

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

**Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису**

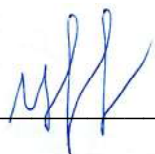
ЦУКАНОВА НАТАЛІЯ МИКОЛАЇВНА

УДК 378.147.091.33-027.22:373.3(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО
ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело


_____ Н. М. Цуканова

Науковий консультант: ФІЛОНЕНКО Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор

Кропивницький – 2026

АНОТАЦІЯ

Цуканова Н. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2026.

У дисертації науково обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено ефективність системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

У результаті проблемного аналізу наукових джерел з'ясовано, що підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є складною міждисциплінарною проблемою. Встановлено, що у сучасній педагогічній науці інноваційна діяльність вчителя трактується як важлива складова його професійної компетентності, однак більшість досліджень висвітлює її фрагментарно. Це зумовлює необхідність системного підходу до формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки.

На основі суттєвих положень науково-методологічних підходів (системного, інтегративно-діяльнісного, культурологічного, середовищного та особистісно-орієнтованого), закономірностей та принципів (професійної спрямованості, індивідуалізації та диференціації, культурної детермінації, педагогічної доцільності, цілісності, функціональності, фасилітації, когнітивності, спільної творчої діяльності, багатовимірності та множинності), результатів педагогічної теорії й практики обґрунтовано концепцію професійної підготовки майбутніх вчителів початкових школи до інноваційної педагогічної діяльності як складну, цілеспрямовану, динамічну

систему теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про норми, цінності педагогічної культури.

На підставі теоретичного узагальнення наукових підходів уточнено зміст і структуру поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності», яке розглядається як інтегральне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісну спрямованість на інновації, здатність до проєктування та впровадження педагогічних новацій, а також рефлексивно-дослідницьку готовність до аналізу власної професійної діяльності. У структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності виокремлено три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовно-операційний і рефлексійно-дослідницький.

Аналіз стану підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти засвідчив, що в існуючій системі професійної підготовки домінує переважно традиційний підхід до формування педагогічних компетентностей, тоді як формування готовності до інноваційної діяльності здійснюється недостатньо системно. Результати констатувального етапу дослідження показали переважання середнього рівня сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що підтверджує необхідність удосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Спроектовано модель системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, підсистемами (блоками) якої є: концептуально-цільовий (мета, завдання, підходи, принципи), змістовно-структурний (структурні компоненти та зміст підготовки), організаційно-процесуальний (педагогічні умови, методи, форми та технології навчання) та діагностично-результативний (критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексійно-діяльнісний), показники й рівні (високий, середній, низький) та діагностичний інструментарій), які забезпечують орієнтацію всіх складових професійної

підготовки майбутніх вчителів початкової школи на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Теоретично обґрунтовано та запроваджено педагогічні умови формування готовності у майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до інноваційної педагогічної діяльності; формування у майбутніх вчителів початкової школи здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; розвиток дослідницьких умінь у майбутніх вчителів початкової школи; формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту, які забезпечили ефективність та комплексність професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Експериментально перевірено ефективність системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої системи, що виявилось у статистично значущому зростанні рівнів готовності студентів експериментальних груп до інноваційної педагогічної діяльності. Позитивна динаміка спостерігалася у підвищенні мотивації до інноваційної діяльності, розвитку інноваційного стилю мислення, оволодінні сучасними педагогічними технологіями та формуванні здатності до професійної рефлексії.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше: на основі суттєвих положень методологічних підходів (системного, інтегративно-діяльнісного, культурологічного, середовищного та особистісно-орієнтованого), а також результатів педагогічної теорії й практики обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності; спроектовано й експериментально перевірено ефективність системи професійної підготовки

майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, що включає такі взаємопов'язані блоки (концептуально-цільовий, змістовно-структурний, організаційно-процесуальний, діагностично-результативний); розроблено й апробовано інтегральний показник (кумулятивний індекс) готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, що дає змогу здійснювати кількісну оцінку рівня сформованості готовності та аналізувати її структуру й динаміку; визначено й експериментально підтверджено відсутність прямого кореляційного зв'язку між рівнем академічної успішності студентів і рівнем їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що доводить автономність інноваційної готовності як професійно значущого утворення;

уточнено сутність ключових понять дослідження «інновація», «нововведення», «педагогічна інноватика», «інноваційна діяльність», «інноваційна педагогічна діяльність», «готовність», «професійна готовність», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності», «професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи»;

удосконалено критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, які враховують мотиваційно-ціннісні орієнтації, рівень методологічної культури, інноваційний стиль мислення, творчий потенціал та здатність до проєктування педагогічних новацій; науково-методичні підходи до діагностики готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності шляхом поєднання діагностичних методик із кількісними методами статистичного аналізу;

подальшого розвитку набули теоретичні положення педагогічної інноватики щодо підготовки вчителя до інноваційної діяльності в контексті сучасних реформ початкової освіти; ідеї особистісно-орієнтованого, діяльнісного та системного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, у науково-методичній діяльності закладів вищої освіти, а також у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Розроблену систему професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності може бути впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти як науково-методичну основу для проектування освітніх програм підготовки педагогічних кадрів у контексті вимог Нової української школи. Матеріали дослідження можуть бути використані для створення нових освітніх компонентів, навчально-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя початкової школи; для розширення та оновлення змісту навчальних курсів «Інтерактивні технології в початковій школі», «Педагогічна інноватика», «Інноваційні технології початкової освіти», «Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя», «Діяльнісний підхід у початковій школі». «Проблемно-пошукові методи навчання в сучасній початковій школі», «Педагогічні технології в початковій школі», «Технологія діяльнісного підходу в Новій українській школі», «Сучасні моделі початкової освіти» тощо.

Комплексний діагностичний інструментарій, зокрема розроблений кумулятивний індекс готовності до інноваційної педагогічної діяльності, може застосовуватися для моніторингу рівня професійної готовності студентів, оцінювання ефективності освітніх програм і проведення педагогічних досліджень.

Матеріали формувального експерименту та апробовані методики можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для організації інноваційно орієнтованого навчання, розвитку інноваційного мислення, творчого потенціалу та рефлексивних умінь майбутніх вчителів початкової школи.

Результати дослідження доцільно використовувати в системі післядипломної педагогічної освіти під час розробки програм підвищення

кваліфікації вчителів початкових класів із метою формування їхньої готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Теоретичні узагальнення, експериментальні дані та статистичні результати дослідження можуть слугувати інформаційною та методологічною базою для подальших наукових розвідок із проблем педагогічної інноватики, професійної підготовки вчителя та розвитку інноваційної культури педагогів.

Ключові слова: інновації, нововведення, педагогічна інноватика, інноваційна діяльність, інноваційна педагогічна діяльність, готовність, професійна готовність, готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, професійна підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

ABSTRACT

Tsukanova N. M. Theoretical and Methodological Foundations of Professional Training of Future Primary School Teachers for Innovative Pedagogical Activity. – Qualification Scientific Work as a Manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of Doctor of Pedagogical Sciences on the specialty 13.00.04 – theory and methodology of professional education. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. Kropyvnytskyi, 2026.

The dissertation provides a scientific rationale, development, and experimental verification of the effectiveness of a system for the professional training of future primary school teachers for innovative pedagogical activity.

As a result of a problem-oriented analysis of scientific sources, it has been found that the training of future primary school teachers for innovative pedagogical activity is a complex interdisciplinary problem. It has been established that in contemporary pedagogical science a teacher's innovative activity is interpreted as an important component of professional competence; however, most studies address this issue only fragmentarily. This necessitates a systematic approach to the

formation of future teachers' readiness for innovative pedagogical activity in the process of professional training.

Based on the essential provisions of scientific and methodological approaches (systemic, integrative-activity, cultural, environmental, and personality-oriented), patterns and principles (professional orientation, individualization and differentiation, cultural determination, pedagogical expediency, integrity, functionality, facilitation, cognitive orientation, joint creative activity, multidimensionality and multiplicity), the results of pedagogical theory and practice substantiate the concept of professional training of future primary school teachers for innovative pedagogical activity as a complex, purposeful, dynamic system of theoretical, methodological and technological knowledge about the norms and values of pedagogical culture.

Based on the theoretical generalization of scientific approaches, the content and structure of the concept of «readiness of a future primary school teacher for innovative pedagogical activity» has been clarified, which is considered as an integral personal and professional formation that combines motivational and value orientation towards innovation, the ability to design and implement pedagogical innovations, as well as reflective and research readiness to analyze one's own professional activity. In the structure of the readiness of a future primary school teacher for innovative pedagogical activity, three interrelated components are distinguished: motivational-value, content-operational, and reflective-research.

The analysis of the state of training of future primary school teachers in higher education institutions has shown that the existing system of professional training is dominated mainly by a traditional approach to the formation of pedagogical competencies, whereas the formation of readiness for innovative activity is implemented insufficiently systematically. The results of the ascertaining stage of the study revealed the predominance of a medium level of readiness for innovative pedagogical activity, which confirms the need to improve the content, forms, and methods of professional training of future primary school teachers. A

model of the system of professional training of future primary school teachers for innovative pedagogical activity has been designed and substantiated. It includes interrelated blocks: conceptual-target (goal, objectives, approaches, principles); content-structural (structural components and content); organizational-procedural (pedagogical conditions: development of motivation for innovative pedagogical activity among future primary school teachers; formation of the ability to conduct reflective analysis of their own innovative activity; development of research skills; formation of readiness for innovative activity through preparation for designing educational content), methods (informational and developmental), forms (traditional and innovative) and technologies of learning; as well as diagnostic-resultative (criteria: motivational-value, cognitive-operational, and reflective-activity; corresponding indicators; levels: high, medium, low; and result). The model assumes the integration of students' educational, research, and practical activities, the use of innovative educational technologies, and the implementation of specific pedagogical conditions that ensure the formation of an innovative style of pedagogical thinking and professional reflection among future teachers.

The effectiveness of the system for the professional training of future primary school teachers for innovative pedagogical activity has been experimentally verified. The results of the pedagogical experiment confirmed the effectiveness of the proposed training system for the professional training of future primary school teachers for innovative pedagogical activity, which was manifested in a statistically significant increase in the levels of readiness among students in experimental groups for innovative pedagogical activity. Positive dynamics were observed in increased motivation for innovative activity, the development of an innovative style of thinking, the mastery of modern pedagogical technologies, and the formation of the ability for professional reflection.

