якщо трансформував існуючу наукову ідею у практичну професійну діяльність, то він виступає у ролі педагога-інноватора (Паламарчук, 1994, с. 6–9).

Підсумовуючи погляди учених, узагальнимо власне розуміння значення «інновація» і розумітимемо її у науковій роботі як спеціальноорганізований, цілеспрямований процес упровадження нових, сучасних ідей у професійну підготовку, що забезпечує удосконалення та досягнення суб'єктами освітнього процесу нового, якісного результату.

Виходячи із вищеназваного розуміємо, що впровадження інновацій реалізується у процесі *інноваційно-педагогічної діяльності* та виступає її кінцевим результатом, такий процес, відповідно називають інноваційним. В. Лазарєвим обґрунтовано інноваційний процес, як: «вдосконалення цілей, умов, змісту, засобів, форм, методів діяльності, їх оновлення, запровадження новизни, яка підвищує їх ефективність» (Лазарєв, 2003). Згідно з думкою автора цей процес є довготривалий, потребує матеріальних та моральних зусиль, затрат, проте одночасно є високоефективний з якісним результатом. Автор стверджує, що інноваційним процесом висвітлюються недоліки, знаходяться шляхи для вирішення існуючих проблем, прогнозуються зміни, здійснюються організація, мотивація внесення коректив чи абсолютних змін

при потребі, здійснюється контроль та оцінювання отриманих результатів (Лазарев, 2003, с. 136). У нашому науковому дослідженні ми вживаємо поняття «інноваційна діяльність».

Аналізуючи зміст інноваційно-педагогічної діяльності вчителя, вважаємо за необхідне зосередити й увагу на понятті «діяльність». Зокрема, у філософському словнику описано, що діяльність: «специфічно людський спосіб ставлення до світу; процес, у ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи цим самим себе діяльним суб'єктом, а освоювані нею явища природи – об'єктом своєї діяльності» (Фролов, 1991, с. 114).

Український педагогічний словник подає таке визначення: «діяльність – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності» (Гончаренко, 1997, с. 98).

Наукова діяльність доводить, що одним із різновидів педагогічної діяльності є інноваційно-педагогічна майстерність, яка, як вважають науковці, сприяє оновленню педагогічного процесу і характеризується високою педагогічною творчістю. Так, інноваційна діяльність завжди носить творчий характер, фундаментом якої є новаторство та спрямованість на пошук нових можливостей, а в більш широкому значенні її можна розглядати як діяльність, наслідком якої є створення чогось нового (новації), що відзначається оригінальністю і неповторністю, якого не існувало до того в природі. Змістом якої є створення нової якісної характеристики, яку певний предмет, система чи процес ще не мали (Руденко, 2010, с. 112).

У Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002) описується про спрямованість інноваційно-педагогічної діяльності на творчу реалізацію наукових досліджень і розробок, сприяє утворенню й випуску на ринок нових конкурентоздатних товарів та послуг. Однак, цей документ, регламентує

науково-технічні інновації, в той час, як інноваційна діяльність у гуманітарній сфері, в тому числі й освіті, не актуалізуються.

У філософському словнику інноваційна діяльність обґрунтовується як діяльність, що трансформує наукові дослідження та розробки, інші науково-технологічні досягнення у оновлений продукт або процес (Бусел, 2002).

Одна із дослідниць, а саме Т. Демиденко досліджує інноваційно-педагогічну діяльність як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями і характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів, які спрямовані на створення та корекції власної системи роботи, педагогом. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, реалізовує в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів. Інноваційна діяльність – це особливий вид діяльності, який спрямовується на реалізацію в новій українській школі нововведень на основі застосування та впровадження нових науково-педагогічних знань, ідей, підходів; трансформації уже відомих результатів науково-педагогічних досліджень та методичних розробок у якісно новій чи удосконаленій інтерпретації (Демиденко, 2004, с. 51). О. Гончаровою трактується, те, що це є системна діяльність, яка спрямовується на організацію та впровадження нововведень у освітній процес на засадах застосування та впровадження новітніх методичних ідей, знань, підходів, інтеграції відомих результатів досліджень та практичних освітніх розробок у новий або вдосконалений продукт (Гончарова, 2014, с. 92).

Інноваційна діяльність спонукає вчителя до розвитку творчості, креативності педагогічних працівників, створенню та поширенню новизни, оновленні способів фахової діяльності, новаційної взаємодії з учасниками освітнього процесу, оригінальності педагогічного мислення та багато іншого. Вона є результатом найвищого ступеня креативності та творчості педагогів, яка проявляється у винахідництві нового, оригінального, нетрадиційного (Машкіна, 2000, с. 107). Такий вид діяльності є відхиленням від норм,

стандартів, штампів, він спрямований на цікаво організований освітній процес та високоякісний результат.

Узагальнивши погляди учених *інноваційно-педагогічну діяльність вчителя початкової школи* розуміємо як особливий вид активної, творчої професійної діяльності вчителів, результатом якої є створення цікавих, нових та оригінальних ідей, орієнтованих на зміну та розвиток освітнього процесу з бажанням одержати нові знання та практичні уміння, які є актуальними для фахового зростання і новаторства.

1.3. Структурні компоненти готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Щоб забезпечити успішну професійну підготовку вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, потрібно охарактеризувати зазначений процес, виокремити його структурні компоненти, критерії готовності вчителів до інноваційно-педагогічної діяльності та теоретично обґрунтувати експериментальну систему у закладі вищої освіти, яка б заповнювала прогалину професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти до інноваційно-педагогічної діяльності.

Система професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи повинна бути ефективною і спрямованою на підготовку компетентного педагога, який готовий працювати в інноваційних умовах. Варто відмітити, що система складається із деяких елементів, під якими розбирають найпростішу неподільну частину системи; складові, з приводу яких невідомо, чи є вони неподільними, називають компонентами системи. Структура системи висвітлює деякі взаємозв'язки складових частин системи, її будову і характеризує організованість, непорушну упорядкованість елементів та певних зв'язків. Ці зв'язки між компонентами системи зазвичай є суттєвими та органічними, вони є виявом внутрішньої функціонального смислу складових частин та відображують зміст та цільову спрямованість розвитку

системи загалом, тому зміна одного з компонентів може створювати зміни в іншій частині системи, часом – і в системі загалом.

Відповідно до поставленої мети дослідження нами визначалися компоненти професійної готовності вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності та визначався рівень їх сформованості, що здійснювався за відповідними критеріями та показниками.

З метою виокремлення сукупності критеріїв, показників та визначення рівнів, ми аналізували їх сутність у науковому розумінні.

Компонент (від лат. *componens*, родовий відмінок *componentis* – *складаючий*): «складова частина, елемент чого-небудь» (Петровский, Ярошевский, 1990). У контексті магістерського дослідження, компонент виступає структурною складовою професійної готовності вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності. Ми виділяємо *мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-творчий та рефлексивно-особистісний* компоненти професійної готовності вчителів до інноваційно-педагогічної діяльності.

Виокремлені структурні компоненти готовності до інноваційно-педагогічної діяльності є взаємопов'язаними, взаємозалежними, являють собою цілісне утворення та представлені на рисунку 1.1.

Проаналізуємо зміст зазначених компонентів.

Мотиваційний компонент розкриває сформованість мотивів до інноваційно-педагогічної діяльності як запоруки самореалізації і саморозвитку вчителів початкової школи; інтересу до інноваційно-педагогічної діяльності як важливого джерела професійно-педагогічних потреб, особистого зростання, представлений стійким інтересом до креативності, творчості, бажання до використання та впровадження новинок освітніх з метою зацікавити учнів, зробити процес навчання цікавим. Також цей компонент проявляється в усвідомленні важливості використання інноваційних методів, форм новаційних засобів роботи з молодшими школярами.

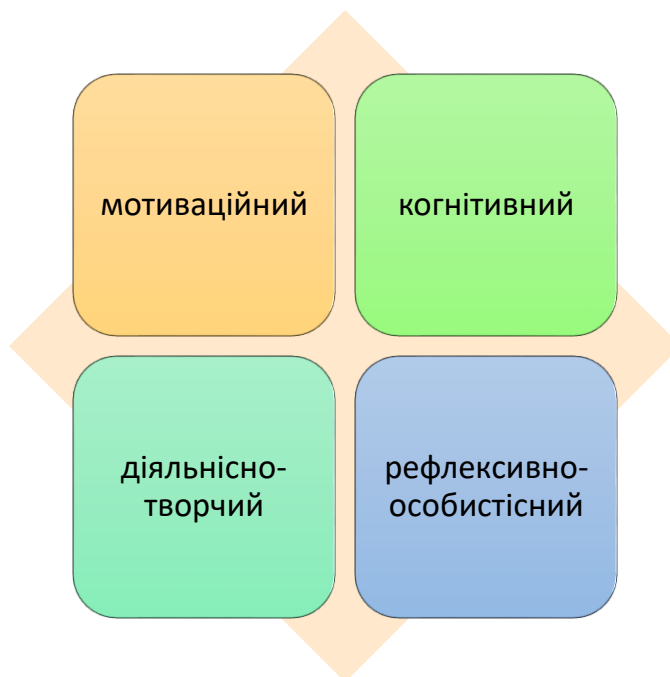


Рис. 1.1. Структурні компоненти готовності до інноваційно-педагогічної діяльності

Сформованість мотиваційного компонента засвідчує спрямованість вчителя на інтерес щодо інноваційно-педагогічної діяльності; бажання реалізувати власні творчі можливості, здібності до нововведень, особистісних якостей вчителя які проявляються в інноваційно-педагогічній діяльності; високою активністю та самостійністю розумової діяльності.

Цей компонент у свою чергу і ставить вимоги до вчителів початкової школи до їх професійної підготовки здійснення інноваційно-педагогічної діяльності, а саме: спрямування змісту професійної підготовки вчителів початкової школи на інтеграцію різних видів діяльності у закладі вищої освіти; розробку нових, нестандартних рішень, нових прийомів навчання.

У довідкових джерелах джерелах поняття «мотивація» пояснюється як: «як процес, внаслідок якого певна діяльність набуває для індивіда необхідного особистого значення, створює стійкість його інтересу до неї і перетворює зовнішадану мету діяльності у внутрішню потребу особистості» (Бусел, 2002). Відповідно інтерес до здійснення інноваційно-педагогічної діяльності відіграє важливе значення, адже інтерес вцілому: «є одним із

найбільших суттєвих стимулів набуття знань, розширення світогляду, здійснення самоосвіти. Наявність такого інтересу є головною психологічною передумовою позитивного ставлення до навчальної, дослідницької діяльності» (Горкуненко, 2007, с.73).

Основою є мотиваційна складова, кругом якої конструюються головні якості педагога як фахівця, так як, від того, чим мотивує вчитель свою готовність до інноваційно-педагогічної діяльності, на пряму, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати. Важливою складовою управління педагогічними інноваціями є знання мотивів інноваційно-педагогічної діяльності вчителів, які можуть бути зумовлені: підвищенням результативності освітнього процесу; бажанням привернути до себе увагу: досягнути визнання та ін.

Справжнім змістом мотивів з'ясувати буває досить важко, так як, вони змінюються. Індивідуальну значущість конкретних мотивів можна вивчити на підставі розгляду поставлених вчителем цілей власної інноваційно-педагогічної діяльності, його кроків щодо реалізації цих цілей, так само, аналізу змін у його мотиваційній сфері, самооцінок, ставлення до своєї фахової справи. Головним мотивом інноваційно-педагогічної діяльності, зазвичай, є у випадках пізнавальний інтерес.

Позитивну мотивацію педагога до інноваційно-педагогічної діяльності засвідчує вдоволення таких його особистісних та професійних потреб, як створення та застосування нового, підвищення педагогічної діяльності, подолання фахових труднощів. Тому вчителі сьогодні використовують використання інноваційні технології з метою реалізації важливого мотиву професійно-особистісного зростання та становлення.

Потреба застосування інновацій у багатьох учителів виникає через незадоволення традиційною педагогічною діяльністю в освітньому процесі нової української школи. Лише спробувавши різні інноваційні моделі навчання та виховання, можна вибрати та використовувати інноваційні

методи, прийоми, засоби організації освітнього процесі та інноваційно-педагогічної діяльності.

Вважаємо, що важливими показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційно-педагогічної діяльності виступає пізнавальний інтерес до застосування педагогічних інновацій та особистісно-значимий мотив їх застосування.

Когнітивний компонент у структурі готовності вчителя до здійснення інноваційно-педагогічної діяльності представлений комплексом цілісних теоретичних та методичних знань щодо інноваційно-педагогічної діяльності. Цей компонент визначає зміст професійної підготовки вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності в умовах нової української школи, який спрямовується на формування професійної готовності до реалізації інноваційно-педагогічної діяльності.

Когнітивний компонент забезпечує створення умов для постійного вдосконалення знань вчителів початкової школи до систематизації змісту освітнього матеріалу та надання йому інноваційного характеру, оновлення, доповнення новинками; виділення елементів знань, які мають інноваційне забарвлення; вивчати нові інформаційні джерела для отримання інформації, яка потрібна та важлива для вирішення конкретних завдань інноваційно-педагогічної діяльності. Важливим є те, що вчителі початкової школи у процесі професійної підготовки добирають та та опрацьовують навчальний матеріал самостійно.

Сформованість когнітивного компонента у інноваційно-педагогічній діяльності проявляється через систему – методологічних знань; – загальнотеоретичних та методичних знань (знати принципи і методи дослідження педагогічної інноватики, володіти конкретними дослідницькими вміннями); успішному застосовуванні інноваційних педагогічних технологій (гностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних,

комунікативних умінь); проявляється у позитивному педагогічному досвіді щодо здійснення інноваційно-педагогічної діяльності.

Діяльнісно-творчий компонент проявляється у стійкому ставленні вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, тобто, у процесі професійної підготовки вчителів повинні системою необхідних для інноваційно-педагогічної діяльності умінь; сформувати готовність використовувати знання та уміння для ефективної реалізації інноваційно-педагогічної діяльності.

Діяльнісно-творчий компонент у структурі готовності до інноваційно-педагогічної діяльності представлений уміннями організувати інноваційно-педагогічну діяльність та творчо їх застосовувати у практичній діяльності вчителя початкової школи.

Вчитель у процесі професійної підготовки повинен оволодіти наступними уміннями, які забезпечать готовність до інноваційно-педагогічної діяльності:

- *організаційні* (вміння організувати інноваційно-педагогічну діяльність, скеровувати освітній процес в інноваційне русло; уміння інноваційно організувати навчальну та виховну діяльність із застосуванням нових форм, методів, новітніх засобів навчання);

- *проектувальні* (вміння проектувати освітній процес та свою інноваційно-педагогічну діяльність в умовах нової української школи; вміння розробляти інноваційні форми організації освітнього процесу);

- *методичні* (вміння у доступній формі подавати учням навчальний матеріал у формі цікавого інноваційного викладу);

- *рефлексивні* (вміння аналізувати та оцінювати результати своєї інноваційно-педагогічної діяльності та інноваційно-педагогічної діяльності колег; уміння керувати за результатами самоаналізу професійну діяльність; здатність до самоосвіти та саморозвитку й ін.);

- *творчі вміння відіграють важливу роль у здійсненні інноваційно-педагогічної діяльності (вміння генерувати інновційні ідеї; успішно розв'язувати нетрадиційні педагогічні ситуації; креативно мислити, інноваційно, нестандартно діяти).*

Важливими показниками для цього компонента є сформованість креативності у педагогічній діяльності, яка проявляється у нестандартному розв'язанні педагогічних завдань, в здатності до імпровізації, а то й до експромту. Головними ознаками педагогічної креативності є: вміння педагога створити нове; реалізація нетрадиційного підходу до організації освітнього процесу; уміння творчо розв'язувати будь-які професійно-педагогічні проблеми; взаємодіяти з учасниками освітнього процесу на засадах педагогіки партнерства; здатність у молодших школярів розвивати креативність, творчість.

Діяльнісно-творчий компонент проявляється також у – визнанні цінності креативного мислення усвідомлення права на помилку та не боятися робити помилки, кротивно виправляти їх; вільно керувати об'єктами чи інноваційними ідеями; всебічно розкривати творчий процес; уміння конструктивно критикувати. Важливо зазначити, що креативність педагога розвивається на основі наслідування інноваційного досвіду, вивченні концепції, генеруванні ідеї, експериментування прийомів, форм, методів реалізації освітнього процесу.

Рефлексивно-особистісний компонент готовності до інноваційно-педагогічної діяльності вчителя представлений здатністю до самопізнання, педагогічну рефлексію, бажання самовдосконалюватись та саморозвиватись. визначає рівні власної значущості, розвитку власної самооцінки, самореалізації.

Сьогодні рефлексія виступає як показник забезпечення суб'єктності освітнього процесу через пізнання себе та своєї діяльності і впливу на інших, що дозволяє вчителю регулювати свою активність, впливати на встановлену

систему норм та стандартів, керувати освітньою та практичною діяльністю учнів із застосуванням інноваційних технологій

У наукових дослідженнях рефлексія здебільшого розглядається як психологічний механізм, який спрямований на самопізнання з метою подальшого самовдосконалення особистості вчителя. Рефлексія полягає в умінні усвідомлювати рівень власної діяльності, своїх здібностей, особистих знань про способи професійного самовдосконалення; умінні бачити недоліки та прогалини своєї діяльності; прагнення до саморозвитку.

У своєму дослідженні ми керуємося тим, що педагогічна рефлексія вчителів початкової школи має свої особливості, спричинені специфікою педагогічної діяльності, яка набуває інноваційного характеру.

Керуючись науковими поглядами М. Марусинець, специфіка полягає у потребі в постійному рефлексивну аналізі професійно-педагогічних ситуацій, розуміння своїх особистих дій, так й дій інших учасників освітнього процесу. Також специфікою виступає багатофункціональність педагогічної діяльності вчителя початкової школи (багатопредметне викладання у початковій школі, методична діяльність, викладацька діяльність, виховна робота, самоосвітня діяльність, виконання обов'язків класного керівника, виконання громадської педагогічної активності тощо) (Марусинець, 2012).

Виходячи з вищепроаналізованого можемо говорити те що ефективна реалізація рефлексивного компонента готовності вчителя початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності залежить від активної партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу у закладі освіти.

Запропоновані компоненти готовності вчителя початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності являють собою цілісну систему взаємопов'язаних структурних компонентів, кожен який має свій зміст та власну підсистему, яка виражається у критеріях та показниках та носить динамічний характер, тобто може змінюватись під впливом зовнішніх або внутрішніх чинників. Виходячи з того, що компоненти готовності майбутніх

учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності представляють собою цілісну систему взаємопов'язаних елементів та керуючись тим, що кожна система має свою підсистему ми у наступному підрозділі розглянемо складові кожного компоненту як підсистеми, яка глибоко розкриває його зміст та розкривається через критерії та показники.

Висновки до розділу 1

Аналіз поглядів учених на проблему професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності дав змогу з'ясувати її актуальність та значущість для сучасної нової української школи.

Нами встановлено, що професійна підготовка вчителя початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності є цілеспрямованим процесом який сприяє формуванню у вчителя теоретичних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення творчої, інноваційної професійної діяльності. Тоді як професійна готовність виступає результатом професійної підготовки.

Інноваційно-педагогічна діяльність вчителя початкової школи є особливим видом активної, творчої професійної діяльності вчителя початкової школи, результатом якої є створення нових, цікавих, оригінальних ідей, які реалізуються у новій українській школі сприяють змінам та розвитку освітнього процесу.

Виокремлено структурні компоненти готовності вчителя до інноваційно-педагогічної діяльності, такі як: мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-творчий та рефлексивно-особистісний, що являють собою цілісну систему та розкриваються через критерії та показники.

РОЗДІЛ 2

ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Констатувальне дослідження рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Вивчення теоретичних аспектів досліджуваної проблеми зумовлює потребу здійснення констатувального дослідження щодо виявлення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Учасниками педагогічного дослідження, а саме констатувального етапу, стали студенти спеціальності «Початкова освіта» Чернівецького національного університету денної та заочної форми навчання за добровільним бажанням (всього 47 осіб).

Мета констатувального дослідження: виявити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності в новій українській школі.

Завдання констатувального дослідження:

1. Виявити рівень сформованості професійної мотивації до інноваційно-педагогічної діяльності.
2. Встановити рівень системи знань щодо педагогічних інновацій.
3. Виявити здатність до застосування інновацій у професійній діяльності та здатності до творчості.
4. Визначити здатність до рефлексії щодо здійснення інноваційно-педагогічної діяльності та здатність до саморозвитку.

Для досягнення поставленої мети та окреслених завдань ми використовували такі засоби констатувального дослідження: критерії, показники, рівні та методики. Проаналізуємо їх.

*Поняття «критерій» (з грец. *kriterion* – засіб судження) тлумачиться як: «ознака (ознаки), на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація певних об'єктів. Критерій виступає засобом, інструментом оцінки, а не самою оцінкою. При цьому під ознакою розуміють зовнішній вияв властивості, за яким останню можна впізнати, визначити або описати і який є її прикметою» (Шапар, Олефир & Куфлієвський, 2009).*

Кожен критерій представлений низкою показників, які пов'язані між собою і утворюють власну підсистему. Критерії та показники тісно пов'язані між собою: «науково обґрунтований вибір критерію значною мірою обумовлює правильний вибір системи показників і, навпаки, якість показника залежить від того, наскільки він повно й об'єктивно характеризує прийнятий критерій» (Кулакова, 2006, с. 79).

У науково-педагогічних працях зазначається, що *показник* являється складовим критерієм, та слугує конкретним і типовим проявом сутності якості досліджуваного процесу чи явища, яке підлягає вивченню. Тлумачний словник української мови термін «показник» пояснюється як: «свідчення, доказ, ознака чого-небудь; наочні дані про результати будь-якої роботи, процесу; дані про досягнення в чому-небудь» (Тлумачний словник, 2012).

Виходячи з того, що компоненти, критерії та показники утворюють власну підсистему готовності майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності то розглянемо їх структурно, як складові більшої системи (компоненти), та компоненти підсистеми (критерії та показники).

Критеріями готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності обрано: *професійна мотивація до інноваційно-педагогічної діяльності* (мотиваційний компонент); *система знань педагогічних інновацій* (когнітивний компонент); *вміння реалізовувати*

інноваційно-педагогічну діяльність та педагогічна креативність (діяльнісно-творчий компонент); *здатність до рефлексії та саморозвитку* (рефлексивно-особистісний компонент).

Проаналізуємо тепер систему обраних критерій та відповідних їм показників.

Критерій професійна мотивація до інноваційно-педагогічної діяльності розкриває мотиваційну систему майбутніх учителів щодо здійснення інноваційно-педагогічної діяльності. Його *показниками* є: бажання здійснювати інноваційно-педагогічну діяльність, інтерес до застосування інновацій у початковій школі, потреба у використанні інноваційних форм, методів, засобів організації освітнього процесу у початковій школі.

Критерій система знань педагогічних інновацій розкриває когнітивну сторону готовності до інноваційно-педагогічної діяльності, він представлений такими показниками: знання інноваційних технологій; знання інноваційних форм, методів, засобів для успішно реалізації їх під час професійної діяльності.

Критерій вміння реалізовувати інноваційно-педагогічну діяльність розкриває діяльнісну сторону вчителя готовності до інноваційно-педагогічної діяльності. Його *показниками* є: вміння реалізовувати інновації у початковій школі, організовувати інноваційні форми роботи з учнями, застосовувати інноваційні методи, прийоми у роботі з молодшими школярами, використовувати сучасні, новітні засоби навчання.

Критерій педагогічна креативність характеризує твору складову особистості вчителя початкової школи та її прояв у професійній діяльності, його *показниками* є: креативне мислення; оперувати об'єктами чи інноваційними ідеями; реалізовувати творчі ідеї, перетворювати їх на творчий процес; вміння конструктивно критикувати, генерувати нові педагогічні ідеї, експериментувати нові прийоми, форми, методи реалізації освітнього процесу у новій українській школі.

Критерій здатність до рефлексії та саморозвитку відображає рефлексивний компонент готовності майбутнього вчителя до інноваційно-педагогічної діяльності та представлений такими *показниками*: здатність до самопізнання; вміння аналізувати власну інноваційно-педагогічну діяльність, її результати; усвідомлювати сприйняття учнями ваших професійних дій, здатність до педагогічної рефлексії та прагнення до саморозвитку.

Для перевірки сформованості кожного критерію та відповідних йому показників нами підібрано *комплекс методик*, які були апробовані у науково-педагогічних дослідженнях:

- Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір К. Реан у модифікації А. Реана);
- «Готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності» (авторська);
- Опитувальник «Самооцінювання умінь інноваційно-педагогічної діяльності» (авторська);
- Опитувальник креативності Дж. Рензулі;
- Методика «Діагностика рефлексії» (А. Карпова).

Для здійснення констатувального дослідження нами розроблено *рівні готовності до інноваційно-педагогічної діяльності*.

Низький рівень готовності до інноваційно-педагогічної діяльності. До цього рівня відносяться майбутні вчителі, в яких особливості мислення та практична діяльність, спрямовуються на інноваційну проблематику яка є альтернативою до традиційної практики. Основною опорою їх професійної діяльності виступає емоційне, інтуїтивне застосування інновацій та установка сприйняття нового через те, що воно є новим, а не глибоко теоретичні знання специфіки інноваційної спрямованості на педагогічну діяльність чи аналіз педагогічної практики, яка базується власне на цій ідеї. Педагогічна рефлексія у педагогів цього рівня не сформована.

Достатній рівень готовності до інноваційно-педагогічної діяльності. Майбутні вчителі, які характеризуються таким рівнем готовності добре володіють з теоретичними основами, змістом, методиками педагогів-новаторів, застосовують елементи новаторських систем у особистій професійно-педагогічній діяльності. Однак, використання інновацій у їх педагогічній діяльності є несистематичним, ситуативним, невпорядкованим. Майбутні вчителі вважають, що інноваційні технології можуть використовувати та впроваджувати лише їх автори. Педагогічна рефлексія у них виражена недостатньо.

Високий рівень сформованості готовності до інноваційно-педагогічної діяльності. Вчителі початкової школи які перебувають на цьому рівні проявляють творчість в інноваційно-педагогічній діяльності, володіють системою змістовних знань щодо нових наукових та новаторських підходів до навчання та виховання, знають новітні технології та створюють власні. Реалізують творчий потенціал в інноваційному процесі який є для них важливим орієнтиром інноваційно-педагогічної діяльності.

Інструментарій констатувального дослідження представлено нами у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

**Інструментарій констатувального дослідження
готовності майбутніх учителів до інноваційно-педагогічної діяльності**

Критерій	Показник	Методика
Мотиваційний компонент		
<i>професійна мотивація до інноваційно-педагогічної діяльності</i>	бажання здійснювати інноваційно-педагогічну діяльність, інтерес до застосування інновацій у початковій школі, потреба у	Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір К.Реан у

	використанні інноваційних форм, методів, засобів організації освітнього процесу у початковій школі.	модифікації А.Реана);
Когнітивний компонент		
<i>система знань педагогічних інновацій</i>	знання інноваційних технологій; знання інноваційних форм, методів, засобів для успішно реалізації їх під час професійної діяльності.	«Готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної-педагогічної діяльності».
Діяльнісно-творчий компонент		
<i>вміння реалізувати інноваційно-педагогічну діяльність</i>	уміння реалізувати інновації у початковій школі, організувати інноваційні форми роботи з учнями, застосовувати інноваційні методи, прийоми у роботі з молодшими школярами, використовувати сучасні, новітні засоби навчання.	Опитувальник «Самооцінювання умінь інноваційно-педагогічної діяльності».
<i>педагогічна креативність</i>	креативне мислення; оперувати об'єктами чи інноваційними ідеями; реалізувати творчі ідеї, перетворювати їх на творчий процес; уміння конструктивно критикувати, генерувати нові педагогічні ідеї, експериментувати нові прийоми,	Опитувальник креативності Дж. Рензулі;

	форми, методи реалізації освітнього процесу у новій українській школі.		
Рефлексивно-особистісний компонент			
<i>здатність до рефлексії та саморозвитку</i>	здатність до самопізнання; вміння аналізувати власну інноваційно-педагогічну діяльність, її результати; усвідомлювати сприйняття учнями ваших професійних дій, здатність до педагогічної рефлексії та прагнення до саморозвитку.	Методика «Діагностика рефлексії» (А.Карпова)	
Рівні	<i>низький</i>	<i>достатній</i>	<i>високий</i>

Застосування методики «Мотивація професійної діяльності» (К.Замфір, модифікація А. Реана) (див. додаток А) спрямована на діагностику мотивації професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи та вивчення мотивації інноваційно-педагогічної діяльності. В основі методики лежать ключові параметри: внутрішня (ВМ) і зовнішня мотивації (ЗМ), які виступають центральними в вивченні мотивації до інноваційно-педагогічної діяльності. Зазначаємо, що внутрішній тип мотивації виявляється тоді коли для вчителя велике значення має зміст діяльності. Якщо ж основою мотивації інноваційно-педагогічної діяльності є прагнення задовольнити інші потреби по відношенню до змісту діяльності зовнішніх, такі як наприклад: соціальна мотивація, задоволення соціального престижу, зарплата та ін., тоді говоримо про зовнішню мотивацію. Зовнішні мотиви також поділяються у свою чергу на зовнішні позитивні ЗПМ та зовнішні негативні ЗНМ. Зовнішні позитивні

мотиви є значно ефективніші та значно бажаніші серед усіх мотивів, порівняно з зовнішніми негативними мотивами.