Scientific novelty of the research results lies in the following:

For the first time: based on the essential provisions of methodological approaches (systemic, integrative-activity, cultural, environmental, and personality-oriented), as well as the results of pedagogical theory and practice, the concept of

preparing future primary school teachers for innovative pedagogical activity has been substantiated; a system of professional training for future primary school teachers for innovative pedagogical activity has been designed and experimentally verified, which includes the following interrelated blocks (conceptual-target, content-structural, organizational-procedural, diagnostic-resultative); an integral indicator (cumulative index) of readiness of future primary school teachers for innovative pedagogical activity has been developed and tested, which makes it possible to quantitatively assess the level of readiness formation and analyze its structure and dynamics; the absence of a direct correlation between the level of students' academic achievement and the level of their readiness for innovative pedagogical activity has been determined and experimentally confirmed, which proves the autonomy of innovative readiness as a professionally significant construct;

the essence of the key concepts of the research has been *clarified*: «innovation», «pedagogical innovation studies», «innovative activity», «innovative pedagogical activity», «readiness», «professional readiness», «readiness of a future primary school teacher for innovative pedagogical activity», «professional training of future primary school teachers»;

the criteria and indicators of the formation of readiness of future teachers for innovative pedagogical activity have been improved, taking into account motivational and value orientations, the level of methodological culture, innovative style of thinking, creative potential, and the ability to design pedagogical innovations; scientific and methodological approaches to diagnosing the readiness of future teachers for innovative activity through the combination of diagnostic techniques with quantitative methods of statistical analysis have also been improved;

further development has been given to the theoretical provisions of pedagogical innovation studies regarding teacher preparation for innovative activity in the context of contemporary reforms in primary education; as well as to the ideas of personality-oriented, activity-based, and systemic approaches to the professional

training of future primary school teachers as subjects of innovative pedagogical activity.

The practical significance of the obtained results lies in the possibility of their use in the system of professional training of future primary school teachers, in the scientific and methodological activities of higher education institutions, and in the process of professional development of pedagogical staff.

The developed system of professional training of future primary school teachers for innovative pedagogical activity can be implemented in the educational process of higher education institutions as a scientific and methodological basis for designing educational programs for teacher training in the context of the requirements of the New Ukrainian School. The research materials can be used to create and implement new educational components and teaching-methodological support for the professional training of primary school teachers in higher education institutions; as well as to expand and update the content of academic courses such as «Interactive Technologies in Primary School», «Pedagogical Innovation Studies», «Innovative Technologies in Primary Education», «Fundamentals of Pedagogical Mastery and Teacher Creativity», «Activity-Based Approach in Primary School», «Problem-Based and Inquiry-Based Teaching Methods in Modern Primary School», «Pedagogical Technologies in Primary School», «Technology of the Activity-Based Approach in the New Ukrainian School», «Modern Models of Primary Education» etc.

The comprehensive diagnostic toolkit, in particular the developed cumulative index of readiness for innovative pedagogical activity, can be used for monitoring the level of students' professional readiness, evaluating the effectiveness of educational programs, and conducting pedagogical research.

The materials of the formative experiment and the tested methodologies can be used by university lecturers to organize innovation-oriented learning, develop innovative thinking, creative potential, and reflective skills of future primary school teachers.

The research results are also advisable for use in the system of postgraduate pedagogical education when developing professional development programs for primary school teachers aimed at forming their readiness to implement innovative pedagogical technologies.

Theoretical generalizations, experimental data, and statistical results of the research may serve as an informational and methodological basis for further scientific studies on pedagogical innovation, teacher professional training, and the development of teachers' innovative culture.

Keywords: innovations, novelties, pedagogical innovations, innovative activity, innovative pedagogical activity, readiness, professional readiness, readiness of primary school teachers for innovative pedagogical activity, professional training future primary school teachers for innovative pedagogical activity.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних

Web of Science Core Collection та/або Scopus:

1. Androsova N., **Tsukanova N.**, Demchenko Y., Prybora T., Tkachenko O. Formation of Professional Competence of Future Primary School Teachers Against the Background of Large-Scale Military Aggression (a response to the challenges of the times). *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. № 3. PP. 11–18. DOI : <https://doi.org/10.5430/jct.v12n3p11> (**Scopus**)
2. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., **Tsukanova N.**, Dubinka M., Ihnatiev V., Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology*. International Scientific-Practical Conference E3S Web Conf. 2024. Vol. 538. PP. 1–6. DOI : <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002> (**Scopus**)
3. Fizeshi O., Okolnychy T., Zhyhora I., **Tsukanova N.**, Shevtsova O. Claves para la formación del docente de escuela básica ante los problemas sociales del siglo XXI. Modelos pedagógicos y propuestas políticas. *Interaccion y perspectiva. Revista de Trabajo Social*. 2025. Vol. 15 (3). PP. 866–878. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.16915723> (**Web of Science**)
4. Knysh I., Bakka T., Bohomaz O., Zahrebelna N., Myronenko N., Shchyrbul O., Lysenko L., Chernenko O., Filonenko O., **Tsukanova N.**, Oleksenko R. Socio-pedagogical Aspects of Organizing Distance Learning in the Era of Educational Digitalization. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope (IRJMS)*. 2026. Vol. 7(1). PP. 1112–1122. DOI : <https://doi.org/10.47857/irjms.2026.v07i01.08275> (**Scopus**)

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку

наукових фахових видань України:

5. Цуканова Н. Формування загальнокультурної компетентності учнів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський*

збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 53. Том 2. С. 339–343.
DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-50>

6. Єлдінова С., **Цуканова Н.** Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.* Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 60. Т. 2. С. 173–178.
DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-26>

7. Філоненко О., **Цуканова Н.** Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 155–164. DOI : <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/155-164>

8. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 212. С. 183–188.
DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-183-188>

9. Цуканова Н. Технологія підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 347–351.
DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-347-351>

10. Цуканова Н. Інноваційна діяльність вчителя початкових класів. *Наукові записки.* Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 215. С. 322–325. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-322-325>

11. Цуканова Н. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. *Наукові*

записки. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 216. С. 388–392. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-388-392>

12. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті: зарубіжний досвід. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 217. С. 355–359. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-355-359>

13. Цуканова Н. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 218. С. 383–388. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-383-388>

14. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті: як сучасні методики змінюють освітній процес. *Наукові записки* Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. 2025. Вип. 81. С. 13–18. DOI : <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-81-13-18>

15. Цуканова Н. Гейміфікація та її застосування у процесі засвоєння англійської мови в початковій школі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. № (160). С. 172–182. DOI : <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-160.2025.21>

16. Цуканова Н. Система спеціальної інноваційної підготовки педагога початкової школи. *Збірник наукових праць Уманського державного університету*, Умань, 2025. Вип. 2. С. 130–137. DOI : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332164>

17. Цуканова Н. Аналіз стану формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх учителів у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 219. С. 240–244. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-240-244>

18. Цуканова Н. Формування педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності.

Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 220. С. 307–310. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-307-310>

19. Цуканова Н. Метод проєктів як умова ефективної інноваційної діяльності вчителя початкових класів. *Наукові записки* Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2025. Вип. 83. С. 26–30. DOI : <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-26-30>

20. Цуканова Н. Становлення педагогічної творчості майбутнього вчителя початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного університету*, Умань, 2025. Вип. 3. С. 152–158. DOI : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2025.340461>

Монографії:

21. Цуканова Н. Формування загальнокультурної компетентності учнів початкових класів на основі інтеграції в Європейський освітній простір. *Сучасна освіта в Україні: інтеграція в освітній простір* : колективна монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. С. 256–277. DOI : <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-15>

22. Цуканова Н. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інтерактивних технологій в педагогічній діяльності в умовах воєнного стану. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи* : колективна монографія. Дніпро : Середняк Т.°К., 2024. С. 239–262. DOI : <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6-11>

**Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати
докторської дисертації**

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

23. Цуканова Н. Виховний потенціал літератури для дітей В. О. Сухомлинського. *Творча спадщина В. О. Сухомлинського у контексті викликів воєнного часу*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, присвяченої 105-й річниці В. О. Сухомлинського (Кропивницький, 27 вересня 2023 р.). Кропивницький : РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 56–60.

24. Цуканова Н. Технології проєктного навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів. *Current issues of science* : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Ждяр-над-Сазавою, Чехія, 29 квітня 2024 р.). Zdar nad Sazavou : «DEL s.z.», 2024. С. 25–27.

25. Цуканова Н. Інноваційні освітні технології в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії* : матеріали I Міжнародній науково-практичній конференції (Херсон, 9–10 травня 2024 р.). Херсон, 2024. С. 401–402.

26. Цуканова Н. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Запоріжжя, 17 травня 2024 р.). Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 204–206.

27. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 жовтня 2024 р.). Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2024. С. 344–345.

28. Філоненко О., **Цуканова Н.** Проблеми підготовки педагогів в умовах інноваційних змін. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги* :

матеріали II Міжнародної науково-практичної (Кропивницький, 29 листопада 2024 р.). Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. С. 83–85.

29. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті. *Філософія Григорія Сковороди : педагогіка і політика самопізнання* : Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Харків, 3–4 грудня 2024 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. С. 79–82.

30. Цуканова Н. Моделювання педагогічного процесу підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності. *Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development : the 8th International scientific and practical conference* (Стокгольм, Швеція, 24–26 лютого 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 159–161.

31. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Future of science: innovations and perspectives : the 7th International scientific and practical conference* (Стокгольм, Швеція, 19–21 травня 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 347–350.

32. Цуканова Н. Принципи інноваційної підготовки вчителя початкових класів. *Scientific trends in the development of modern education : the XXXI International scientific and practical conference* (Мюнхен, Німеччина, 4–6 серпня 2025 р.) С. 53–56.

33. Цуканова Н. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: спадщина В. О. Сухомлинського. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 16–17 жовтня 2025 р.). Миколаїв : НУК імені адмірала Макарова, 2025. С. 141–144.