Узагальнені результати цієї методики проілюстровані на рис 1.2. і є такі: низький рівень професійної мотивації сформований у 23,7% опитуваних, достатній рівень проявили – 31,5% респондентів та низький рівень виявлено у 55,2% опитуваних, що свідчить про недостатність сформованості цього критерію, а відповідно й компонента який від представляє.

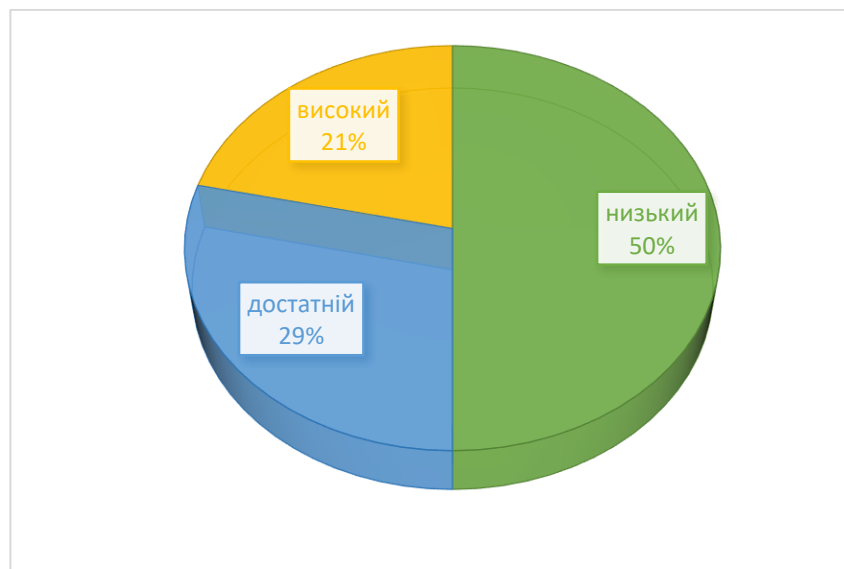


Рис. 1.2. Рівень сформованості мотиваційного компонента готовності до інноваційно-педагогічної діяльності

Застосування опитувальника «Готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності» (див. додаток Б) нами перевірено рівень сформованості системи теоретичних знань щодо інноваційних технологій; знань інноваційних форм, методів, засобів для успішної реалізації їх під час професійної діяльності у новій українській школі.

Майбутнім вчителям запропоновано твердження, які стосуються знань інновацій, особливостей застосування їх у новій українській школі, теоретичних аспектів новаторського досвіду тощо. Майбутнім вчителям необхідно було оцінити їх сформованість відповідно до запропонованих критерій, де 1 – зовсім не володію, а 5 – володію на високому рівні.

Аналіз отриманих результатів дав змогу виявити рівень сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності. Таким чином, 18,45% опитаних виявили високий рівень сформованості системи знань інновацій; 23,67% проявили достатній рівень сформованості досліджуваного явища та 57,8% респондентів засвідчили низький рівень, що говорить про потребу удосконалення цього процесу. Узагальнені результати проілюстровано на рис. 1.3.



Рис. 1.3. Рівень сформованості когнітивного компонента готовності до інноваційно-педагогічної діяльності

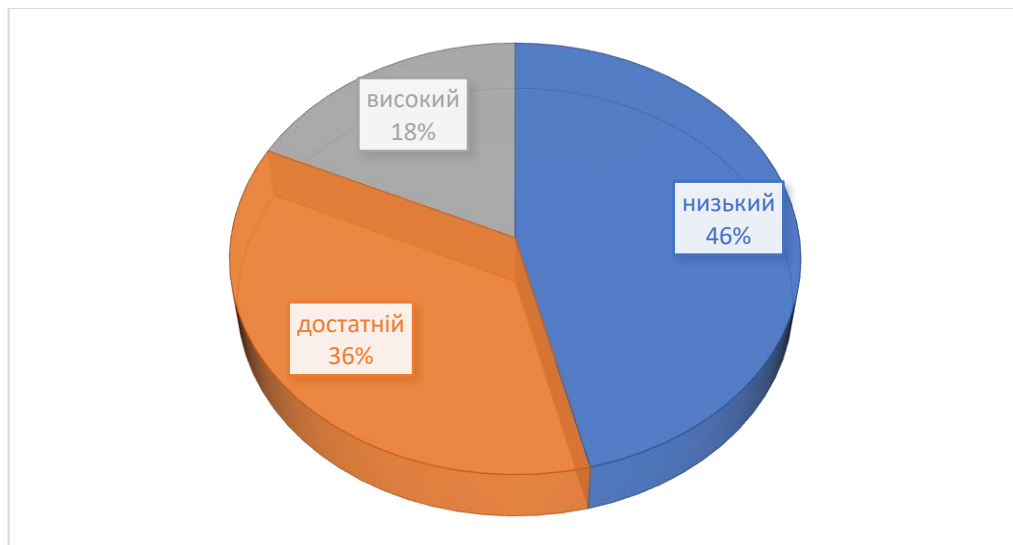
Сформованість діяльнісно-творчого компонента перевіряли відповідно до критерій вміння реалізовувати інноваційно-педагогічну діяльність та критерієм педагогічна креативність.

Так, вміння реалізовувати інноваційно-педагогічну діяльність перевіряли шляхом використання опитувальника «Самооцінювання умінь інноваційно-педагогічної діяльності» (див. додаток В) відповідно до якого майбутні вчителі початкової школи здійснювали самооцінку власних умінь реалізовувати та організовувати інноваційні форми роботи з молодшими школярами, використовувати інноваційні методи, прийоми, засоби у професійній діяльності у контексті нової української школи.

Розроблений нами опитувальник передбачав перелік умінь, сформованість яких майбутні вчителі оцінювали за 5-ти бальною шкалою де 1 – не володію, ... 5 – володію на високому рівні. Опрацювавши результати самооцінювання респонденті своїх умінь ми побачили, що: 17,4 % опитуваних оцінюють свої уміння інноваційно-педагогічної діяльності як високий рівень сформованості; 37,8 % майбутніх педагогів показали результат достатнього рівня; на 44,8% респондентів проявили низький рівень.

Діяльнісно-творчий компонент представлений також педагогічною креативністю, яка відіграє важливу роль для здійснення інноваційно-педагогічної діяльності у контексті нової української школи. Рівень сформованості креативності майбутніх учителів початкової школи ми перевірили за допомогою опитувальника креативності Рензулі (див. додаток Г). Згідно якого, студентам запропоновано дати відповіді на твердження та заповнити спеціальний бланк. Після чого підраховується сума балів та опираючись на шкалу оцінювання запропоновану автором методики визначається рівень креативності особистості. В ході проведеної діагностики ми виявили, що високий рівень креативності притаманний 18,7 % опитуваних; 33,8 % виявили достатній рівень та 47,5 % майбутніх вчителів характеризується низьким рівнем креативності.

Користуючись способом середнього арифметичного ми вирахували рівень сформованості діяльнісно-творчого компонента. Так, 18,05% респондентів проявили високий рівень; 35,8% опитаних продемонстрували достатній рівень та 46,15% респондентів проявили низький рівень сформованості досліджуваного явища. Узагальнені результати проілюстровано на рис. 1.4.



*Рис. 1.4. Рівень сформованості діяльнісно-творчого компонента
готовності до інноваційно-педагогічної діяльності*

Рівень сформованості рефлексивно-особистісного компонента готовності до інноваційно-педагогічної діяльності за критерієм здатність до рефлексії та саморозвитку ми перевіряли використовуючи методикау «Діагностика рефлексії» (А. Карпова) (див. додаток Д). Вона дозволила виявити рівень здатності майбутніх учителів до самопізнання, вміння аналізувати власну інноваційно-педагогічну діяльність та оцінювати її результати; усвідомлення того, як вас сприймають ваші учні. Також ця методика сприяла перевірці педагогічної рефлексії та здатності педагога до саморозвитку на цій основі.

Принцип методики полягає в тому, що респондентам було запропоновано дати відповіді на 27 тверджень опитувальника та відповідний варіант записати у спеціальний бланк. Після чого, відповідно до дешифратора ми підраховували суму інверсованих балів, і згідно зі шкалою оцінювання перевели в стіни від 0 до 10, які й сприяли визначенню рівня сформованості рефлексії майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, ми отримали такі відсоткові результати: 18,3 % респондентів характеризується високим рівнем педагогічної рефлексії; 39,4 % опитаних проявили достатній рівень та 42,3% студентів проявили низький

рівень здатності до педагогічної рефлексії. Узагальнені результати проілюстровано на рис. 1.5.



Рис. 1.5. Рівень сформованості рефлексивно-особистісного компонента готовності до інноваційно-педагогічної діяльності

Узагальнені результати рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності представлені нами у таблиці 1.2 та рис. 1.6.

Таблиця 1.2

Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Компоненти	Рівні		
	Низький	Достатній	Високий
Мотиваційний	55,2	31,5	23,7
Когнітивний	57,8	23,67	18,45
Діяльнісно-творчий	46,15	35,8	18,05
Рефлексивно-особистісний	42,3	39,4	18,3
ЗАГАЛОМ	47,9	32,6	19,5

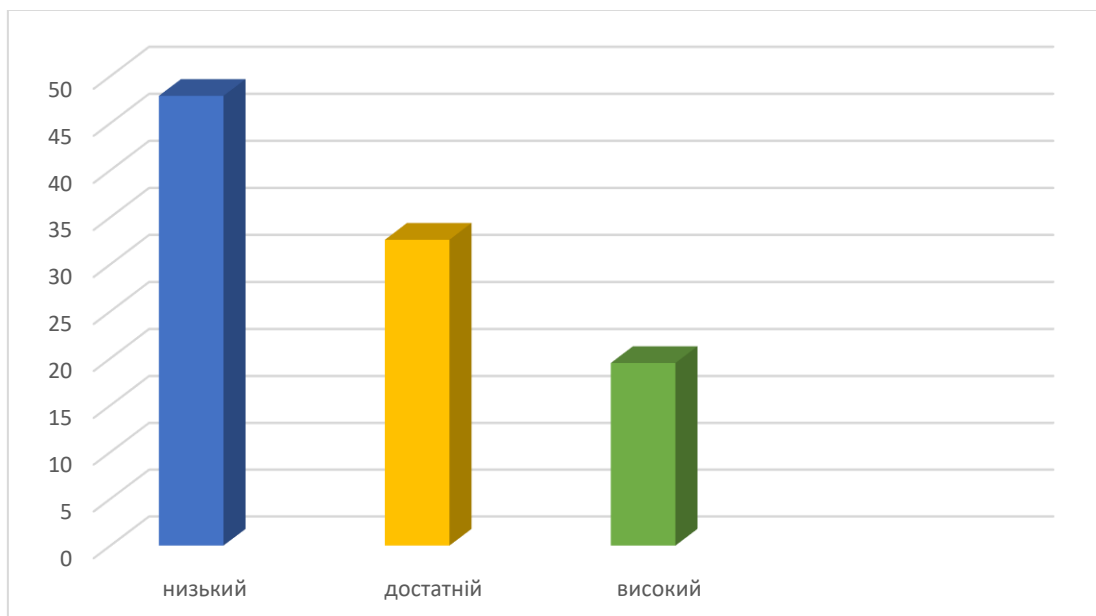


Рис. 1.6. Рівень сформованості готовності до інноваційно-педагогічної діяльності

Узагальнені результати свідчать про те, що 47,9% опитаних володіють низьким рівнем готовності до інноваційно-педагогічної діяльності, що вважаємо є досить великим відсотковим показником. 32,6% респондентів виявили достатній рівень готовності до інноваційно-педагогічної діяльності та 19,5% проявили високий рівень досліджуваного явища.

Отримані результати засвічують недостатній рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності та потребують вдосконалення процесу їх підготовки до використання інновацій у новій українській школі.

2.2. Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Теоретичне вивчення проблеми інноваційно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів та емпірична перевірка стану готовності майбутніх вчителів до її реалізації зумовила потребу вдосконалення цього процесу. Відтак, застосуємо метод моделювання та змоделюємо систему професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

Як зазначає С. Гончаренко: «метод моделювання забезпечує вибір оптимальних способів вирішення проблеми, передає динаміку розвитку визначених властивостей, передбачає зміну способів педагогічного впливу відповідно до зміни об'єкта навчання, дає змогу аналізувати не лише перебіг навчально-виховного процесу, його розвиток, а й умови, у яких він відбувається» (Гончаренко, 2008, с. 490–491).

Моделювати – це створення зразків нових освітніх систем та процесів, основу яких, можна використати у пізнаванні складних явищ та у долатті негативних викликів.

У дослідженнях В. Бикова: «моделювання системи дає змогу виявити причинно-наслідкові зв'язки й уточнити чинники, прогнозувати наслідки впровадження інновацій, оцінити користь і можливі недоліки, підвищити продуктивність роботи науково-педагогічних працівників ЗВО» (Биков, 2008, с. 292). Окрім цього, моделювання допомагає цілісно розглядати професійну підготовку через компетентнісний підхід – від поставленої мети до отримання результатів.

Модель професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності складається з трьох блоків: цільовий, змістовий, результативний, що проілюстровано на рис. 2.1 та 2.2.

Цільовий блок моделі представлений метою та завданнями. Так, *мета - професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності*. Вважаємо, що чіткий розгляд мети важливий, так як, мета є тим підґрунтям, який дозволяє визначити усі наступні складові компонентів змодельованої системи, кожен з яких допомагає у досягненню поставленої мети і виробленні практичних порад щодо її вдосконалення.



Рис. 2.1. Блоки моделі підготовки до інноваційно-педагогічної діяльності

Завданнями моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є :

1. Формувати мотиваційний компонент готовності до інноваційно-педагогічної діяльності.
2. Сприяти вдосконаленню когнітивного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.
3. Формувати діяльнісно-творчий компонент готовності до інноваційно-педагогічної діяльності у новій українській школі.
4. Сприяти формуванню рефлексивного компонента готовності до інноваційно-педагогічної діяльності.

Змістовий блок моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності представлений підходами та принципами, які визначають зміст освітнього процесу; педагогічними умовами, формами та методами.

Системний підхід дає можливість формувати системний погляд на навколишнє середовище на засадах цілісності та чіткості організованості досліджуваного об'єкта, враховуючи динамічності та активності.



Рис.2.2 Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Відомим є те, що системний підхід є одним із основних класичних підходів новітнього наукового пізнання, який окреслює дослідження явищ не ізольовано, як автономну одиницю, а, перш за все, як взаємодію та зв'язки різних компонентів цілого, знаходження в системі цих відносин провідних тенденцій та головних закономірностей (Гершунський, 1998, с. 104).

За С. Гончаренком, системний підхід - це послідовність процедур для створення складно організованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складно організованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складно організованих об'єктів дослідження (Гончаренко & Кушнір, 2008, с. 5).

Системний підхід забезпечує організацію системних дій, спрямованих на формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

В основі поняття *діяльнісний підхід* лежить термін «діяльність». Психологи зазначають, що: «діяльність є відкритою системою у сенсі формування особистості та актуалізує пріоритетність самостійної діяльності студентів задля оволодіння новими професійними компетентностями й удосконалення набутих» (Абульханова- Славская, 1980, с. 58).

У нашому дослідженні діяльнісний підхід розглядаємо з точки зору активної організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, у процесі якої формується готовність до здійснення інноваційно-педагогічної діяльності. Майбутні вчителі вчать вивчати її та оцінювати її результатів. Варто зауважити, що у діяльності здійснюється ретельне засвоєння знань, формується здатність до самонавчання, самоосвіти і активності. У той же час, діяльнісний підхід передбачає напрямок на розвиток творчого потенціалу особистості і дає можливість зважати на індивідуальні особливості кожного здобувача вищої освіти через включення його у

діяльність, яка допомагає самореалізації, особистісному зростанню і фахової готовності до інноваційно-педагогічної праці (Балл, 2003, с. 128).

Актуальним постає завданням реалізації *компетентнісного підходу* у системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, який передбачає формування та розвиток професійних, ключових компетенцій особистості. Компетентнісний підхід рахується ключовою інноваційною ідеєю сьогоденної освіти. У той же час, ідея компетентнісного підходу є одна із відповідей на запитання, який же результат освіти необхідний особистості та затребуваний нинішнім суспільством. Крім цього, проблема використання компетентнісного підходу до породження професійної готовності майбутніх вчителів сучасної початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності напрямляє нас до з'ясування ключових понять, таких як, «компетентність» та «компетенція». У нашому експерименті застосовуватимемо ці твердження відповідно до Енциклопедії освіти, в якій компетенції зазначають як: «відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, котра необхідна для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто, соціально закріплений результат. Наслідком набуття компетенції є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності» (Кремень, 2008, с. 409).

Акмеологічний підхід позначається на особистісно-професійне становлення суб'єктів педагогічної освіти і їхню взаємодію. У той же час, він постає як стратегічний орієнтир, що напрямляє педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного і професійного становлення людини, іншими словами, на досягнення нею вершин у фізичному, духовно-моральному та професійному розвитку.

Визначення «акмеологія» був занотований у науковий обіг М. Рибніковим (1928 р.). Теоретико-методологічний підґрунтя акмеології як

науки був створений психологами, які вивчали концептуальні ідеї Б. Ананьєва щодо вирішення проблем розвитку цілісної людини, здатної досягати максимальних сходинок у своєму індивідуальному, особистісному і суб'єктно-діяльнісному розвитку та реалізуватися як активній, творчій особистості і фахівцю. У цілому, акмеологія успішно розв'язує завдання досягнення вершин майстерності і професіоналізму засобами навчання, формуючого впливу на особистість, сприяє формуванню ціннісного ставлення до самовдосконалення та саморозвитку. Внутрішніми елементами у досягненні професійних вершин є мотивація, активність, творчість, цілеспрямованість, можливість мобілізувати фахові можливості, зосередитись на меті, бажання до збереження та збагачення своїх досягнень. Зовнішніми елементами вияву акме в професійному розвитку є сприятливе середовище, яке підштовхує особистість до розкриття її справжніх фахових можливостей, так само, наявність подій, які можуть підштовхнути до кульмінацій у професійній сфері.

Акмеологічний підхід у процесі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності спрямований на вдосконалення особистості в сучасному освітньому середовищі, саморозвиток і просування майбутнього вчителя до вершини фахового, духовно-морального і фізичного самовдосконалення.

Особистісно-орієнтований підхід спрямовує освітній процес на особистість та формування відповідних професійних цінностей. Ціллю особистісно-орієнтованого підходу бачимо в утворенні максимальних умов для росту особистості майбутніх вчителів початкової школи, самовираження їхньої особливості, прояву можливостей та творчих здібностей у різних видах діяльності, окремо, й інноваційно-педагогічній.

Академік І. Зязюн пояснює, що: «особистісно-орієнтований підхід зосереджений на розвитку особистості; ... у процесі формування якої необхідно робити акцент на ключові ситуації в життєдіяльності людини та основні цінності суспільства, в якому вона функціонує» (Зязюн, 2005, с. 15).

Цікавими є міркування В. Рибалки: «за особистісним підходом психіка людини має розглядатись як складне системне, цілісне, структурно- ієрархічне утворення, що має певну системну психологічну характеристику розвитку впродовж усього життя, системно регулює сукупність діяльності та актів поведінки в конкретних ситуаціях життєдіяльності, забезпечуючи ефективну взаємодію з об'єктивною дійсністю» (Рибалка, 2003, с. 1–20).

Важливим для нашого дослідження є *інноваційний підхід* – це створення і застосування інновацій, що є результатом усвідомленої, цілеспрямованої, науково культивованої міждисциплінарної праці педагогічних працівників (Коржуев, 2003, 304 с.), зорієнтованої на підвищення ефективності освітнього процесу і зростання якості підготовки фахівців.

Важливість даного підходу полягає у тому, що у системі фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності влучним є використання різноманітних інновацій, підґрунтям яких є інтерактивність та максимальна наближеність до реальної професійної діяльності. Ми вважаємо, що, важливо, перш за все, показати майбутнім професіоналам переваги новітніх методів та технологій, навчити їх розуміти, де і в чому вони працюватимуть краще від тих методик, що рахуються традиційними, описати їх можливості для власного саморозвитку. Це дасть змогу підготувати вчителів до впровадження і створення інновацій, сформувати фахову готовність до інноваційно-педагогічної діяльності.

Проаналізуємо принципи, які представлені у нашій моделі.

Термін *«принцип»* у довідкових джерелах пояснюється як: «інструментальне, подане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції; це методичне вираження законів і закономірностей, які вже пізнані, це знання про цілі, сутність, зміст, структуру навчання, яке виражено у формі, що дозволяє використовувати їх у якості регулятивних норм практики» (Гончаренко, 2011).

Принцип науковості передбачає засвоєння майбутніми вчителя початкової школи інноваційних досягнень педагогічної науки і педагогічної інноватики, опанування методами наукового пізнання, що не є перешкодою науковим фактам, теоріям, закономірностям. Дотримання думки науковості у системі професійної підготовки відіграє певну роль в інформації, яка подається здобувачам, має бути обґрунтованою. Принцип науковості таким же чином висуває певні вимоги щодо застосування методів навчання, і також забезпечує відповідність навчальних планів та навчальних програм рівню науково-технічного прогресу щодо плану навчальної інформації, яка визначена змістом навчального плану.

Втілення принципу науковості сприяє впровадження новітніх досягнень педагогіки, педагогічної інноватики, психології, методики, прогресивного педагогічного досвіду, висвітлює логіку деяких навчальних дисциплін та освітнього процесу у закладах вищої освіти. Крім цього, означений принцип сприяє розкриттю педагогічних явищ та фактів у взаємозв'язках, застосування в організації інноваційно-педагогічної праці майбутніх вчителів початкової школи методів проблемного навчання, заохочення інтересу до пошукової діяльності тощо.

Принцип цілісності сприяє органічному поєднанню усіх компонентів систем фахової підготовки, що висвітлюється як неперервний, взаємозумовлений процес освіти і самоосвіти слухачів.

Принцип наступності визначають як наступність в організаційних формах складових фахової підготовки майбутніх вчителів початкової школи, так і її змістового наповнення. Принцип наступності має сприяти поступовому переходу від власне традиційних форм та методів засвоєння знань до інноваційних, інтегративних та системних. Даний принцип сприяє розвитку інноваційно-педагогічної діяльності з обов'язковим досягненням прогнозованого результату.

Принцип доступності є необхідністю співвіднесення змісту та методів навчання з підготовленістю майбутніх вчителів, їхніми науковими намірами, віковими особливостями, рівнем розвитку. Враховуючи це, необхідно переходити від простого до складнішого, від відомого до невідомого.

Принцип наочності висвітлює, також важливу роль у засвоєнні навчального матеріалу при вивченні дисциплін. Так як за допомогою використання презентацій, таблиць, схем-зразків - активізуються рецептори, які відповідають за сприйняття зорових образів, займаючи важливу роль у формуванні навичок і умінь.

Принцип індивідуалізації направлений на індивідуальні особливості й створенні умов для розвитку особистості кожного здобувача освіти.

Принцип активності полягає в ефективному засвоєнні знань, яке здійснюється в результаті самостійної активності у навчанні. Реалізація даного принципу досягається за потреби формування знань, діалогічної форми навчання, проблемного навчання, великому застосуванні практичних методів навчання (експериментів, тренінгів, тестів). Опанування знаннями та розвиток відбувається за умови присутності власної активної, творчої діяльності, цілеспрямованих зусиль на отримання задуманого результату.

Принципи самостійності, полягає у тому, що студент має навчитись осмислювати та засвоювати отримані системні знання як важливі компоненти фахової готовності до інноваційно-педагогічної діяльності, підпорядковані майстерному досягненню кінцевої мети; самостійно обирати найбільш ефективні інноваційні форми та методи засвоєння навчального матеріалу; працювати над формуванням та розвитком власної пізнавальної активності, яка виступає необхідністю розвитку вмінь та навичок інтеграції знань у процесі підготовки; вивчати та коригувати навчальну діяльність з урахуванням розкритих у процесі роботи помилок та неточностей стосовно змісту навчання і організації освітнього процесу; займатись контролем та самоконтролем отриманих результатів інтеграції елементів професійної

підготовки та набувати вмінь міждисциплінарного підходу до вирішення професійних завдань, які вимагаються тією або іншою дисципліною (Кузава, 2014, 41).

Принцип креативності - це індивідуальний пошуково-творчий підхід на рахунок, формування інноваційної компетентності і професійної готовності до інноваційно-педагогічної діяльності, застосування інноваційних технологій, вироблення умов для самостійної освітньої діяльності майбутнього вчителя для його самопізнання, самовизначення, саморозвитку, самореалізації.

Принцип свідомості й інтерактивності професійну підготовку спрямовує на те, що вчитель початкової школи визначається як суб'єкт, який розуміє цілі учіння, вміє планувати, дискутувати, організовувати, відстоювати власну професійну позицію; самостійно та свідомо й цілеспрямовано виконувати роботу; усвідомлювати особистісну значущість її результатів. Даний принцип передбачає не тільки сприйняття і розуміння навчального матеріалу особистістю, але й усвідомлення і вміння доцільно використовувати його у майбутній інноваційній праці.

Принцип ціннісного ставлення до знань зумовлений тим, що професійна підготовка фахівців взаємопов'язана, перш за все, з вивченням цінностей змісту навчання як особистісними, результатом чого буде відбуватись перебудова фахової свідомості та самосвідомості.

Так само, змістовий блок включає й педагогічні умови (побудова освітнього процесу на засадах інновації; створення інноваційного освітнього середовища у ЗВО; спрямованість майбутніх учителів на інноваційно-педагогічну діяльність; оновлення змісту професійної підготовки; застосування оптимальних форм і методів професійної підготовки до інноваційно-педагогічної діяльності) форми та методи, які ми опишемо у наступному підрозділі.

Результативний блок запропонованої моделі передбачає готовність

майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, що проявляється у сформованості компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісно-творчого та рефлексивного та рівні їх сформованості.

Таким чином, вважаємо, що запропонована модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності є цілісним системним утворенням, та може бути реалізована у контексті традиційної системи професійної підготовки і закладі вищої освіти.

2.2.1. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Поняття «умова», яке у словниках тлумачиться як: «необхідна обставина, що уможливорює здійснення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила встановлені у певній галузі, діяльності; сукупність даних, положень в основі чого-небудь» (Бусел, 2002). Цей термін визначається як: «сукупність зовнішніх, внутрішніх, природних та соціальних чинників, що впливають на психічний, моральний, фізичний розвиток людини, її поведінку; формування особистості, навчання і виховання» (Алексюк, 1993, 336 с.).

Термін «педагогічна умова» розглядається як певна обставина чи обстановка, що впливає (прискорює чи гальмує) на розвиток педагогічних фактів, процесів, систем. У нашому дослідженні педагогічна умова розглядається як обставина професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, яка оптимізується завдяки реалізації системи спеціальних заходів.