Інші видання:

34. Цуканова Н. Проблема змісту літератури для дітей дошкільного віку (друга половина XIX – середина XX століття). *Формування конкурентоспроможного фахівця в галузі дошкільної та початкової освіти: колективна монографія* / О. Радул, **Н. Озерна**, І. Баранюк, О. Ткаченко,

Т. Довга, Н. Андросова, Т. Шарапова, Т. Прибора. Харків : Мачулін, 2018. С. 44–69.

35. Цуканова Н. Педагогічні засади раннього розвитку дітей. *Актуальні проблеми сучасного дитинства* : колективна монографія / О. Радул, Т. Довга, О. Ткаченко, Т. Прибора, **Н. Цуканова**, І. Баранюк, С. Мельничук, Н. Андросова, Т. Шарапова, С. Куркіна. Харків : Мачулін, 2022. С. 161–195.

36. Цуканова Н. Педагогічні засади раннього розвитку дітей. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 47. Т. 4. С. 256–260. DOI : http://www.aphn-journal.in.ua/archive/47_2022/part_4/43.pdf

37. Цуканова Н. Альтернативні заклади дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 58. Т. 2. С. 372–376. DOI: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_2/53.pdf

38. Oleksenko R., Voronkova V., Nikitenko V., **Tsukanova N.**, Chernenko O. Exploring international experiences: the impact of ict on education and digital rights within the landscape of digital development challenges and opportunities. *11 International Scientific Conference on Social sciences*. Editor : Prof. DSc. Ojars Sparitis, Latvia, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI : <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/55>

39. Pukas I., Kozak L., **Tsukanova N.**, Shulyhina R., & Harashchenko L. Professional training of future teachers of preschool education institutions to implement the development of child's abilities. *Amazonia Investiga*, 2023. Vol. 12(62). PP. 56–65. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.4> (Web of Science)

40. **Tsukanova N., Kanosa N., Hordiichuk M., Popovych O., & Kotelianets N.** The transformation of the training of preschool educators in the digital age. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12(72). PP. 31–44.
DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2023.72.12.3> (**Web of Science**)

ЗМІСТ

ВСТУП	23
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	39
1.1. Філософські підходи до вивчення феномена інновації.....	39
1.2. Інновації в системі початкової освіти.....	62
1.3. Теоретичні передумови та проблеми підготовки майбутнього вчителя у контексті оновлення початкової школи.....	79
Висновки до першого розділу.....	94
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	99
2.1. Концепція підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності	99
2.2. Система формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи.....	127
Висновки до другого розділу	150
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	154
3.1. Готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності як мета і результат професійної підготовки.....	154
3.2. Модель системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності	172
3.3. Методика формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.....	194
Висновки до третього розділу.....	207
РОЗДІЛ 4. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	212

4.1. Розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до інноваційної педагогічної діяльності	212
4.2. Формування у майбутніх вчителів початкової школи здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності	245
4.3. Розвиток дослідницьких умінь майбутніх вчителів початкової школи	269
4.4. Формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проектування освітнього контенту	296
Висновки до четвертого розділу.....	315
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	319
5.1. Діагностичне забезпечення дослідження готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності	319
5.2. Актуальний стан сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності	324
5.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.....	334
Висновки до п'ятого розділу.....	340
ВИСНОВКИ.....	343
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	346
ДОДАТКИ.....	381

ВСТУП

Актуальність дослідження. У контексті швидких суспільних змін, розвитку цифрових технологій та оновлення освітніх стандартів особливого значення набуває формування в педагогів здатності до творчого мислення, гнучкості, відкритості до нововведень і готовності впроваджувати інновації у свою професійну діяльність. Суспільно доцільним стає підвищення рівня професійної підготовки вчителя, глибоке засвоєння ним оновленого змісту, нових підходів і технологій навчання, розвиток уміння вибудовувати освітню траєкторію як ефективну педагогічну систему, застосовувати у своїй діяльності творчий підхід.

Стратегічні завдання та вимоги до рівня професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи відображено в законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002), Державній програмі «Вчитель» (2002), Національній стратегії розвитку освіти (2013), Концепції «Нова українська школа» (2016) та ін. Вказані документи передбачають суттєвий перегляд концепції розвитку сучасної педагогічної освіти, зумовлюють упровадження до неї нових підходів, змін традиційної структури професійної підготовки.

Це актуалізує проблему професійної підготовки висококваліфікованих, конкурентоздатних вчителів початкової школи та зумовлює необхідність системного оновлення змісту їхньої підготовки, відповідно до викликів інноваційного розвитку освіти, суспільного запиту на вчителя-новатора та вимог Нової української школи.

Методологічні засади професійної підготовки майбутніх педагогів у своїх працях розглядають А. Андрєєв, В. Андрущенко, О. Антонова, І. Бех, С. Гаркуша, С. Гончаренко, О. Гончарова, М. Гриньова, В. Кремень, А. Линенко та ін. Різні напрями професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи вивчають О. Біда, Б. Долинський, Л. Коваль, Е. Ляска, Р. Пріма, А. Ратушинська, О. Савченко, В. Ягупов, О. Ярошинська та ін.

Теоретичним й методичним підґрунтям для сучасного розуміння сутності педагогічних інновацій слугують дослідження вчених, зокрема, у таких напрямках:

- історико-порівняльний аналіз генези інноваційного процесу в освіті (О. Марущенко, О. Попова, В. Химинець, Л. Хоружа та ін.);

- зарубіжний та вітчизняний досвід інноваційних моделей освіти (Н. Абашкіна, І. Богданова, Т. Васютіна, Т. Демиденко, Л. Пасічник, Л. Подимова, Г. Сиротенко, С. Стрілець та ін.);

- формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності у процесі професійної підготовки (М. Артюшина, І. Богданова, Ю. Будас, О. Вознюк, І. Гавриш, Т. Демиденко, О. Дубасенюк, Ю. Завалевський, Н. Кічук, Л. Козак, О. Козлова, Т. Кучай, Н. Лазаренко, О. Листопад, Р. Михайлишин, Л. Петриченко, Л. Подимова, Т. Поніманська, А. Сбруєва, О. Цюняк, О. Шапран, І. Шоробура та ін.);

- розробка діагностичного інструментарію щодо експертизи освітніх інновацій (Л. Даниленко, О. Локшина, Л. Ребуха, Г. Щекатунова та ін.).

Попри потужний науковий фонд, що фокусує увагу на інноваційних процесах в освіті, вітчизняна наука все ж потребує спеціальних досліджень, присвячених теоретико-методичним та організаційно-практичним засадам професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Аналіз результатів наукових досліджень та педагогічної практики засвідчує, що актуальність і доцільність дослідження питань професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності зумовлені необхідністю подолання *суперечностей*, що виникають між:

- системним, універсальним, випереджувальним, творчим характером інноваційних освітніх процесів і переважно локальним, емпірично-репродуктивним рівнем нововведень у сучасних закладах вищої освіти;

– запитом освітян на всебічне забезпечення інноваційної діяльності та нерозробленістю технологій експертизи, проєктування, реалізації, моніторингу нововведень;

– усталеною практикою організації освітнього процесу у закладі вищої освіти та зростаючими сучасними вимогами до якості професійної підготовки і необхідністю її модернізації;

– потребою суспільства в учителів з високим рівнем готовності до інноваційної діяльності та недостатньою розробленістю змістовно-методичного забезпечення процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи;

– провідною роллю вчителів як основних суб'єктів, ініціаторів і реалізаторів інновацій та недостатнім рівнем їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності й відсутністю цілісної системи її формування.

Подолання зазначених суперечностей потребує від закладів вищої освіти вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, спрямованої на створення сприятливих умов для формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Актуальність, недостатня обґрунтованість теоретичних і практичних аспектів розв'язання окресленої проблеми, необхідність усунення визначених суперечностей зумовили вибір теми дисертації – **«Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація виконана відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481). Тему дисертаційного дослідження

затверджено вченою радою Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 2 від 09 жовтня 2023 р.).

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці та експериментальній перевірці системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Відповідно до поставленої мети сформульовано такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити проблемний аналіз основних наукових ідей та підходів до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

2. На основі суттєвих положень науково-методологічних підходів, результатів педагогічної теорії й практики обґрунтувати концепцію підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

3. Визначити зміст та структуру поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності».

4. З'ясувати стан підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності в існуючій системі їх професійної підготовки.

5. Розробити модель системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

6. Теоретично обґрунтувати та запровадити педагогічні умови формування готовності у майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

7. Експериментально перевірити ефективність системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – теоретико-методичні та організаційно-практичні засади професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Концептуальні засади дослідження. Концепція дисертаційного дослідження ґрунтується на ідеї системного оновлення професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи відповідно до викликів інноваційного розвитку освіти, суспільного запиту на вчителя-новатора та вимог Нової української школи.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що метою та результатом підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є відповідна готовність, що поєднує мотиваційно-ціннісну спрямованість на інновації, здатність до проєктування та впровадження педагогічних новацій, а також рефлексивно-дослідницьку готовність до аналізу власної професійної діяльності.

Складний комплексний характер професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності зумовив необхідність його розгляду та обґрунтування на різних рівнях: методологічному, теоретичному та технологічному.

Методологічний концепт ґрунтується на положеннях сучасної філософії освіти та постнекласичної наукової раціональності й відображає цілісну систему методологічних орієнтирів, які забезпечують наукову обґрунтованість, концептуальну цілісність і прогностичний характер дослідження професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Методологічний концепт визначає логіку дослідження, ієрархію методологічних підходів, принципи наукового пізнання та способи інтерпретації отриманих результатів у контексті інноваційного розвитку педагогічної освіти.

Теоретичний концепт характеризує основні ідеї, положення, що зумовлюють розуміння сутності, структури та закономірностей професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної

педагогічної діяльності. Теоретичний концепт визначає категоріально-понятійні засади дослідження, розкриває внутрішню логіку формування готовності до інноваційної діяльності та слугує підґрунтям для побудови авторської моделі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

У межах теоретичного концепту здійснено уточнення ключових понять дослідження: професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи розглядається як цілісний, неперервний педагогічний процес, спрямований на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як інтегральної професійної якості особистості; інноваційна педагогічна діяльність трактується як інтегрований вид професійної діяльності вчителя, що охоплює ініціювання, проєктування, впровадження, оцінювання та рефлексію педагогічних інновацій у початковій школі; готовність до інноваційної педагогічної діяльності визначається як інтегральна, динамічна, рівнева професійна якість особистості майбутнього вчителя, що відображає єдність ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних умінь й навичок та рефлексивної здатності до інновацій.