Доцільним є твердження О. Колодницької, яка зазначає, що «педагогічні умови»- сукупність форм, методів та педагогічних прийомів, об'єктивних та суб'єктивних можливостей, спрямованих на утворенні середовища

стимулювання фахового розвитку майбутнього вчителя (Колодницька, 2012, с. 8).

Перша педагогічна умова – *побудова освітнього процесу на засадах інновації*. У концептуальних твердженнях «Стратегії розвитку педагогічної освіти в Україні» береться до уваги те, що умовою для досягнення цілей її розвитку є, з однієї сторони, мудра інтеграція її змісту, з іншого, – *інноваційність*. Остання, як висновок готовності освіти до вдосконалення, пов'язана з адекватністю змісту потребам майбутнього професіонала (Лук'янова, 2016, с. 13).

Як стверджує Л. Мітіна: «Культ інноваційності в педагогічній освіті є чинником забезпечення не лише її прогресу, але й прогресу всього суспільства». На її думку, до найважливіших умов її домінування в освітньому середовищі можна врахувати введення гласної актуалізації в ньому найсучасніших досягнень психологічної та педагогічної наук, дискурсів у ході їх опрацюваннях; використання інновацій в змісті навчання і виховання майбутніх учителів, пошук нових особистісно орієнтованих технологій, особливих форм, методів та засобів їх організації. Це культ передовсім тих освітніх інновацій, які розташовані в ізоморфній залежності від потреб індивідуальності у її фаховому становленні як педагога (Лук'янова, 2016, с. 25).

Як зауважує О. Дубасенюк, сьогодні утверджується пріоритет інноваційного розвитку освіти на основі модернізації усіх елементів системи (змісту, педагогічних технологій та оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, підготовки педагогічних кадрів і управління, фінансування та багато іншого), нормативне забезпечення інноваційної політики сфері; формування інфраструктур, які допомагають і координують інноваційні процеси (Дубасенюк, 2009, с. 14–47). Коригуються погляди щодо освіти від «освіта на все життя» до «освіти упродовж життя». Розвиток інновації на пряму, залежить від того, скільки освітнє середовище потребує нової ідеї.

Думаємо, що інновації у сфері вищої освіти повинні співвідноситись з інноваційними процесами у суспільстві.

З позицій І. Гавриша: «...підготовка майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності має бути цілісною, відображаючи у своєму логічному розгортанні її зміст і структуру...» (Гавриш, 2006, 579).

Інше бачення процесу підготовки до інноваційної діяльності є Г. Кошелева. Стосовно нього, така підготовка має бути успішною, якщо: інноваційні тенденції в освіті віднайнуть логічне відображення в цілях, змісті, методах та організаційних формах підготовки вчителя; буде чітко визначена модель випускника із ясним наповненням компонентів, скажімо, інноваційно-педагогічної діяльності; буде створено передумови для проходження безперервної педагогічної практики в інноваційних навчальних закладах (Кошелева, 2003, с. 125).

На нашу думку, побудова освітнього процесу на засадах інновацій забезпечує усвідомлення майбутніх вчителів важливостей майбутньої професії, умови в професійному саморозвитку, самовдосконаленні, самоствердженні. Прийдешні вчителі початкової школи мають виконувати навчальну програму для досягнення прогнозованих нею результатів навчання; піклуватись про власне фізичне та психічне здоров'я; притримуватися академічної доброчесності, педагогічної етики. Вагомою є інноваційна спрямованість, спосібність до професійної майстерності.

Другою педагогічною умовою є *створення інноваційного освітнього середовища*. Вважаємо, що існування якісної матеріально-технічної бази у ЗВО є неабияким напрямом розвитку фахової освіти, так як, неможливо реалізувати підготовку сучасного фахівця у середовищі, що не відповідає вимогам інноваційно-педагогічної праці. Тому, влучним є оснащення приміщень, у яких відбуваються заняття, новими зразками технічних засобів навчання. Удосконалити процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи та початок спеціальних приміщень для проведення занять і

самостійної роботи: інтернет-класи, мультимедійні аудиторії, де відбуваються навчальні заняття із застосуванням мультимедійних технологій. Цінним є постійне поповнення та оновлення бібліотечного фонду закладу вищої освіти.

Утворення інноваційного освітнього середовища виробляє якісне оновлення змісту та форм навчання через органічне об'єднання традиційних методів викладання з інноваційними, що дає право забезпечити універсальність, багатоплановість, гнучкість і ефективність нинішнього освітнього процесу. Це все допомагає розвитку в учасників освітнього процесу мотивації до інноваційно-педагогічної діяльності і підвищенню її якості.

Наступна умова *спрямованість майбутніх учителів на інноваційно-педагогічну діяльність*.

Спрямованість, мотивація відіграє важливу роль у житті та діяльності особистості. Вона торкається усіх сфер її діяльності: побутової, навчальної, поведінкової, пізнавальної (когнітивної), і визначає продуктивність навчальної діяльності. Психолог А. Маслоу (Maslow) висвітлив класифікацію потреб, що відображає їх ієрархію та зв'язки. На його думку, кожна людина народжується, маючи сформовані потреби певних видів і, у міру вдоволення нижчих, їх місце займають вищі. Осмислена потреба зазвичай стає мотивом праці. Велика кількість голосів знаходиться у підсвідомості. Після їх «виведення» на рівень свідомості вони осягають розв'язання проблеми збереження індивідуальності, її прогресу (Маслоу, 1998). Мотивація є одним з головних елементів структури особистості, яка координує поведінку, формує світогляд, бере участь у виборі життєвого шляху, фахової діяльності і її подальшому вдосконаленні.

Наукові дослідження доводять, що важливими навчальними мотивами здобувачів вищої освіти є «професійні» і «особистого престижу», менш значні «прагматичні» (одержати диплом про вищу освіту) та «пізнавальні» (Ільїн); умова кар'єрного зростання; участь у міжнародних проєктах, тренінгах,

засіданнях, круглих столах та соціальних мережах; навчання або робота за кордоном; беручи участь у міжнародних освітніх програмах тощо.

До внутрішніх спонукальних причин можуть належати: розуміння соціальної значущості професії вчителя; потреби самоствердженні своєї особистості, велике бажання до реалізації свого «Я»; покращення комунікативних умінь; самовираження своїх думок, настрою і переконань з ціллю розкриття свого «Я»; самореалізації своїх здібностей, шанс, прагнень, професійна відповідальність; професійні переконання (робота вчителя є суспільно цінною, адже значно впливає на формування світогляду і психіки молоді); педагог є прикладом для наслідування учнів, тому необхідно розвивати в собі найкращі людські і професійні якості; отримання задоволення від самогопроцесу та результату діяльності тощо (Woolfolk, 1998).

Проблема професійної мотивації постає у процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, беручи початок із дослідження мотивів, які підштовхують до вибору професії і продовжуючи дослідження щодо мотиваційної сфери у фаховій діяльності, скажімо, інноваційній. З. Дорней вважає, що, без великої мотивації навіть дуже здібні та творчі студенти не зможуть досягти успіху в навчанні за добре укладеним курсом навчання або самостійно оволодіти матеріалом із певної галузі знань. Тому у ЗВО потрібно, формувати стійку мотивацію до інноваційно-педагогічної діяльності (Дорней, 2001).

Варто взяти до уваги думку Ю. Дробязко, який вважає, що саме викладач зароджує підвищену зацікавленість до особливостей професійної поведінки майбутніх професіоналів, а саме: використанням інтерактивних методів; наближенням змодельованих у процесі навчання ситуацій до практики іпошук їх нестандартних рішень; підвищенням потужної роботи; задіянням студентів до самоаналізу знань та навичок; організацією науково-дослідної праці тощо (Дробязко, 2013, с. 83–92).

Міркуємо, що результативним шляхами формування спрямованості майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності є: створення нетрадиційної атмосфери на заняттях; використання чітких методичних вказівок і роз'яснень при вивченні тем з навчальних дисциплін; врахуванням індивідуальних потреб і особливостей майбутніх освітян; якісна співпраця під час роботи над спільними дослідженнями і проектами; об'єднання індивідуальної, групової і самостійної форм навчання; застосуванням ситуативних і креативних завдань.

Наступною умовою є *оновлення змісту професійної підготовки*, що спрямоване на формування готовності інноваційно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи.

Сьогодні вчені стверджують, що значення професійної підготовки повинне розглядатися не: «як система навчальних предметів, а як, відповідно, предмет навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності, що ставить студента в дієву позицію, забезпечує змістову реалізацію принципу зв'язку теорії з практикою» (Петрук, 2011, с. 97).

У рамках нашого дослідження, план професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи це система психолого-педагогічних, методичних, спеціальних знань, практичних умінь і навичок, зорієнтованих на інноваційно-педагогічну діяльність. Також досить важливою частиною є поєднання теоретичної, практичної, самостійної і науково-дослідницької діяльності студентів.

Вважаємо, що варто наповнювати змістом інноватики навчальні програми, які є теоретичною основою навчальних дисциплін. У контексті цього варто враховувати закономірність взаємозв'язків та взаємозалежність у розвитку науки та практики, так само інтеграцію і диференціацію різноманітних галузей знання. Комплексність змісту передбачає і врахування сукупності принципів фахової підготовки, спрямованість змісту на

формування у студентів інноваційного мислення і компетентності; систематизацію та інтегрування усіх дисциплін професійної підготовки фахівців; впорядкування міжпредметних зв'язків між педагогічними дисциплінами і методиками викладання; скоординованість програм інваріантних, варіативних навчальних курсів.

Ще однією умовою є *застосування оптимальних форм та методів професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності*. Вважаємо що ця умова є надзвичайно важливою та ключовою у формуванні готовності до інноваційно-педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи та заслуговує окремого глибинного аналізу. Саме тому, проаналізуємо її у наступному підрозділі.

Вважаємо, що описаний комплекс педагогічних умов професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності сприяє у досягненні мети та завдань професійної підготовки; впорядкованість та взаємодію змісту, форм, методів підготовки майбутніх фахівців; забезпечує створення інноваційного навчального середовища для формування фахової готовності вчителів до інноваційно-педагогічної діяльності. Впровадження зазначених умов є суттєвим, спеціально спроектованим впливом на освітній процес у закладі вищої освіти, що спрямований на досягнення заздалегідь спланованого результату, а саме: сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

2.2.2. Форми та методи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності

Проаналізуємо форми та методи які можна застосовувати у закладі вищої освіти для формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

Основна форма організації освітнього процесу у закладі вищої освіти це лекція. У науково-педагогічній літературі бачимо, що сьогодні є значна кількість їх видів які є інноваційними і їх застосування забезпечить реалізацію умови побудова освітнього процесу на засадах інновацій. Проаналізуємо їх.

Лекція-бесіда проводиться із тих тем, з якими студенти частково знайомі яких частково або близькі їхньому життєвому досвіду. Допомагає підтримувати увагу до змісту завчасно продуманою кількістю запитань, в основному проблемного характеру, влаштовує сприятливі умови для обміну думками, сприяє пізнавальній активності; від проблемного викладу є відмінність у тому, що студент залучається до відповідей на питання, а це вимагає того, що викладач повинен вміло керувати діалогом.

Лекція-конференція (прес-конференція) - лекція, яку викладач готує завчасно з невеликою групою студентів (5-6 осіб), комплекс виступів яких дозволяє всебічно змалювати проблему; обов'язковою умовою такої лекції є те, що доповідачі мають показати чітку логіку викладу, вільне володіння певного змістом, методичну компетентність з ціллю забезпечення інтересу аудиторії та підтримування його впродовж виступу. Під кінець лекції викладач узагальнює, здійснюючи варіативне повторення найсуттєвіших положень змісту теми, та підсумовує, формулює висновки. Використовуючи цей тим лекцій здобувач вищої освіти формує уміння правильно ставити запитання й отримувати відповіді на запитання.

Досить цікавою формою є *лекція інтернет-конференція*, яка дає можливість в реальному часі одночасно залучати багато учасників різних країн, добре чути і чудово бачити один одного. Окрім цього, суб'єкти діалогу мають можливість, мінятись будь-якими електронними файлами, здійснювати онлайн презентації, одночасно проглядати сайти, відеофайли та зображення, колективно приймати рішення, при цьому кожен учасник знаходиться за своїм власним гаджетом.

До новітніх форм фахової підготовки, що забезпечують інформаційно-комунікаційну взаємозв'язок в умовах інноваційного освітнього середовища висвітлюємо: медіа-лекції (слайд-лекції, гіпертекстові лекції з посиланнями на медіа-об'єкти), семінари-чати, семінари-відеоконференції (вебінари), асинхронні семінари, віртуальні практичні і лабораторні практикуми, інтернет-конференції, інтернет-проекти, індивідуальну або групову роботу на базі форуму, чату, електронної пошти.

Лекція-брифінг - це коротке (25-30 хв.), узагальнене, максимально інформативне, важливим є проблемне, зрозуміле, композиційно завершене повідомлення лектора та його відповіді на запитання студентів (35- 45 хв.). Готуючись до цієї лекції потрібно ретельно підібрати зміст з проблемним потенціалом, які спрямовані на виникнення у здобувачів освіти запитань.

Лекція у формі круглого столу – це рівність викладача та студентів під час спеціально організованого демократичного спілкування з колективного обговорення, обміркування певної педагогічної проблеми та потребує заздалегідь хорошої підготовки студентів, яким делегується роль лідерів круглого столу, «спеціалістів з конкретних питань». Викладач виступає у ролі організатора та ведучого, напрямляє спілкування в конструктивне русло.

Лекція-візуалізація або візуалізована лекція – це реалізація традиційного принципу системи освіти – принципу наочності, окрім цього, інноваційним є представлення інформації чи додаткових матеріалів технічними засобами навчання. Даний вид лекції зазвичай використовують при вивченні нової теми.

Вважаємо, що доцільними є використання *інтерактивних форм*. Поняття «*інтерактив*» означає «взаємодіяти». Інтерактивність називають здатністю взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з кимось (людиною) чи чимось (наприклад, комп'ютером). У взаємному зв'язку, інтерактивне навчання обмірковуємо як форму організації пізнавальної

діяльності, у якій усі учасники активно співпрацюють, взаємодіють один з одним. Варто зазначити, що при цьому головна роль у процесі навчання закріплюється за здобувачем вищої освіти, а саме за їхньою взаємодією та співпрацею. Викладач є організатором процесу навчання, консультант, фасилітатор – у даній формі лекції. Наприклад, інтерактивні методи навчання висвітлюють створення комфортних умов, які дозволяють студенту відчувати свою успішність і інтелектуальну спроможність. Головною ознакою інтерактивного навчання є постійна, активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу.

Новітнім стало проведення *тренінгів* як інтерактивної форми навчання, що розвиває емпатії, здатність аналізувати власну поведінку при досягненні більш ефективних ідей педагогіки-партнерства. Так само, завдяки тренінгам у студентів формуються уміння діяти в нестандартних, непередбачуваних ситуаціях, гнучко адаптовуватися до змін у фаховій інноваційній діяльності. Специфіка такої форми навчання є у тому, що той, хто навчається бере активну участь, а накопичення навичок відбувається шляхом особистого досвіду.

Цікавим сьогодні є *відеотренінги*, які використовуються з метою освітніх цілей у процесі як аудиторної так і самостійної роботи: «показ готових відеоматеріалів (уривки з фільмів, документальних програм, роликів), а також запис коротких відео у процесі тренувальних занять» (Цюняк, 2017).

Застосування *коучингу* (від англ. *coaching* – тренерство, наставництво) – метод консультування, яким сьогодні користуються як інструментом особистісного та фахового розвитку особистості. Коучинг здійснює умови для формування суб'єкта діяльності, здібного до реалізації своїх можливостей, самостійного прийняття потрібних рішень у різних життєвих ситуаціях. Специфікою цього є те, що коуч (тренер, консультант, викладач, куратор) не дає чіткого плану до дій, а спільно з суб'єктами взаємодії шукає способи розв'язання педагогічної проблеми. Технологія коучингових дій базується на

основі конструктивізму, так як, здобувач освіти сам «конструює» суть із власного досвіду, хоча за порадами викладача.

Коучинг (від англ. *coaching* – тренерство, наставництво) – метод консалтингу (консультування) та тренінгу, який сьогодні використовують як інструмент особистісного й професійного розвитку особистості. Коучинг створює умови для формування суб'єкта діяльності, здатного до реалізації своїх можливостей, самостійного прийняття відповідальних рішень у різних життєвих ситуаціях. Однією з суттєвих ознак є те, що коуч (тренер, консультант, викладач, куратор) не дає чітких рекомендацій до дій, а спільно з суб'єктами взаємодії (студентами) шукає шляхи розв'язання педагогічної проблеми. Технологія коучингових дій будується на основі конструктивізму, оскільки здобувач освіти сам «конструює» зміст із власного досвіду, хоча за консультуванням викладача.

Важливу роль у формуванні готовності до інноваційно-педагогічної діяльності відіграють *ігрові методи*, так як, вони відтворюють предметний та соціальний зміст інноваційно-педагогічної діяльності, створювати систему відносин, різноманітних елементів майбутньої фахової діяльності педагогів, наприклад, створюють ситуацію моделювання інноваційної фахової діяльності. Виділяють такі види ігор: дидактична, рольова, організаційно-діяльнісна і ділова. Ісценізація конкретної фахової ситуації за ролями допомагає студентам другого рівня виробити особисте ставлення до неї, здобути досвід педагогічної взаємодії шляхом гри, забезпечує розвиток аналітичних здібностей, навичок критичного мислення і співпраці.

Особливість навчальних можливостей *ділової гри* як методу активного навчання полягає у тому, що процес навчання стає максимально наближеним до реальної практичної діяльності майбутніх педагогів, умножує конструювання теоретичних знань, сприяє їх переходу у діяльнісний контекст. Особливістю ділової гри, як форми організації діяльності майбутніх учителів є створення умов, максимально наближених до реальної педагогічної

діяльності. Ділові ігри організовують процес педагогічної активності та допомагають оцінити рівень кожного учасника. Наприклад такі ігри як «Імпровізація», «Шифрувальник», «Конкурсний відбір», «Передай далі» допомагають розвивати креативність, творчість, майстерність, мобільність майбутнього вчителя. (Див. додаток Е).

Так, можна також, подати пропозицію про «*Колесо творчості*», яка забезпечує формування креативності, прояву творчого мислення; вдосконалює вміння креативно інтерпретувати традиційні методи, засоби, форми організації інноваційно-педагогічної діяльності педагогів і закладу загалом. Головний інструмент для проведення цієї гри є подвійне колесо-рулетка зі стрілками. На одному із них вказані методи інноваційно-педагогічної діяльності, на іншому інноваційні технології. Учасники гри крутять колесо та слідкують за тим, яка комбінація співпаде, відповідно, такий механізм інноваційно-педагогічної діяльності пропонують. Результатом гри є навчити студентів поєднувати різні методи і прийоми для реалізації функції інноваційно-педагогічної діяльності.

Метод інверсії -це пошук оригінальних ідей рішення творчих задач в умовах і напрямках, які є протилежними до звичайних поглядів та переконань. Його суттю є оптимальне використання протилежного ходу творчого мислення. Варто відмітити, що використання цього методу забезпечує високому рівню креативності і творчості, умінню генерувати нові ідеї на основі досвіду інноваційної праці.

Метод Уолта Діснея – це методика творчості, яка проводиться як рольова гра, в якій учасники вивчають поставлену задачу з трьох позицій: творчої, реалістичної і критичної. Її назвали на честь американського мультиплікатора *Уолта Діснея*. Проте, автором даної методики є Роберт Б. Ділтс. Метод відомий ще як нейролінгвістичному програмуванні (НЛП) стратегічна модель НЛП. Ця методика розвиває креативність, критичне мислення, емпатію і вміння дискусувати.

Наступним поширенням методу Уолта Діснея є *техніка «Шість капелюхів»*. Рольова гра метою якої є, розгляд однієї і тієї ж проблемної ситуації з шести незалежних точок зору, що дає змогу формувати найбільш влучне уявлення про предмет дискусії та на логічному і емоційному рівнях оцінювати переваги та недоліки. Даний прийом було запроваджено британським письменником, психологом і спеціалістом з відмінним творчим мислення Едвардом де Боно у 1985 році. Підґрунтям цього підходу є концепція паралельного мислення. Капелюх певного кольору визначає врахування відповідного режиму мислення, якому повинний слідувати учасник або команда в момент аргументації своєї позиції у процесі дискусії.

Застосування інтелект карт, ментальних карт, розуму, карт пам'яті, Mind Maps та багато іншого, це є унікальна технологія роботи з інформацією, шлях зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем. Лекцію у формі інтелект-карти досить легко підготувати, ніж описати її «лінійний» варіант. Як змістовно-структурна основа лекції інтелект-карта. Дає змогу викладачеві забезпечувати влучний баланс між імпровізованою мовою, з однієї сторони, і влучно структурованою презентацією – з іншого.

Метод кейс-стаді - це метод, який має консультативний, фасилітаторський характер та передбачає два етапи. Перший етап складна позааудиторна творча робота зі створення кейса та питань для його розгляду. Особливої уваги потребує розробка методичного забезпечення самостійної роботи майбутніх учителів нової української школи до аналізу кейса та готовності до обговорення методичного забезпечення заняття в майбутньому. Другий – це діяльність викладача в аудиторії при опрацюванні кейса, де він повинен вступне та заключне слово, організовує дискусію чи презентацію, сприяє діловому настрою в аудиторії, оцінює внесок студентів в опрацювання ситуації. Запропонуємо, щоб майбутні педагоги розглянули кейс №1 із завданнями, опрацювавши запропоновані матеріали, учасники формулюють

особисте твердження «форми навчання», «інноваційні форми навчання». На рахунок, вирішення завдань кейсу №2 висвітлюється аналіз переваг, недоліків і шляхи їх подолання. На підсумковому етапі формується висновок щодо необхідності класифікації своїх знань з питань інноваційних форм навчання і значення застосування кейс-методу в розвитку творчості та підвищенні інноваційної кваліфікації.

Брейнстормінг – це один із методів креативного пошуку управлінських та багатьох інших рішень. Цей метод організовується у груповій формі, я учасники якого за дуже короткий проміжок часу створюють максимальну кількість творчих, оригінальних, нестандартних ідей на рахунок організації інноваційно-педагогічної діяльності.

Інтелектуальна розминка якщо враховувати як метод активізації пізнавальної діяльності можна застосовувати при запровадженні будь-яких видів навчальних занять. Відновлення знань студентів, обмін думками, поглядами, вироблення спільних позицій, моніторинг рівня підготовленості до подальшої праці визначаємо головними цілями використання даного методу. Інтелектуальна розминка має відбуватись у швидкому темпі експрес-опитування.

Вважаємо, що запропоновані форми та методи сприятимуть вдосконаленню готовності до інноваційно-педагогічної діяльності вчителів початкової школи.

Висновки до розділу 2

Нами проведено констатувальне дослідження стану готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності. Засобами констатувального дослідження є: критерії, показники, рівні та методики.

Критеріями обрано: професійна мотивація до інноваційно-педагогічної діяльності (мотиваційний компонент); система знань педагогічних інновацій (когнітивний компонент); вміння реалізовувати інноваційно-педагогічну діяльність та педагогічна креативність (діяльнісно-творчий компонент); здатність до рефлексії та саморозвитку (рефлексивно-особистісний компонент).

Підібрано комплекс методик: «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір К. Реан у модифікації А. Реана); «Готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності» (авторська); опитувальник «Самооцінювання умінь інноваційно-педагогічної діяльності» (авторська); опитувальник креативності Дж. Рензулі; «Діагностика рефлексії» (А. Карпова).

Описано рівні готовності до інноваційно-педагогічної діяльності: низький, достатній, високий.

Результати констатувального дослідження свідчать про те, що 47,9% опитаних володіють низьким рівнем готовності до інноваційно-педагогічної діяльності, 32,6% респондентів виявили достатній рівень готовності до інноваційно-педагогічної діяльності та 19,5% проявили високий рівень досліджуваного явища.

Для покращення готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності нами розроблено модель, яка складається з трьох блоків: цільовий, змістовий, результативний. Цільовий блок моделі представлений метою та завданнями. Змістовий блок містить підходи, принципи які визначають зміст освітнього процесу; педагогічні умови, форми та методи. Результативний блок запропонованої моделі передбачає готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, що проявляється у сформованості кожного структурного компонента.

ВИСНОВКИ

Теоретичне вивчення та емпірична перевірка проблеми підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності дозволила сформулювати наступні висновки:

1. Аналіз наукової літератури сприяв виявленню того, що підготовка майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності є цілеспрямованим впливом на особистість майбутнього фахівця з метою вдосконалення їх готовності до реалізації означеного процесу у новій українській школі.

На основі дефінітивного аналізу категорійних понять досліджуваної проблеми, а саме: «підготовка», «професійна підготовка», «готовність», «професійна готовність», «інновація», «діяльність», «педагогічна діяльність», встановлено сутність поняття «*інноваційно-педагогічна діяльність*», яка розглядається нами як особливий вид активної, творчої професійної діяльності вчителя початкової школи, результатом якої є створення нових, цікавих, оригінальних ідей, що реалізуються в умовах нової української школи та сприяють позитивним змінам освітнього процесу і його результатам.

2. З'ясовано, що професійна підготовка вчителя початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності є цілеспрямованим процесом який сприяє формування в учителя теоретичних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для здійснення творчої, інноваційної професійної діяльності. Тоді як професійна готовність виступає результатом професійної підготовки.

Виокремлено *структурні компоненти* готовності вчителя початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, такі як: *мотиваційний*, який розкриває систему цінностей та мотивів учителя; *когнітивний* представлений системою знань, які забезпечують реалізацію інноваційно-педагогічної діяльності; *діяльнісно-творчий* містить систему умінь та здатності до творчості, що забезпечують його інноваційно-педагогічну діяльність;

рефлексивно-особистісний представлений педагогічною рефлексією та особистісними професійно значущими якостями, які забезпечують самопізнання та стимулюють до саморозвитку. Структурні компоненти готовності вчителя до інноваційно-педагогічної діяльності являють собою цілісну систему та розкриваються через критерії та показники.

3. Для виявлення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності нами проведено констатувальне дослідження, для якого розроблено діагностичний інструментарій: критерії, показники, рівні, методики.

Так, *критеріями обрано: професійна мотивація* до інноваційно-педагогічної діяльності (мотиваційний компонент); *система знань* педагогічних інновацій (когнітивний компонент); *вміння* реалізовувати інноваційно-педагогічну діяльність та *педагогічна креативність* (діяльнісно-творчий компонент); *здатність до рефлексії та саморозвитку* (рефлексивно-особистісний компонент). До кожного критерію розроблено комплекс показників, які конкретизують їх зміст та утворюють цілісну систему.

Відповідно до обраних критерій нами підібрано *комплекс методик* перевірки їх сформованості: методика «Мотивація професійної діяльності» сприяла перевірці критерію професійна мотивацій до інноваційно-педагогічної діяльності; анкета «Готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності» спрямована на перевірку сформованості системи знань педагогічних інновацій; опитувальник «Самооцінювання умінь інноваційно-педагогічної діяльності» забезпечив перевірку сформованості вмінь реалізовувати інноваційно-педагогічну діяльність; опитувальник креативності Дж. Рензулі спрямований на перевірку педагогічної креативності; методика «Діагностика рефлексії» забезпечила перевірку сформованості критерію здатність до рефлексії та саморозвитку.

Результати проведеного емпіричного дослідження засвідчили недостатній рівень готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-

педагогічної діяльності (низький рівень виявлено у 47,9% опитаних), що зумовило потребу в теоретичному обґрунтуванні системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності.