Технологічний концепт визначає механізми практичної реалізації методологічних і теоретичних положень концепції та забезпечує відтворюваність, керованість і результативність процесу професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності в умовах закладу вищої освіти. Технологічний концепт зорієнтований на переведення теоретичних засад у площину педагогічних технологій, моделей, процедур й інструментів оцінювання, що забезпечують формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Методологічну основу дослідження становлять положення гуманістичної філософії освіти щодо пріоритету розвитку особистості майбутнього вчителя як суб'єкта професійної та інноваційної діяльності; ідеї постнекласичної наукової раціональності, що акцентують відкритість,

нелінійність і самоорганізацію складних педагогічних систем; застосування комплексу наукових підходів до вивчення проблеми дослідження: *системний підхід* уможливорює розгляд процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи, дозволяє виокремити системоутворювальні чинники формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розробити систему професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, виявити складові її компоненти, розкрити діалектику їхнього взаємозв'язку, а також основні умови існування; *інтегративно-діяльнісний підхід* передбачає розгляд підготовки майбутніх вчителів початкової школи як цілісного процесу інтеграції знань, умінь, навичок і професійних якостей, що формуються у процесі активної освітньої діяльності; *культурологічний підхід* орієнтує дослідження на розгляд педагогічної діяльності як складової загальної культури суспільства та професійної культури педагога та передбачає формування інноваційної педагогічної культури у майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійної підготовки, що поєднує систему цінностей, гуманістичних орієнтацій, професійної етики, здатність до творчого переосмислення педагогічного досвіду та впровадження нових освітніх практик; *середовищний підхід* базується на розумінні освітнього середовища як важливого чинника професійного становлення майбутнього вчителя. У межах цього підходу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядається як результат взаємодії здобувача освіти з освітнім, інформаційним, комунікативним та соціокультурним середовищем закладу вищої освіти. Особливе значення надається створенню інноваційно орієнтованого освітнього середовища, яке стимулює професійну активність, творчість, дослідницьку діяльність та готовність до впровадження у майбутній професійній діяльності; *особистісно-орієнтований підхід* визначає пріоритет розвитку особистості майбутнього педагога, його індивідуальних можливостей, потреб, мотивації та професійних цінностей. У контексті дослідження цей підхід передбачає створення умов для саморозвитку,

самореалізації та формування внутрішньої готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної діяльності, сприяє формування професійної рефлексії, здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень, творчого мислення та відповідальності за результати власної педагогічної діяльності.

Теоретичною основою дослідження є положення теорії професійної педагогічної освіти, розроблені у працях представників української наукової школи професійної педагогіки (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.), які обґрунтовують закономірності, принципи та зміст підготовки педагогічних кадрів; наукові ідеї педагогіки інновацій та інноваційної діяльності в освіті, представлені у розвідках українських (В. Андрущенко, О. Дубасенюк, О. Пометун, Л. Пироженко, О. Савченко та ін.) та закордонних учених (М. Фуллан, Е. Роджерс, П. Сенге та ін.), які розкривають механізми впровадження та поширення освітніх інновацій; положення дидактики вищої освіти, теорії навчання дорослих, відображені в доробку українських (В. Ягупов, О. Пехота та ін.) і закордонних учених (М. Ноулз, Д. Колб та ін.), що обґрунтовують контекстний, діяльнісний і рефлексивний характер професійної підготовки; теоретичні засади дидактики та методики початкової освіти, сформульовані в наукових працях (О. Савченко, Н. Бібік, Т. Байбара, К. Пономарьова та ін.), які визначають специфіку інноваційної діяльності вчителя початкової школи; концепції компетентнісного підходу, розкриті у працях (О. Овчарук, І. Родигіна, В. Байденко та ін.) та закордонних вчених (Дж. Равен, Ф. Вайнерт та ін.), що визначають результативну основу професійної підготовки; ідеї особистісно орієнтованого навчання та акмеології, представлені у дослідженнях (І. Бех, І. Зязюн та ін.), які спрямовані на розвиток професійної зрілості й творчого потенціалу вчителя; теорії професійного розвитку, рефлексії та педагогічної майстерності, розроблені (Д. Шон, К. Роджерс та ін.), що акцентують на значенні рефлексії в інноваційній діяльності педагога; положення теорії педагогічного проєктування, моделювання та освітнього дизайну (В. Кларін,

Р. Мейєр та ін.), які слугують основою для розробки авторської моделі; наукові підходи до управління змінами та розвитку освітніх систем, розкриті у працях (В. Кремень, М. Фуллан, П. Сенге та ін.), що визначають системний характер впровадження інновацій в освіті.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності буде результативною, якщо вона здійснюватиметься на основі науково обґрунтованої концепції, що передбачає:

- системну інтеграцію методологічних, теоретичних і технологічних засад інноваційної педагогічної діяльності;
- оновлення змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних освітніх інновацій та вимог Нової української школи;
- впровадження системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи, спрямованої на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності;
- створення інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти;
- забезпечення поетапної, практико-орієнтованої та рефлексивно спрямованої підготовки майбутніх вчителів початкової школи;
- реалізація комплексу визначених педагогічних умов і системи діагностики рівнів сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Методи дослідження. Задля досягнення мети дослідження використовувалися такі методи:

- *теоретичні*: історико-педагогічний аналіз – для виявлення генези ідей інноваційної педагогічної діяльності та професійної підготовки вчителя початкової школи; контент-аналіз нормативно-правових документів, Державних професійних стандартів, освітніх програм підготовки майбутніх учителів; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та систематизація наукових джерел із проблеми дослідження; концептуалізація – для розроблення авторської концепції професійної підготовки майбутніх вчителів

початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності; педагогічне моделювання – для створення структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу;

– *емпіричні*: педагогічне спостереження (включене та невключене) за освітнім процесом у закладах вищої освіти; анкетування, опитування, інтерв'ю та бесіди зі студентами, викладачами; психодіагностичні методики для визначення мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності; аналіз продуктів професійної діяльності студентів (інноваційні проєкти, авторські методики, портфоліо, цифрові освітні продукти тощо); експертне оцінювання рівня сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) з метою перевірки ефективності авторської концепції та системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності;

– *методи обробки та інтерпретації результатів*: методи математичної статистики (непараметричного критерію U-Манна-Уїтні, коефіцієнти кореляції) – для перевірки достовірності експериментальних даних; кількісний і якісний аналіз результатів дослідження; ранжування та шкалювання показників готовності до інноваційної педагогічної діяльності; візуалізація даних у вигляді таблиць, графіків, діаграм і моделей.

Наукова новизна здобутих результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше: на основі суттєвих положень методологічних підходів (системного, інтегративно-діяльнісного, культурологічного, середовищного та особистісно-орієнтованого), а також результатів педагогічної теорії й практики обґрунтовано концепцію підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності; спроєктовано й експериментально перевірено ефективність системи професійної підготовки

майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, що включає такі взаємопов'язані блоки (концептуально-цільовий, змістовно-структурний, організаційно-процесуальний, діагностично-результативний); розроблено й апробовано інтегральний показник (кумулятивний індекс) готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, що дає змогу здійснювати кількісну оцінку рівня сформованості готовності та аналізувати її структуру й динаміку; визначено й експериментально підтверджено відсутність прямого кореляційного зв'язку між рівнем академічної успішності студентів і рівнем їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що доводить автономність інноваційної готовності як професійно значущого утворення;

уточнено сутність ключових понять дослідження «інновація», «нововведення», «педагогічна інноватика», «інноваційна діяльність», «інноваційна педагогічна діяльність», «готовність», «професійна готовність», «готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності», «професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи»;

удосконалено критерії та показники сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, які враховують мотиваційно-ціннісні орієнтації, рівень методологічної культури, інноваційний стиль мислення, творчий потенціал та здатність до проєктування педагогічних новацій; науково-методичні підходи до діагностики готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності шляхом поєднання діагностичних методик із кількісними методами статистичного аналізу;

подальшого розвитку набули теоретичні положення педагогічної інноватики щодо підготовки вчителя до інноваційної діяльності в контексті сучасних реформ початкової освіти; ідеї особистісно-орієнтованого, діяльнісного та системного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів як суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в можливості їх використання в системі професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів, у науково-методичній діяльності закладів вищої освіти, а також у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Розроблену систему професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності може бути впроваджено в освітній процес закладів вищої освіти як науково-методичну основу для проектування освітніх програм підготовки педагогічних кадрів у контексті вимог Нової української школи. Матеріали дослідження можуть бути використані для створення нових освітніх компонентів, навчально-методичного забезпечення професійної підготовки вчителя початкової школи; для розширення та оновлення змісту навчальних курсів «Інтерактивні технології в початковій школі», «Педагогічна інноватика», «Інноваційні технології початкової освіти», «Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя», «Діяльнісний підхід у початковій школі», «Проблемно-пошукові методи навчання в сучасній початковій школі», «Педагогічні технології в початковій школі», «Технологія діяльнісного підходу в Новій українській школі», «Сучасні моделі початкової освіти» тощо.

Комплексний діагностичний інструментарій, зокрема розроблений кумулятивний індекс готовності до інноваційної педагогічної діяльності, може застосовуватися для моніторингу рівня професійної готовності студентів, оцінювання ефективності освітніх програм і проведення педагогічних досліджень.

Матеріали формувального експерименту та апробовані методики можуть бути використані викладачами закладів вищої освіти для організації інноваційно орієнтованого навчання, розвитку інноваційного мислення, творчого потенціалу та рефлексивних умінь майбутніх вчителів початкової школи.