4. *Модель професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності складається з трьох блоків: цільовий, змістовий, результативний. Цільовий блок моделі представлений метою та завданнями. Змістовий блок містить підходи (системний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний, акмеологічний, особистісно орієнтований.), принципи (науковості, системності, цілісності, наступності, неперервності, доступності, наочності, індивідуалізації, активності, самостійності, креативності, свідомості й інтерактивності, ціннісного ставлення до знань), які визначають зміст освітнього процесу; педагогічні умови (побудова освітнього процесу на засадах інновації; створення інноваційного освітнього середовища у ЗВО; спрямованість майбутніх учителів на інноваційно-педагогічну діяльність; оновлення змісту професійної підготовки; застосування оптимальних форм і методів професійної підготовки до інноваційно-педагогічної діяльності), форми (лекція-бесіда, лекція-брифінг, тренінг, коучинг, круглий стіл та ін.) та методи (метод інверсії, інтелект карти, ментальні карти, «Шість капелюхів», ігрові методи тощо). Результативний блок запропонованої моделі передбачає готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-педагогічної діяльності, що проявляється у сформованості на високому чи достатньому рівні кожного зі структурних компонентів.*

Проведене магістерське дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої теми. До подальших науково-педагогічних досліджень відносимо необхідність експериментально перевірити ефективність запропонованої моделі; вивчити зарубіжний досвід описаної теми тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская, К. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва. Наука, 338.
2. Алексюк, А. (Ред.). (1993). *Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання*. Київ: ІСДО, 336.
3. *Американские буржуазные теории управления (критический анализ)*. (1978). Москва: Политиздат, 435.
4. Ангеловски, К. (1991). *Учителя и инновации*. Москва: Просвещение, 159. Андрусъ, О. (2011). Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 4(2), 283–294.
5. Артюшина, М. (2009). Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 3, 15–22.
6. Асмус, В. (2005). *Античная философия*. Москва: Высшая школа, 543.
7. Балл, Г. (2003). Сучасний гуманізм і освіта. *Соціально-філософські та психолого-педагогічні аспекти*. Рівне: Ліста-М, 128.
8. Батышев, С. (Ред.). (1998). *Энциклопедия профессионального образования: в 3т.* Москва: АПО, Т. 1. А–Л, 568.
9. Биков, В. (2008). *Моделі організаційних систем відкритої освіти: Монографія*. Київ: Атака, 684.
10. Бусел, В. (Ред.). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь: Перун, 2002.
11. Ващенко, Л. (2005). *Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: Монографія*. Київ: Видавниче об'єднання «Тираж», 380.
12. Викулина, М. (1999). *Непрерывное образование и подготовка педагога*. *Педагогика*, 7, 4–17.

13. Вишнякова, С. (1991). *Профессиональное образование: словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 538.
14. Гавриш, І. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності*. (Дис. докт. пед. наук). Харків, 572.
15. Гаркуша, С. (2013). Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 110, 198–201.
16. Гегель, Г. (1971). *Наука логіки*, 2. Москва: МЫСЛЬ, 248.
17. Гершунский, Б. (1998). *Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных концепций)*. Москва: Изд-во «Совершенство», 608.
18. Гончаренко, С. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 375.
19. Гончаренко, С. (2008). *Методологія. Енциклопедія освіти*. Акад. пед. Наук України; головний ред. В. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 498–500.
20. Гончаренко, С. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге доповнене і виправлене*. Рівне: Волинські обереги, 552.
21. Гончаренко, С., & Кушнір, В. (2008). *Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес*. *Шлях освіти*, 4 (50), 5.
22. Гончарова, О. (2014). Структура інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови. *Молодий вчений*, 1(04), 89–92.
23. Горкуненко, П. (2007). *Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи*. (Дис. канд. пед. наук). Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця.
24. *Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття)*,

- 1993.
25. Джеймс, У. (2000). *Прагматизм*. Київ: ВД «Альтернативи», 143.
 26. Дробязко, Ю. (2013) Особливості формування професійно-комунікативних умінь студентів технічного вузу. *Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі*, 83–92.
 27. Дубасенюк, О. (2009). *Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія*. Житомир, 14–47.
 28. Дубасенюк, О. (2011). *Професійна педагогічна освіта: методологія, теорія, практика: Монографія*. Т.1. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 412.
 29. Дьяченко, М. & Кандыбович, Л. (1976). *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Мн. : Изд-во БГУ, 176.
 30. Забіяко, Ю. (2013). Професійна підготовка фахівців фізичної культури та спорту. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. СНУ ім. Лесі Українки. Луцьк, 2.
 31. *Закон України «Про вищу освіту»*. (2014).
 32. *Закон України «Про освіту»*. № 1556-VII. (2017).
 33. *Закон України «Про інноваційну діяльність»*. (2002).
 34. Зязюн, І. (2005). *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ.
 35. Зязюн, І. (2005). *Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія*. Київ; Глухів: РВВ ГДПУ, 10–18.
 36. Козлова, О. (1999). *Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ, 20.
 37. Колодницька, О., (2012). *Стимулювання професійного саморозвитку*

- майбутнього вчителя гуманітарного профілю засобами проектних технологій.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). 2, 8.
38. Коновальчук, І. (2011). Сутність та властивості інноваційної педагогічної системи. *Нові технології навчання*. Київ; Вінниця, 67 (1), 89–93.
 39. *Концепція розвитку педагогічної освіти.* (2018).
 40. Коржуев, А. (2003). *Традиций и инноваций в высшем профессиональном образовании.* Москва: МГУ, 304.
 41. Костіна, Л. (2014). Готовність учителя до інноваційної діяльності взагальноосвітньому навчальному закладі: вектори виміру. *Рідна школа*. 10, 3–11.
 42. Кошелева, Г. (2003). *Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя как субъекта инновационной деятельности.* (Дис. канд. пед. наук). 195.
 43. Кремень, В. (2005). *Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти.*
 44. *Стратегія. Реалізація. Результати.* Київ: Грамота, 448.
 45. Кремень, В. (Ред.). (2008). *Енциклопедія освіти.* Акад. пед. наук України. Київ: Юрінком Інтер, 1040.
 46. Кузьмина, Н., & Реан А. (1993). *Профессионализм педагогической деятельности.* СПб., 172.
 47. Кулакова, М. (2006). *Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх фахівців у вищих морських навчальних закладах.* (Дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського, Одеса, 79.
 48. Лазарев, В. (2003). *Системное развитие школы.* Москва: Педагогическое общество России, 304.
 49. Ларина, В. (2002). Инновационная деятельность школ в региональной системе образования. *Педагогика*, 2, 55–62.
 50. Лук'янова, Л. (Ред.) (2016). *Стратегія розвитку педагогічної освіти в*

- Україні: концептуальні положення.* Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016, 43.
51. Мандрик, Я. (2015). *Формування професійної готовності майбутніх диспетчерів координаційного центру пошуку та рятування.* (Автореф. дис.канд. пед. наук). Укр. інж.-пед. акад. Харків.
 52. Марусинець, М. (2012). *Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів.* (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). НАПН України. Інститут педагогіки. Київ, 39.
 53. Маслоу, А. (1998). *Мотивация и личность.* Москва: Просвещение.
 54. Woolfolk, A. (1998). *Educational psychology (7th ed.).* Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
 55. Машкіна, Л. (2000). *Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах.* (Дис.канд. пед. наук). Рівне, 262.
 56. Мельвиль, Ю. (1968). *Чарлз Пирс и прагматизм (у истоках американской философии XX века).* Москва: Изд-во Моск. ун-та, 499.
 57. Милль, Дж. (1978). *Система логики.* Т.1. Москва: Наука, 205.
 58. *Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року.* (2013).
 59. Ничкало, Н. (2001). Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 1, 9– 22.
 60. *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* (2016). URL:<https://bit.ly/30SH8Zt>.
 61. Онишків, З. (2016). *Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах сільської місцевості.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Тернопіль. 36.
 62. Павленко, Е. (1997). *Формирование готовности студентов педуза к использованию национальных традиций в воспитании школьников.* (Дис.

- канд. пед. наук). Кривой Рог, 194.
63. Павлик, О. (2004). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення*. (Автореф. дис. канд.пед. наук). 20.
 64. Паламарчук, В. (1994). Інноваційні процеси в педагогіці. *Педагогічні інновації у сучасній школі*. Освіта, 5–9.
 65. Пересунько, Є. (2007). Місце і роль інноваційної діяльності в системі економіки. *Формування ринкових відносин в Україні*. 6(73), 85–87.
 66. Петровский, А., Ярошевский, М. (1990). *Психология. Словарь*. Москва: Политиздат, 494.
 67. Петрук, В. (2011). *Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій: Монографія*. Вінниця : ВНТУ, 284.
 68. Поліщук, В. (2007). *Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти*. (Дис. д-ра псих. наук). Тернопіль, 454.
 69. Попова, О. (2001). *Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні в ХХ столітті*. Харків: ОВС, 256.
 70. *Про Державну національну програму «Освіта» («Україна ХХІ століття»):* Постанова Кабінету Міністрів України: від 03.11.1993 р., №896.
 71. *Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти* від 29.04.2015 р., №266.
 72. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. Указ Президента України від 25.06.2013 №344/2013. URL:<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
 73. Проект (2014) *Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років*.

74. Рибалка, В. (2003). *Концепції особистості у вітчизняній психології*.
75. *Психолог*. Київ: Видавничий дім «Шкільний світ», 52, 1–20.
76. Рубинштейн, С. (1989). Принцип творческой самодеятельности. *К философским основам советской педагогики. Вопр. философии*. 4, 3–11.
77. Руденко, І. (2010). Інноваційна сутність і процес становлення. *Філософськіобріі*. 24, 110–120.
78. Савченко, О. (1997). *Дидактика початкової школи*. Київ: Освіта, 400.
79. Семиченко, В. (1992). *Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей*. (Дис. д-ра псих. наук). Киевский государственный педагогический институт имени М.П.Драгоманова, Киев.
80. Сисоєва, С. & Бондарєва, Л. (2007). *Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навчальний тренінг*. Київ: УН-т «Україна».
81. Стадник, В., Йохна, М. *Інноваційний менеджмент*. Київ: Академвидав, 2006, 464.
82. Султанова, Л., Хомич, Л. та ін. (2010). *Аксіологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога*. Київ-Ніжин: ВидавецьПП Лисенко М.М.
83. Супрун, Д. (2017). *Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти: Монографія*. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 392/
84. Танько, Т. (2004). *Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Харківський державний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, Харків.
85. *Тлумачний словник української мови*. (2012).
86. Троцько, Г. (1997). *Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах*. (Автореф. дис.канд. пед. наук). Київ: Інститут ПППО, 54.

87. Фрицюк, В. (2017). *Теоретичні і методичні засади підготовки педагогів до безперервного професійного саморозвитку*: (Дис. д-ра пед. наук). 532.
88. Фролов, И. (Ред.). (1991). *Философский словарь*. Москва: Политиздат, 560.
89. Химинець, В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. *Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти*. URL: <https://bit.ly/32N7cYc>.
90. Хомич, Л. (1998). *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: Монографія*. Київ: Магістр S, 200.
91. Хомич, Л. (1999). *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ, 38.
92. Хомич, Л. (2013). Педагогічні умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*. Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 26–35.
93. Хоружа, Л. (2007). Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Київ: КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 7, 202.
94. Цюняк, О. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів: практико зорієнтований підхід. *Матеріали міжвузівської (заочної) науково-практичної конференції «Підготовка вчителя Нової української школи: проблеми та шляхи їх вирішення»*. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, 298–301.
95. Шапар, В., Олефир, О., & Куфлієвський, С. (2009). *Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів*. Харків: Прапор, 672.
96. Шумпетер, Й. (1995). *Капіталізм, соціалізм и демократія* [пер. с англ. предисл. и общ. ред. В. Автономова]. Москва: Экономика, 540.
97. Яременко, В., Сліпушко, О. (Ред.). (2007). *Новий тлумачний словник української мови: у 3 т.: 200000*. Київ: Аконіт, Т. 1: А–К, 926.

ДОДАТОК А

МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
(адаптована на основі К. Замфір в модифікації А.Реана)

Інструкція. Шановні студенти! Прочитайте подані мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх важливості для Вас по п'ятибальній шкалі. Оцініть на скільки для Вас актуальний той чи інший мотив за поданою шкалою:

- 1 бал – у дуже незначній мірі;
- 2 бали – у досить незначній мірі;
- 3 бали – у середній мірі;
- 4 бали – у досить великій мірі;
- 5 балів – у дуже великій мірі.

№	МОТИВИ	бали
1.	Винагорода, подяка, грошовий заробіток	
2.	Прагнення до інноваційного вдосконалення, кар'єрного росту	
3.	Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег	
4.	Прагнення уникнути професійних помилок, як наслідок можливих покарань або неприємностей	
5.	Потреба в досягненні досконалості й поваги (визнання) з боку інших	
6.	Задоволення від самого процесу і результату інноваційної роботи	
7.	Можливість найбільш повної самореалізації саме у інноваційно-педагогічній діяльності	

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Б**АНКЕТА****для визначення рівня готовності
майбутніх учителів початкової школи
до інноваційно-педагогічної діяльності**

Інструкція: просимо Вас ознайомитись із запитаннями анкети та об'єктивно оцінити Ваше ставлення до інноваційно-педагогічної діяльності.

—

1. Який зміст Ви вкладаєте у поняття «*інноваційна діяльність*»?
(дайте власне визначення цього поняття) _____

Чи достатньо володієте знаннями про мету та завдання інноваційної діяльності у закладах освіти? _____

2. Які основні компоненти інноваційної діяльності Ви можете назвати? _____

3. Які форми роботи у закладі вищої освіти, де Ви навчаєтесь, сприяють формуванню професійної готовності до інноваційної діяльності? _____

4. На Вашу думку, чи створенні у Вашому закладі освіти необхідні педагогічні умови для формування професійної готовності до інноваційної діяльності? _____

5. Чи замислювалися Ви над необхідністю використання інновацій у власній діяльності? _____

6. Чи налаштовані Ви на інноваційну діяльність у майбутньому? _____

7. Чи умієте Ви проєктувати процес власної інноваційної діяльності? _____

10. Чи здійснюєте Ви самооцінку та самоаналіз власних здібностей, умінь та якостей, які сприятимуть ефективній інноваційній діяльності у майбутньому? _____

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК В

САМООЦІНЮВАННЯ УМІНЬ ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Інструкція. Шановні студенти! Оцініть ступінь сформованості інноваційно-педагогічних умінь, якими ви оволоділи на практичних заняттях з педагогіки та різних методик викладання в початковій школі. Для цього уважно прочитайте список умінь, які характеризуються наступним переліком умінь і навичок та обведіть потрібну цифру.

Числова шкала означає наступне:

- 1 – не володію;
- 2 – володію на мінімальному рівні;
- 3 – володію на достатньому рівні;
- 4 – добре володію;
- 5 – володію на високому рівні.