Результати дослідження доцільно використовувати в системі післядипломної педагогічної освіти під час розробки програм підвищення

кваліфікації вчителів початкових класів із метою формування їхньої готовності до впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Теоретичні узагальнення, експериментальні дані та статистичні результати дослідження можуть слугувати інформаційною та методологічною базою для подальших наукових розвідок із проблем педагогічної інноватики, професійної підготовки вчителя та розвитку інноваційної культури педагогів.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 57-н від 10 листопада 2025 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2506 від 10 листопада 2025 р.), Карпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/275 від 17 листопада 2025 р.), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка 42/25 від 28 листопада 2025 р.), Волинського національного університету імені Лесі Українки (довідка № 03-24/03/3743 від 01 грудня 2025 р.).

Особистий внесок здобувача. Представлені в дисертації наукові результати отримано авторкою самостійно. У працях, опублікованих у співавторстві, здобувачці належить: у статтях, які індексуються в наукометричних базах: «Formation of Professional Competence of Future Primary School Teachers Against the Background of Large-Scale Military Aggression (a response to the challenges of the times)» (співавтори: Androsova N., Demchenko Y., Prybora T., Tkachenko O., англійською) здобувачкою доведено доцільність формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкової школи на тлі масштабної військової агресії (відповідь на виклики часу) (авторський внесок – 35 %); «Improving the quality of education based on the system of continuing education» (співавтори: Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., Dubinka M., Ihnatiev V., Mykhailov A., англійською) дисертанткою обґрунтовано підвищення якості освіти на основі системи неперервної освіти (авторський

внесок – 35 %); «Claves para la formación del docente de escuela básica ante los problemas sociales del siglo XXI. Modelos pedagógicos y propuestas políticas» (співавтори: Fizeshi O., Okolnychy T., Zhyhora I., Shevtsova O, іспанською) здобувачкою описано педагогічні моделі підготовки вчителів початкової школи з урахуванням соціальних потреб XXI століття (авторський внесок – 35%); «Socio-pedagogical Aspects of Organizing Distance Learning in the Era of Educational Digitalization» (співавтори: Knysh I., Bakka T., Bohomaz O., Zahrebelna N., Myronenko N., Shchyrbul O., Lysenko L., Chernenko O., Filonenko O., Oleksenko R., англійською) дисертанткою розглянуто соціально-педагогічні аспекти організації дистанційного навчання в епоху діджиталізації освіти (авторський внесок – 35 %); у статтях, які належать до категорії Б: «Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів» (співавтори: Єлдінова С., українською) здобувачкою проаналізовано проблему формування соціальної компетентності в учнів молодших класів в освітньому процесі початкової школи (авторський внесок – 50 %); «Особенности формирования цифровой компетентности будущих учителей начальных классов у закладі вищої освіти» (співавтори: Філоненко О., українською) дисертанткою доведено важливість формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів в умовах закладу вищої освіти (авторський внесок – 50 %); у тезах: «Проблеми підготовки педагогів в умовах інноваційних змін» (співавтори: Філоненко О., українською) авторкою розкрито проблеми підготовки вчителів початкових класів в умовах інноваційних змін (авторський внесок – 50 %); в інших виданнях: «Professional training of future teachers of preschool education institutions to implement the development of child's abilities» (співавтори: Pukas I., Kozak L., Shulyhina R., & Harashchenko L., англійською) авторкою розглянуто професійну підготовку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до здійснення розвитку здібностей дитини (авторський внесок – 35 %); «The transformation of the training of preschool educators in the digital age» (співавтори: Kanosa N., Hordiichuk M., Popovych O., & Kotelianets N.,

англійською) здобувачкою розкрито трансформацію підготовки вихователів дошкільних закладів в цифрову епоху (авторський внесок – 35%); «Exploring international experiences: the impact of ict on education and digital rights within the landscape of digital development challenges and opportunities» (співавтори: Oleksenko R., Voronkova V., Nikitenko V., Chernenko O., англійською) дисертанткою доведено актуальність вивчення міжнародного досвіду: вплив інформаційно-комунікаційних технологій на освіту в контексті викликів цифрового розвитку (авторський внесок – 25 %).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії» (Херсон, 2024), «Current issues of science» (Ждяр-над-Сазавою, Чехія, 2024), «Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності» (Тернопіль, 2024), «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» (Кропивницький, 2025), «Філософія Григорія Сковороди: педагогіка і політика самопізнання» (Харків, 2025), «Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development» (Стокгольм, Швеція, 2025), «Future of science: innovations and perspectives» (Стокгольм, Швеція, 2025), «Scientific trends in the development of modern education» (Мюнхен, Німеччина, 2025);

– *всеукраїнських*: «Творча спадщина В. О. Сухомлинського у контексті викликів воєнного часу» (Кропивницький, 2023), «Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика» (Запоріжжя, 2024), «Мистецтво без кордонів: творчі діалоги» (Кропивницький, 2024), «Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір» (Миколаїв, 2025).

Результати дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри дошкільної та початкової освіти і кафедри освітніх наук

Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (2023–2025).

Публікації. Результати дисертаційної роботи висвітлено в 22 наукових працях, які відображають основні результати дослідження (17 – одноосібних), з яких: 4 статті у наукових виданнях, що входять до бази Web of Science Core Collection або Scopus, 16 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України, 2 розділи в колективних монографіях. У 18 працях, додатково відображено наукові результати докторської дисертації, з них: 11 тез у матеріалах науково-практичних конференцій, 7 праць в інших виданнях.

Кандидатську дисертацію на тему «Виховна спрямованість літератури для дітей в історії розвитку дошкільного виховання (друга половина XIX – середина XX століття)» зі спеціальності 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки захищено в 2015 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 330 найменування, з них – 36 іноземними мовами) та додатків. Загальний обсяг роботи 410 сторінок, із них 325 сторінок основного тексту. Робота містить 10 таблиць та 19 рисунків.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Сучасний етап розвитку інноваційних процесів у педагогіці характеризує тенденцію до ліквідації розриву між процесами їхнього сприйняття, адекватної оцінки, освоєння і застосування їх на практиці, а також подолання суперечності між стихійністю цих процесів, яка мала місце, та можливістю й необхідністю свідомого управління ними.

Для дослідження інноваційних процесів в освіті велике значення має розуміння поняття “суспільне інноваційне середовище”, у якому виникають і здійснюються інноваційні процеси. На наш погляд, це поняття може розглядатися в трьох аспектах – соціально-економічному, психологічному та організаційно-управлінському. Вони характеризують різні умови протікання інноваційних процесів, той загальний клімат, який або сприяє, або заважає їм.

Характерними ознаками інноваційного розвитку освіти є: системне розроблення та впровадження освітніх інноваційних проєктів; використання прогресивних педагогічних методик і форм організації освітнього процесу; застосування інноваційних технологій в управлінні навчальними закладами та гнучка система підготовки вчителів до здійснення професійної діяльності в умовах інноваційного освітнього середовища.

1.1. Філософські підходи до вивчення феномена інновації

Останнім часом поняття “інновація” міцно увійшло до повсякденного життя. Нововведення використовуються у будь-якій діяльності людини, і виникають, як правило, в результаті наукових досліджень та вносять у професійне середовище людини елементи новизни. У загальному вигляді схему інноваційного процесу можна подати так: інновації, як нові знання → впровадження інновацій у практичну діяльність → трансфер інновацій, тобто

поширення інноваційного досвіду в інші сфери життя, в інші регіони, а також застосування їх в нових умовах. Термін “інновація” є синонімом терміна “нововведення”, і може використовуватися разом із ним або замість нього. Це поняття увів у науковий обіг австрійський учений Йозеф Шумпетер на початку XX ст., в 30-х роках. У його праці “Теорія економічного розвитку” (1911 р.), де вчений уперше розглянув питання “нових комбінацій” змін у розвитку та дав повний опис інноваційного процесу [288]. До змісту терміну “інновація” Й. Шумпетер відносить певну зміну, метою якої є впровадження і використання нових видів споживчих товарів, нових виробничих, транспортних засобів, ринків і форм організації в промисловості [326].

Безумовно, формування інновацій в освіті детерміноване соціально-економічними умовами, тенденціями розвитку самої системи освіти, парадигмальними змінами в науці, що впливають на концепції в освіті, управління та технології. Взаємодію цих процесів можна побачити на схемі.

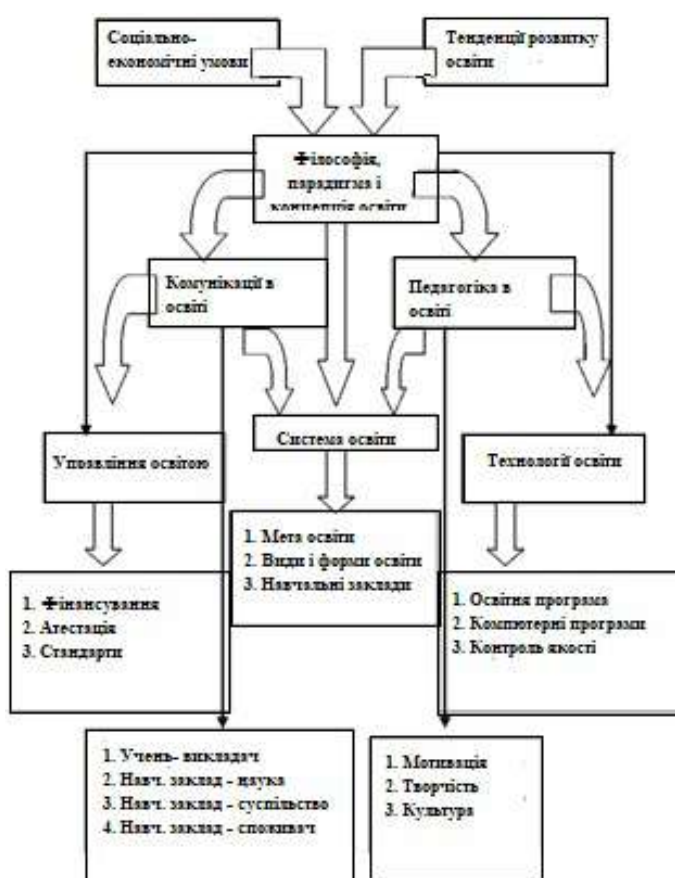


Рис. 1.1. Проблеми інновацій у реформуванні сучасної освіти

Новітні перетворення в освіті, породжені епохою інформатизації, розгортається наприкінці ХХ століття, як складова в становленні постіндустріального суспільства. З'являються такі нововведення:

- креативна педагогіка, яка спрямована не на запам'ятовування, а на творчість, уміння знаходити нестандартні рішення;
- формується система неперервної освіти, що дає змогу адаптуватися до змін;
- проявляється тісніша єдність освіти і соціально-економічних проблем.

Зазначимо, що друга половина ХХ століття ознаменувалася новим етапом у житті розвинених країн. Стрімкий розвиток науки і зростаюча роль знань змусили вчених заговорити про перехід до нового типу суспільства – постіндустріального. Й. Шумпетер пов'язує це із розвитком інформаційних технологій (комп'ютерна революція), що потребує тривалої освіти та професійного навчання [288].

Щодо стратегії інформатизації, як фактору і складової інновацій, зазначимо, що перехід до інформаційних технологій в освіті реалізується через систему управління знаннями в такому вигляді:

- побудова єдиного інформаційного простору;
- створення атмосфери взаємної допомоги та вимогливості;
- відпрацювання механізмів інформаційно-аналітичної роботи;
- інформатизація моніторингу якості;
- створення контенту;
- методичний супровід впровадження інформаційно-комунікаційних технологій;
- створення матеріально-технічної бази тощо.

Становлення педагогічної інноватики пов'язують із 50-ми роками ХХ століття. У дослідженнях відомих американських та англійських учених (Х. Барнетта, Дж. Бассетта, Д. Гамільтона, Н. Гросса, Р. Едема, Е. Роджерса, Д. Чена та ін.) виявлено закономірності та умови поширення педагогічних інновацій, особливості управління інноваційними процесами в освіті. Вища

якість професійної діяльності можлива завдяки осмисленню інноваційних процесів, що характеризують тенденцію прискореного оновлення системи освіти, і застосуванню основ педагогічної інноватики. Хоча в освітній галузі поняття “інновація” активно почали використовувати із середини XX століття, проте, відзначимо відсутність чіткого розуміння змісту зазначеного поняття у зв’язку з різними підходами до його трактування. З одного боку, під інновацією розуміють тільки те нове, яке призводить до значних змін в освітній системі. З іншого боку, до інновації відносять і незначні нововведення, що мають здатність до підвищення ефективності освітньої системи.

Сутність інновації більш доцільно визначати як результат творчого процесу, у найширшому його розумінні, у вигляді створених і впроваджених нових споживчих цінностей. До того ж, найважливішою ознакою інновації в сучасних умовах економічного розвитку можна вважати новизну саме її споживчих властивостей. Технічна ж новизна відіграє другорядну роль. Інновація, загалом, і відрізняється від наукового знання доступністю для широкого кола споживачів [16].

Сутність інноваційного процесу має значну теоретичну спадщину. Вона є однією з найбільш досліджуваних проблем у цій галузі. Інноваційний процес, у загальному вигляді, означає неперервний, комплексний процес створення нового знання, упровадження його у виробництво і поширення у масштабах усієї економіки. Однак єдності поглядів щодо цього питання немає. Інноваційний процес до періоду ринкової трансформації вітчизняної економіки переважно уявляли як послідовне явище, що містить у собі певні етапи роботи та розпочинається з наукових досліджень і закінчується безпосереднім виробництвом продукту. Такої позиції дотримувалася більшість економістів особливо в 60-70-ті роки і в першій половині 80-х років. Розбіжності з цього питання були пов’язані з класифікацією стадій процесу “дослідження-виробництво”, його межами, організаційними формами різних етапів [92].

Деякі автори вважають, що безперервний цикл “дослідження-виробництво” являє собою повний шлях продукту від початку прикладних досліджень до промислового виробництва, і виключають із цього процесу фундаментальні дослідження, тому що ймовірність переходу до прикладних досліджень від них невелика і залежить від сучасного розвитку людини й технологій, а також відрізняється значною своєрідністю [100].

Інноваційна діяльність – сукупність подій, які стосуються різних галузей науки. Ще в класичній теорії філософії можна знайти коріння сучасної філософії інновацій, основними представниками якої вважають давньогрецьких філософів Платона та Аристотеля. Системного характеру філософія набула саме в їхніх працях. Проблематика ідей Платона і форм Аристотеля є серцевиною античної філософії в тій її частині, що має відношення до науки загалом та інноваційної діяльності зокрема. Можна стверджувати, що від поглядів Платона філософія інновацій бере найголовнішим результатом його уявлення про світ, як поєднання відчутного світу речей і невидимого світу ідей [186]. Аристотель в свою чергу уявляв буття як певну живу субстанцію, що характеризується чотирма основними умовами: матерія, форма, причина, мета. Як систематизатор античної науки він також зазначав, що предметом аналізу мислителів були чотири роди причин: матеріальна, рушійна, формальні та цільові начала, або першооснови [241]. Аналіз Аристотелем динаміки процесів, їхній рух і зміну (сьогодні є динамічним підходом) вважається продуктивним матеріалом для розвитку сучасних поглядів про інновації. Розвиток науки і техніки впливає на зміну мислення людини. Ще менш як сто років тому, про терміни “інновації” чи “інноваційна діяльність” людство нічого не знало, а вже сьогодні цими поняття широко використовується. Це приводить нас до необхідності філософського осмислення феномена науково-інноваційної діяльності та інновацій.

Зазначимо, що слід чітко розділяти інновації та науково-інноваційну діяльність. Інновація – це продукт науково-інноваційної діяльності, але

інновація обов'язково має бути продуктом, який затребуваний у суспільстві та доступний масовому споживачеві. Наукове відкриття, яке неможливо запустити в масове виробництво, властивості якого незрозумілі або не затребувані звичайним користувачем, яке не являє собою конкретного продукту, не може повною мірою вважатися інновацією. З іншого боку, інноваційним будь-який продукт робить відмінна властивість, яка не завжди є наслідком наукової діяльності, а може бути, наприклад, вдалим маркетинговим ходом, зручною ергономічною формою або несподіваним застосуванням старих речей. Динамічна структура науково-інноваційної діяльності виглядає так: базове наукове знання → винахід → наукова інновація → поширення [158].

Особливістю сучасного світу стало ускладнення зв'язку “вчитель-світ”, що зумовлено невизначеністю майбутнього, динамічними змінами життя, появою нових технологій і засобів зв'язку, множинністю культури, відсутністю канонів у культурі, мистецтві та поведінці, утвердженням нового культурного типу особистості, змістовним перетворенням знання й іншими чинниками.

Нові умови вимагають нових контекстів діяльності вчителя, пов'язаних із новою характеристикою результату (компетенції), умовами професійної діяльності, вимогами до діяльності вчителя, новими завданнями, спрямованими на розвиток сутнісних сил людини.

Змінюється сама модель навчання. Узагальнену характеристику традиційної та інноваційної моделей навчання подамо в таблиці 1.1.

Сучасний етап реформування української економіки торкнувся й освітньої системи. Нововведення в освітній системі зумовлені активізацією інтеграційних процесів, спрямованих на забезпечення якісної освіти на рівні європейських стандартів і вимог до освітнього середовища, що передбачає формат інноваційного типу розвитку освіти.

Таблиця 1.1

**Порівняння узагальнених характеристик традиційної та інноваційної
моделей навчання**

Основні характеристики	Традиційна модель навчання	Інноваційна модель навчання
Цільовий акцент	Результат навчання (засвоєння встановленого програмою обсягу інформації)	Процес навчання (навчити вчитися)
Роль студента	Переважно пасивна	Переважно активна
Роль викладача	Провідна (джерело знань)	Консультативна (менеджер, модуратор)
Форми подачі знань	У “готовому вигляді”, за зразком, з переважанням вербальних методів і текстових форм	Різноманітні та переважно активні форми (ігрові, проблемні, ініціювання самостійної роботи, пошуку тощо)
Використання знань	Переважно в типових завданнях для підготовки до контрольних процедур	Акцент на прикладне використання знань у реальних умовах
Переважаюча форма навчальної діяльності	Фронтальна (лекції) та індивідуальна (підготовка до семінарів і контрольних)	Широке використання колективних і групових форм навчальної роботи

Інновації в освіті є проблемою не лише педагогічною, а й суспільною. Очевидно, що з цієї причини інноваційність у навчанні та вихованні привертає увагу різних учених – педагогів, соціологів, філософів, психологів, медичних працівників тощо.

Інновації в освіті безумовно пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому [82].

Нині, в результаті інноваційної діяльності, виникло багато нових або модернізованих педагогічних ідей: гуманізація та гуманітаризація освіти, демократизація життя та управління навчальними закладами, варіативність і свобода вибору роду занять, змісту та організаційних форм освіти, цілісності та єдності педагогічного процесу, розвивального й виховного навчання, оптимізації та інтенсифікації навчання та ін. Новим ідеям відповідає і достатня кількість технологій, дидактичних і виховних систем. Здавалося б, велика кількість нових педагогічних ідей, технологій, дидактичних і виховних систем має збудити потужний “інноваційний потік” у середовищі педагогів-практиків. Насправді ж цього поки що не спостерігається. Учені зазначають, що запровадженню інновацій перешкоджають такі причини:

- складність, неоднозначність багатьох соціально-економічних проблем;
- інертність, а в чомусь й агресивність зовнішнього середовища, нерозуміння важливості проблем освіти з боку значної частини керівників педагогічних колективів, батьків;
- консерватизм, прихильність до стереотипів у педагогічній свідомості та на практиці;
- недостатній рівень розвитку мислення вчителів, який формується ще у закладі вищої освіти внаслідок однобічної орієнтації на логічний компонент та на репродуктивне засвоєння знань, умінь та навичок;
- відсутність виробленого “імунітету” до стереотипів тощо.

Освітня практика свідчить про те, що часто молоді педагоги вже через рік роботи забувають фундаментальні положення педагогічної науки. Такі фахівці вбачають у педагогічній науці лише її конкретно-нормативну

функцію, не сприймають сутності теоретичних положень, бо не можуть поєднати їх зі своїм емпіричним досвідом.