	Перелік інноваційно-педагогічних умінь	Рівні				
		1	2	3	4	5
Гностичні уміння	виявляю інтерес щодо набуття інноваційних знань;	1	2	3	4	5
	свідомо вивчаю інноваційний досвід вчителів;	1	2	3	4	5
	визначаю основне в практиці планування;	1	2	3	4	5
	систематизую власний інноваційний досвід;	1	2	3	4	5
	бачу і формулюю проблеми власної інноваційної освіти;	1	2	3	4	5
Проектувальні уміння	аналізую і прогноую педагогічні ситуації;	1	2	3	4	5
	проектую власний інноваційний розвиток в області педагогічної професії;	1	2	3	4	5
	передбачаю труднощі, які можуть виникати у роботі з навчальним матеріалом, планую роботу щодо їх попередження;	1	2	3	4	5
	формулюю цілі та завдання уроків, блоку уроків з теми;	1	2	3	4	5
	відбираю відповідно до поставленої мети навчальний матеріал, аналізую його понятійний апарат;	1	2	3	4	5
Конструктивні уміння	підбираю з підручника завдання, спрямовані на розвиток різних сфер особистості учня;	1	2	3	4	5
	підбираю методи, прийоми навчання, форми організації навчальної діяльності, що сприяють реалізації поставленої мети;	1	2	3	4	5
	прогноую способи і процес досягнення результатів при аналізі педагогічних ситуацій;	1	2	3	4	5
	проектую діяльність учнів з урахуванням вікових особливостей;	1	2	3	4	5
	конструюю діяльність учнів з урахуванням вимог програми та інноваційних рекомендацій до підручника;	1	2	3	4	5

Дидактико-технологічні компетенції	можу формувати методичне та дидактичне забезпечення теми уроку досліджуваної дисципліни в початковій школі;	1	2	3	4	5
	організую власну інноваційно-педагогічну діяльність нестандартно, з урахуванням нових технологій;	1	2	3	4	5
	відбираю адекватні способи роботи з учнями на основі інноваційного аналізу педагогічних ситуацій;	1	2	3	4	5
	адекватно складаю плани уроків з чітким визначенням місця конкретного методичного прийому;	1	2	3	4	5
	демонструє творчий характер у виконанні завдань;	1	2	3	4	5
Аналітико-дослідницькі уміння	визначаю і формулюю проблеми пов'язані з навчанням молодших школярів	1	2	3	4	5
	підбираю, конспектую, анотую літературу з проблеми, яка мене цікавить;	1	2	3	4	5
	аналізую уроки вчителів, виділяючи ті моменти, які дозволяють збагатити власний досвід інноваційної діяльності;	1	2	3	4	5
	аналізую труднощі, що виникають в ході проведення уроку;	1	2	3	4	5
	беру участь в експериментальних дослідженнях, цікавлюсь результатами, висловлюю власні припущення;	1	2	3	4	5
Контрольно-оціночні уміння	аналізую продукти діяльності учнів, оцінюю і визначаю напрямки корекції отриманих результатів діяльності учнів початкових класів;	1	2	3	4	5
	аналізую та узагальнюю інноваційний досвід свій та вчителів;	1	2	3	4	5
	вникаю в інноваційні способи оцінювання і намагаюсь їх використовувати;	1	2	3	4	5
	оцінюю досягнення учнів в оціночних судженнях.	1	2	3	4	5

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Г

ОПИТУВАЛЬНИК КРЕАТИВНОСТІ РЕНЗУЛІ

Інструкція. Шановні студенти! 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); любляете займатися використанням, поліпшенням і 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 і сприймаєте 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 ставитеся до творчого безладу.	
10.	Критикуєте конструктивно; не схильні сприймати авторитетні погляди без їх критичної оцінки.	

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Д**ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСІЇ***(методика А. Карпова)*

Інструкція. Шановний респонденте, просимо Вас дати відповіді на кілька тверджень опитувальника. У бланку відповідей, навпроти номера питання проставте, будь ласка, цифру, відповідну варіанту Вашої відповіді:

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------|
| <i>1 – абсолютно невірно;</i> | <i>4 – не знаю;</i> |
| <i>2 – невірно;</i> | <i>5 – швидше вірно;</i> |
| <i>3 – скоріше так;</i> | <i>6 – вірно;</i> |
| | <i>7 – абсолютно вірно.</i> |

Опитувальник

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довго думаю про неї; хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене раптом несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало мені на думку.
3. Перш, ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити по справі, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можуть відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що послужило початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось не задоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав план.
12. Я віддаю перевагу діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось задумав, я покручував в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.

16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.
17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто винен, я в першу чергу, починаю з себе.
20. Перш, ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки від мене чекають оточуючі.
22. Буває, що обмірковуючи розмову з іншою людиною, я як би подумки веду з ним діалог.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають у інших людей мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб його не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винуватим.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Бланк для відповідей

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>	<i>10</i>	<i>11</i>	<i>12</i>	<i>13</i>
<i>№ п</i>													
<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>22</i>	<i>23</i>	<i>24</i>	<i>25</i>	<i>26</i>	<i>27</i>

Дякуємо за співпрацю!

ДОДАТОК Е

Вправи спрямовані на інноваційно-педагогічну діяльність майбутнього вчителя початкової школи

Гра «Імпровізація»

Мета: розвивати майстерність, мобільність вчителя, креативність, стимулювати інноваційний, творчий підхід до педагогічної дії.

Інструкція. Для проведення цієї гри учасники діляться на кілька команд (2-3). Роль ведучого виконує педагог. Організація гри може відбуватись у декілька варіантів:

1. Учасники кожної команди записують перелік дидактичних ігор, нетрадиційних вправ, тощо, які можна провести з учнями початкової школи. Після чого, на власний розсуд пропонують вправу зі свого переліку іншій команді. Учасники протилежної команди повинні «імпровізувати» проведення тієї чи іншої вправи в початковій школі, називаючи при цьому її мету, завдання та умови проведення. В разі, якщо команда-суперник не проводить запропоновану гру чи вправу вона не отримує бал і пропускає хід.

2. Учасники гри виймають із «чарівної скриньки» тему уроку та проводять один із основних його етапів (на вибір). Наприклад: основи здоров'я, тема «Розпорядок дня»; природознавство, тема «Тварини» і т.п. Командам дається кілька хвилин на обговорення, після чого відбувається імпровізація з подальшим аналізом та самоаналізом проведеного етапу уроку.

3. Ведучий командам для імпровізації пропонує конкретне завдання з кожної методики навчання в початковій школі. Наприклад: імпровізувати математичний диктант для учнів 1 класу; запропонувати нестандартне завдання для каліграфічної хвилинки для учнів 4 класу на тему «Прикметник»; організувати проведення спостереження за змінами в природі для учнів 3 класу.

У результаті проведення гри у студентів формуються вміння компетентно, мобільно, творчо організовувати різні види роботи на уроках у початковій школі, враховуючи вікові особливості учнів.

Вправа «Шифрувальник»

Мета вправи полягає у тому, що студенти глибоко аналізують метод навчання, шукають інноваційні способи його реалізації на уроках у початковій школі, усвідомлюють їх вплив на учня.

Інструкція. Учасники гри діляться на дві команди, зі скриньки виймають метод навчання, який необхідно зашифрувати (використовуючи цифри, знаки, загадки, ребуси, кросворди, тощо). Протилежна команда повинна розгадати зашифрований метод навчання, розкрити його суть та особливості використання.

Результат: у процесі даної гри майбутні вчителі залучають різні мислительні операції щодо аналізу, узагальнення змісту та сутності методу навчання. Цим самим, глибше розуміючи його роль та усвідомлюючи шляхи його застосування у початковій школі. Вирішують когнітивно-творчі завдання, поєднуючи при цьому теорію та практику, що, власне є важливим для методичної культури вчителя.

Гра «Конкурсний відбір»

Мета: формування майстерності та компетентності; вдосконалення вмінь здійснювати аналіз та самоаналіз; сприяти здатності майбутніх учителів до рефлексії та саморозвитку.

Інструкція. Для організації та проведення цієї гри з учасників обираються «вчителі» – студенти, які розроблятимуть та проводитимуть урок; «методисти» – надаватимуть консультацію, методичні поради; «експерти» – спостерігатимуть, аналізуватимуть та, по завершенню, обиратимуть переможця. Однією з важливих умов щодо організації та проведення цієї гри

є те, що ролі розподіляються заздалегідь, тема для розробки конспектів уроків та підготовки навчально-методичного матеріалу повідомляється наперед. Вона є однаковою для всіх «вчителів», це допоможе побачити якомога більше варіантів проведення одного й того самого уроку та здійснити обмін досвідом.

Сам хід гри відбувається наступним чином: «вчителі» по черзі проводять урок; «експерти» спостерігають, обговорюють та обирають переможців; «методисти», які теж своїми порадами брали участь у підготовці, здійснюють методичний аналіз (визначають оптимальність обраних методів, засобів; визначають реалізацію принципів навчання на уроці, тощо; формують свої методичні рекомендації щодо спостережуваного уроку).

В результаті формуються такі складові методичної культури вчителя початкових класів як методична компетентність, методична грамотність, методичне мислення, методична майстерність та креативність; вдосконалюються вміння здійснювати аналіз а самоаналіз тощо.

Гра «Передай далі»

Мета: навчити майбутніх учителів бачити інноваційно-педагогічну діяльність з як з позиції учня, так і з позиції вчителя.

Інструкція. Студентам було запропоноване завдання розробити урок на вказану тему та класом. Суть гри полягає в тому, що один студент в ролі вчителя розпочинає вести урок, всі інші студенти – «учні» беруть активну участь «на уроці». Викладач спостерігає, і коли він каже «передай далі» «вчитель» передає указку будь якому іншому студенту, який продовжує цей самий урок вже в ролі «вчителя», а вчитель сідає і працює як учень. І так під час гри міняється 4-5 «вчителя».

Ця *гра вчить* уважно спостерігати за ходом уроку, переключати свої мислительні операції, бачити урок очима учнів та вчителя; формує вміння методично-грамотно пристосовуватись в різні навчальні ситуації; творчо та методично майстерно вийти з тієї чи іншої ситуації; спостерігаючи за

різноверсійністю уроку аналізувати вміння доречно, цікаво та правильно підбирати навчально-методичний інструментарій уроку; обмін досвідом.

Вправа «Творчий вчитель»

Мета: вправа сприяє актуалізації підсвідомих чинників розвитку творчого підходу до педагогічної діяльності та творчих методичних дій.

Інструкція. Суть гри полягає в тому, що студентам пропонується з власного досвіду згадати вчителя, котрий зараз є для них зразком творчої, креативної особистості, неординарної, нестандартної. Згадавши, студенти по черзі говорять, які властивості особистості вчителя, особливості його поведінки дозволяють їм вважати цю людину креативною, творчою. Учасники називають певні якості, які, на їх думку відповідають творчій особистості, тренер записує характеристики, що називаються на дошці та після завершення всіх розповідей, підводить підсумок – перераховує всі особливості, характеристики, властивості, котрі були названі і можуть бути розглянутими, як прояви творчості, креативності. Після виконання цієї частини вправи викладач пропонує майбутнім педагогам ознайомитись з переліком якостей творчої особистості та порівняти їх із названими у групі.

Висновок. «Отже, зараз ви мали можливість усвідомити якості творчого вчителя, виокремити для себе найважливіші з них та прагнути до їх формування».

Вправа «Колесо творчості»

Мета: сприяє формуванню креативності, прояву творчого мислення; вдосконалює вміння творчо інтерпретувати стандартні методи, засоби, форми організації навчальної діяльності учнів тощо.

Інструкція. Основний інструмент для проведення цієї гри – подвійне колесо-рулетка зі стрілочками. На нижньому колесі написані методи на верхньому засоби. Студенти крутять колесо і слідкують який випаде метод та

засіб його реалізації та пояснюють їх поєднання (традиційне та нетрадиційне). Орієнтовний перелік подано в таблиці

<i>методи</i>	<i>засоби</i>
бесіда	підручник
ілюстрування	слово
заохочення	таблиця
усне опитування	малюнок
розповідь	комп'ютер

Результат гри полягає в тому, що студенти досконало вміють поєднувати різноманітні методи та засоби навчання молодших школярів, розвиваючи цим власну методичну майстерність.

Вправа «Емоційне насичення»

Мета: прияти позитивному емоційному настрою щодо професійно-методичної діяльності та формувати стійкий інтерес до неї.

Інструкція. Суть вправи полягає в тому, що предмети і об'єкти, які подобаються людині, наділяються позитивними епітетами. Певні слова пов'язуються у вашій уяві з успіхом, красою, досконалістю. Вони мають позитивне емоційне значення (наприклад, «чудово!», «прекрасний»), викликають позитивні емоції. Використовуючи ці епітети, «прив'язуючи» їх до предметів і окремих елементів, можна таким чином сформувати інтерес до них. Унаслідок емоційного насичення (поєднання з позитивними, «приємними» епітетами та емоціями) певні предмети стають для нас більш привабливими і цікавими. Для того, щоб сформувався відповідне позитивне ставлення до предметів (об'єктів) вашої діяльності, процес емоційного насичення має бути досить тривалим.

Завдання для студентів:

Випишіть 20 слів, які вам найбільше подобаються, які викликають позитивні емоції.

1. Запишіть 15-20 прикметників (епітетів), якими ви наділяєте ті предмети, що вам подобаються (наприклад, «чудовий», «прекрасний»).

2. Запишіть 10 складників (структурних компонентів або параметрів) предмета (об'єкта), до якого ви хочете сформувавши інтерес. Наприклад, знання, культура, діяльність, навички іт.п.

3. Кожну складову предмета вашої діяльності (з десяти записаних) насичуйте позитивними (приємними для вас) епітетами. Охарактеризуйте кожен елемент (структурний компонент) з позитивного боку.

Висновки. «Таким чином, як ми бачимо з вправи, ставлення людини до того чи іншого предмету або явища може змінюватись за допомогою його внутрішніх установок, емоційних настроїв. Вам, як майбутнім учителям початкових класів, особливо важливо вміти керувати своїм емоційним станом; знати створити позитивний настрій та комфортну емоційно-позитивну атмосферу».