Багато керівників освітніх закладів, відзначають, що як нові елементи з'явилися демократизація, гуманізація освітнього процесу, елементи педагогіки співробітництва, тобто те загальне, що входить сьогодні до життя освітньої системи і суспільства. Крім того, відзначають і те специфічне, що є характерним для окремих закладів – ідеї випереджального навчання, створення педагогічних ситуацій вибору, активні форми навчання, використання досвіду педагогів-новаторів, інформаційні технології тощо.

Такі дані хоча й свідчать про розуміння нових ідей і принципів, але не відображають того, що має бути покладено сьогодні в основу організації освітнього процесу.

Підсумовуючи, зазначимо, що тенденції до активізації дослідницького пошуку в середовищі вітчизняних педагогів сформувалися ще до середини 1950-х рр. минулого століття. Педагогічна література того часу відображала новаторський педагогічний досвід. Вчені приділяли належну увагу розробці методики його вивчення і поширення. Усе це сприяло масовому переходу педагогів від суворо нормативної діяльності до інноваційної діяльності.

Аналіз тенденцій та особливостей інноваційного пошуку цього періоду дозволяє стверджувати про наявність гуманістичної та демократичної орієнтації, що зумовлювало стратегічні напрями розвитку освіти аж до 1980-90-х років.

Одна з беззаперечних переваг цього пошуку – розробка технологій інноваційного навчання. Інноваційне навчання трактувалося як орієнтоване на створення готовності особистості до змін, що швидко з'являються у суспільстві, готовності до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, а також здатності до співпраці з іншими людьми. Основні риси інноваційного навчання – “передбачення” і “участь”, які мають чітко виражений індивідуально-творчий характер інновацій. Найяскравіший приклад – діяльність В. Сухомлинського,

в інноваційних пошуках якого головну роль відіграли суб'єктивні чинники: загострений інтерес до дослідження, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, наявність моральної домінанти – чітко усвідомлених уявлень про відповідальну роль педагога у вихованні підростаючого покоління [227].

За загальною оцінкою, друга половина XX століття – період “глобальних інновацій” у всіх галузях життєдіяльності людини. Прикметною особливістю інновацій на цьому етапі є тісний зв'язок педагогічної практики з наукою. Свідома опора на наукове знання стала гарантією їхньої сталості.

Останніми роками розвиток інноваційної діяльності в педагогічних колективах став продовженням стратегічних напрямів в освіті. Однак, як свідчить досвід, будь-які інновації у галузі освіти можуть бути реалізовані лише в тоді, коли вони внутрішньо прийняті й підтримуються педагогами-практиками.

З метою дослідження сутності інноваційних процесів в освіті звернемося до основної термінології.

Зазначимо, що хоча інновації супроводжують суспільство від самого початку його виникнення, як педагогічна категорія вона відносно молода, і тому в її визначенні поки що не спостерігається єдності поглядів. Суттєві відмінності у визначенні інновацій пов'язані з уживанням близьких і споріднених термінів.

За етимологічним словником поняття «нововведення» походить від прикметника «новий» та дієслова «ввести» [88].

Деякі науковці наголошують на необхідності розмежування таких основних категорій як “інновація” (“нововведення”) й “новація”.

Однак, О. Попова стверджує, що: “Ці поняття за словотворенням є спорідненими, але в них є суттєва різниця. Результатом упровадження педагогічних новацій є локальні поліпшення якості освітнього процесу, а педагогічні інновації приводять до кардинального реформування освітнього процесу” [194, с. 12]. Досліджуючи розвиток інноваційних процесів у

загальноосвітніх закладах України, О. Попова зміст педагогічної інновації розкриває як “цілеспрямоване та кероване внесення прогресивних змін в освітню практику, шляхом створення, поширення та освоєння новоутворень” [195, с. 29].

Більшість дослідників основним принципом створення нового вважають прогресивний початок. Так, В. Загв'язинський вважає, що нове в педагогіці – «це не тільки ідеї, підходи, методи, технології, які ще не висували або не використовували, але це й той комплекс елементів або окремі елементи педагогічного процесу, що містять у собі прогресивний початок, що дає змогу в умовах і ситуаціях, що змінюються, досить ефективно розв'язувати завдання виховання й освіти» [77].

Зауважимо, що в педагогіці поняття “нове” не завжди збігається з поняттями “передове”, “прогресивне” і навіть ширшим поняттям “сучасне”. Пояснюється це тим, що передове завжди зберігає багато чого з традиційного. У педагогіці це: віра в людину, вміння спілкуватися і співпрацювати, діалог – ці та багато інших давно не нових положень отримують “нове дихання” в найновіших педагогічних системах і побудовах. Тому, визначаючи зміст понять “педагогічне нововведення” і “педагогічна інновація”, ми спираємося на визначення В. Загв'язинського, який вважає, що педагогічне нововведення – це система або елемент педагогічної системи, які дають змогу ефективно розв'язувати поставлені завдання, що відповідають прогресивним тенденціям розвитку суспільства [94; 95].

Як показують дослідження в галузі інноваційних процесів, класифікувати нововведення можна по-різному. За ступенем новизни можна виділити наступні види інновацій:

1. Ретроінновація, коли в сучасну практику переноситься в дещо модифікованому вигляді вже ніби відомий в минулому, але в силу історичних обставин феномен, що перестав застосовуватися, наприклад гімназія, ліцей, профільне навчання та ін.

2. Аналогова інновація, коли береться відомий підхід і вноситься часткова модифікація, наприклад, у межах рейтингової оцінки застосовується 100 бальна шкала або модульна система доповнюється блочно модульною.

3. Комбінаторна інновація, коли з кількох відомих блоків у результаті їх об'єднання створюється якісно новий продукт.

4. Сутнісна інновація, коли виникає дійсно новий хід, наприклад «школа діалогу культур».

За сферою поширення інновації, науковці виокремили такі інновації: у навчанні; у вихованні; в управлінні; у перепідготовці кадрів. На основі цієї типології можна описати інноваційне поле вітчизняної освіти, а, отже, визначити і вид запропонованої інновації, оцінити її автентичність [82, с. 19].

Відправною точкою класифікації інновацій, що пропонує Л. Буркова, є сутнісне узагальнення – парадигма [36].

В. Огнев'юк та С. Сисоєва обґрунтували та запропонували таку класифікацію інновацій:

1. Удосконалення або модернізація: зміна одного або кількох елементів освітнього процесу.

2. Раціоналізація: встановлення нового правила використання наявних педагогічних засобів для вирішення традиційних завдань.

3. Евристичне рішення: знаходження спочатку вирішення існуючих педагогічних проблем, створення та використання невідомих раніше педагогічних форм, методів, засобів для вирішення педагогічних завдань.

4. Педагогічний винахід: новий засіб, технологія або нова комбінація відомих засобів для досягнення освітніх цілей.

5. Педагогічне відкриття: постановка та вирішення нової педагогічної проблеми, що призводить до принципового оновлення освітньої системи в цілому або суттєво змінює її ефективність та ефективність складових елементів [46, с. 265].

Порівняльний аналіз різних класифікацій дозволив дійти висновку, що типи нововведень частіше всього класифікують за такими ознаками: сфера

застосування (зміст освіти, методики, технології, форми, методи, засоби, управління освітою тощо); інноваційний потенціал (модифікаційні; комбінаторні; радикальні); масштаб перетворення (локальні; модульні; системні) [111, с. 230].

Слід зауважити, що в зарубіжній педагогіці дослідження інновацій мають, як правило, прагматичний характер. У працях А. Адамса, Дж. Вассета, О. Ніколс та ін. робиться спроба не тільки обґрунтувати інноваційні процеси, а й дати практичні рекомендації з освоєння інновацій на практиці. Дж. Боткін, М. Елінандра та М. Малітга [298] наголошують на необхідності «підтримуючого навчання» (maintenance learning), спрямованого на відтворення наявної культури, соціального досвіду, соціальної системи та переходу до «інноваційного навчання». Саме цей тип навчання, на думку зазначених вище авторів, стимулює інноваційні зміни в існуючій культурі, соціальному середовищі та є чіткою відповіддю на будь-яку подальшу проблемну ситуацію, яка постає як перед окремою особистістю, так і перед суспільством загалом.

Зарубіжними педагогами (Х. Варнет, Д. Гамільтон, Н. Гросс, Н. Дікінсон, М. Майлз, А. Габерман та ін.) аналізуються питання управління інноваційними процесами, організації змін в освіті, реальності інноваційних процесів, умов, необхідних для “життєдіяльності” інновацій, планування інновацій за допомогою розповсюдження і використання знань, способів їх запровадження.

Так, О. Ніколс визначає чинники і джерела інноваційних процесів, а також різного роду перешкоди на шляху їх освоєння і поширення; роль педагога й організатора освіти як дослідників інноваційних процесів.

О. Ніколс [318] виокремлює три етапи інноваційної діяльності: підготовчий, планування та впровадження.

У підготовчий період надається оцінка поточної ситуації, а саме, з'ясовується, чи є потреба у впровадженні інновацій. Далі визначається, що є необхідним для інновації, чи існує інновація, що відповідає цим потребам.

Сутність додаткових знань, умінь та навичок для вчителя, необхідних для розвитку інновацій; а також визначається соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі.

Період планування поділяється на процеси впровадження інновацій (на якому з'ясовується, чи було чітко пояснено інновації; чи вчителі усвідомлюють їх потенційні недоліки та переваги тощо) і безпосереднє планування (на якому визначається, чи планування було проведено належним чином чітко і детально, чи готові вчителі до несподіваних ситуацій та приділяти однакову увагу засобам та результатам впровадження інновацій; чи були визначені різноманітні етапи інновацій та ймовірні труднощі та помилки на цих етапах).

Період застосування інновацій складається з етапу їх використання та етапу оцінки. На першому етапі виявляється, як працює інновація; чи були внесені і чому певні коригування в період їх впровадження; чи досягає інновація того, що від неї очікується, якщо ні, то чому; яка реакція викладачів та здобувачів освіти на впровадження інновацій; які проблеми та те, як вони швидко вирішуються тощо. На другому – з'ясовується, чи достатньою є оцінка; можливі недоліки методів оцінки тощо. Таким чином, модель інноваційних процесів у закладі освіти відображає самостійно рух інновацій, а також інноваційну роботу звичайного вчителя, яка також пов'язана з предметом нашого дослідження.

Також науковці вивчають обставини та першопричини інноваційних процесів, різноманітні бар'єри, що заважають їх упроваджувати, значення педагога як дослідника інноваційних процесів та їхніх результатів.

Заслуговують уваги висновки дослідників, в яких виокремлюються системи оцінки інновацій і проблеми їх впровадження, вивчення та використання, поєднання традиційної та інноваційної освіти.

Науковий пошук свідчить, що у ході розвитку інноваційних процесів виникають певні закони. Так, закон незворотної дестабілізації, який зводиться до того, що кожен інноваційний процес неминуче викликає непоправні

деструктивні зміни в педагогічному середовищі, це спричиняє порушення в педагогічних явищах; впровадження нововведень в освітнє середовище зумовлене наявністю різних думок, оцінок щодо їх значущості та переваг. Нове не завжди приймається, це відбувається з огляду на соціально-економічні, організаційно-управлінські або психологічні чинники.

Закон стереотипізації виражається в тому, що кожна педагогічна інновація з часом переростає в стереотип мислення. У цьому сенсі їй не уникнути рутинізації. Інновація в системі освіти перетворюється на педагогічний стереотип, що є бар'єром на шляху реалізації інших нововведень.

Закон циклічності, повторюваності педагогічних інновацій, їх повторного відновлення в нових умовах, що є своєрідною властивістю педагогіки та системи освіти. Унаслідок цього в педагогічній теорії та практиці інновації породжують протидію, тому що суспільство сприймає їх як повторення минулого, не зважаючи на те, що це нове відродження старого.

Безумовно, цими законами не вичерпуються загальні та специфічні закономірності. Однак, вищеназвані закони мають важливе значення для розуміння динаміки введення нововведень у систему освіти.

Проте, як зазначає українська науковиця Н. Кічук, поза увагою дослідників залишається низка питань, пов'язаних із пізнанням принципів збагачення інноваційного потенціалу студентської молоді в умовах сучасної вітчизняної вищої школи, із класифікацією джерел, що містять ідеї оновлення, із типологією нововведень. Так, до найбільш суттєвих і загальновизнаних у педагогічній науці постулатів є підстави відносити такі:

- макро-мезо-мікрорівні оновлення освітнього простору (від нововведень у цілісну систему освіти до оновлення окремих компонентів педагогічного процесу);

- чітка окресленість змістового навантаження поняття «інновація», зокрема, його розуміння як комплексний процес створення, розповсюдження

та використання нових засобів задоволення тих потреб, які пов'язані з вимогами середовища, в якому певні нововведення здійснюються);

– визнання педагогічної інноватики міждисциплінарним науковим напрямом, що має на меті осмислення унікальних особливостей саме освітнього простору, в цілому, і педагогічного середовища, зокрема, у зв'язку з нововведеннями [107].

У вітчизняній літературі намітилися певні підходи до розв'язання зазначених питань. Так, В. Кремень досліджує проблему інновації як актуалітету сучасної соціополітичної теорії і суспільної практики. Автор розкриває сутність інновації в її концептуальному, історичному та методологічному вимірах, розглядає вплив інноваційного мислення на розвиток економіки, політики, міжнародного права, культури, людини. Особливе місце в його працях займає аналіз інноваційного розвитку освіти в контексті творчості [132].

Відзначимо загальну характеристику моделі інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти, запропоновану Л. Хоружою [103, с. 35–36]:

1. Вона є концептуальною, оскільки створена на підставі осмислення тенденцій розвитку сучасної вищої освіти у контексті викликів сьогодення; вивчення феномену інноваційності.

2. Вона є прогностичною, оскільки співвідноситься з результативною метою сучасної вищої педагогічної освіти, яка пов'язана з професійною підготовкою компетентних, конкурентноздатних, інноваційно зорієнтованих фахівців.

3. Вона є схематичною, оскільки в ній відтворюються лише найістотніші ознаки та властивості модельованого феномену.

4. Вона є структурно-компонентною, оскільки відображає структурну будову інноваційної діяльності й містить системно-методологічний, змістово-процесуальний, локально-технологічний блоки.

5. Вона є процесуальною, оскільки відображає логіку та етапи інноваційного розвитку особистості в системі вищої педагогічної освіти.

6. Інноваційний розвиток компонентів моделі залежить від дії об'єктивних і суб'єктивних чинників, а саме зовнішніх та внутрішніх впливів (політичних, соціальних, пов'язаних із реформою освіти тощо), які слугують каталізатором розвитку системи.

7. В сучасних умовах значний вплив на розвиток інновацій у вищій освіті має характер середовища, в якому здійснюється освітній процес. Це середовище має бути безпечним.

Інтерес становить фундаментальне дослідження І. Коновальчука [118], спрямоване на визначення технологічних засад практичної реалізації педагогічних інновацій, в якому акцентується увага на недостатній рівень інноваційної компетентності педагога й відсутністю системи її розвитку.

У сучасній педагогічній літературі вчені розглядають питання, пов'язані з інноваційними процесами: практичне педагогічне мислення та інновації; функціонування педагогічних інновацій; життєдіяльність нововведень в освіті; традиції та новації; предмет і структура педагогічної інноватики; труднощі в процесі впровадження педагогічних інновацій у практику; управління інноваційними процесами в освітньому закладі; інтенсифікація інноваційної діяльності; діяльнісний підхід до розвитку інноваційних процесів у системі неперервної освіти та ін.

Аналіз сучасних педагогічних джерел дає змогу зробити висновок, що педагогічна інноватика включає в себе:

- педагогічну неологію як вчення про створення нового в системі освіти та педагогічної науки;
- вчення про сприйняття нового педагогічною спільнотою;
- теорію застосування педагогічних нововведень.

Педагогічна інноватика – наука, яка вивчає природу, закономірності виникнення і розвитку освітніх інновацій стосовно суб'єктів освіти, забезпечує зв'язок педагогічних традицій з проєктуванням майбутнього освіти. Дослідники виокремлюють такі ранги інновацій:

- нульового порядку – відтворення традиційної освітньої системи або її елемента;
- першого порядку – кількісні зміни при незмінній якості;
- другого порядку – перегрупування елементів системи і організаційні зміни;
- третього порядку – адаптаційні зміни освітньої системи в нових умовах без виходу за межі старої моделі освіти;
- четвертого порядку – найпростіші якісні зміни в окремих компонентах освітньої системи;
- п'ятого порядку – зміна всіх або більшості первинних властивостей системи;
- шостого порядку – створення освітніх систем «нового виду» з якісною зміною функціональних властивостей системи при збереженні системоутворюючого функціонального принципу;
- сьомого порядку – докорінна зміна освітніх систем, поява «нового роду» освітніх систем [103, с. 12–13].

Можна визнати, що нині починають оформлятися такі розділи педагогічної інноватики, як педагогічна неологія (вчення про нове), аксіологія (вчення про педагогічні цінності) і праксіологія (вчення про ефективну діяльність впровадження) [127].

Педагогічна неологія є частиною інноватики, яка розкриває процес не тільки створення нового, а й його освоєння та реалізації на практиці. Виокремлення неології як особливої галузі знання є необхідним, оскільки останнім часом актуалізувалася проблема запровадження нового в педагогіці та оцінка нововведень. Особливе значення в сучасних умовах має аналіз з позиції неології досвіду педагогів-новаторів, того нового, що виникає в практиці навчання і виховання. Спрямованість на оцінку нового в практиці – найважливіша орієнтація неології [137, с. 89]

Одним із важливих чинників й феноменів педагогічної інноватики є педагогічна спільнота, яка відображає різноманіття суб'єктів педагогічної

творчості, організаторів і практиків освітнього процесу. До неї входять також і представники педагогічної науки, тобто всі ті, хто професійно пов'язаний із процесами навчання та виховання. Педагогічне співтовариство – збірне поняття, тому в ньому відображається не тільки професійна єдність людей, які входять до нього, а й усе різноманіття їхніх відмінностей за віком, рівнем професійної підготовки, здібностями, світоглядом, ставленням до тих чи інших педагогічних проблем тощо. Неоднорідність різної групи людей, що входять до педагогічної спільноти, визначає багатогранність цього поняття. Саме педагогічна спільнота створює, застосовує й осмислює педагогічні нововведення.

Важливе значення для дослідження педагогічних інновацій має, безумовно, ставлення до них викладачів і керівників закладів освіти. К. Ангеловські, говорячи про “прийняття нововведень”, розуміє під цим їхнє уявне засвоєння, підготовленість педагога до сприйняття певних нововведень, оцінювання їх як необхідних, про готовність до їхнього впровадження [62; 63].

У цьому зв'язку інтерес становить класифікація Е. Роджерса [209; 321], який виділив п'ять груп педагогів:

- педагоги-новатори з яскраво вираженим новаторським підходом, які завжди першими сприймають нове, сміливо його поширюють і впроваджують;
- передовики – ті, що йдуть попереду інших у сприйнятті нового, активно беруться за його впровадження;
- помірковані, які не прагнуть бути ні першими, ні останніми, які підтримують нове тільки тоді, коли його сприйме більшість;
- передостанні – ті, хто сумнівається, обирає між новим і традиційним, схиляється до нового тільки під впливом громадської думки;
- останні – консервативні, які приймають нове з застереженням.

Така градація педагогів щодо інновацій завжди має бути в полі зору керівника закладу освіти, на якого покладається основна відповідальність за створення інноваційного клімату в педагогічному колективі.

В останні роки в педагогічній літературі готовність до нововведень дедалі частіше розглядають як прояв творчого стилю діяльності, в якому своєрідно поєднуються антиконформізм інтелекту, певна особистісна спрямованість (прагнення, потреба впроваджувати нове) та практичні вміння реалізувати нові способи й форми здійснення професійної діяльності. Ця складова визначається у творчій діяльності як практична поведінка, що має на меті повноцінне використання нового, продовження творчих дій з його створення.

Що стосується керівника освітнього закладу, то новаторство, на нашу думку, є для нього характеристикою більш високого рівня кваліфікації. Для керівника новаторство пов'язане не тільки з продукуванням нових ідей і принципів, а й з їх впровадженням і поширенням.

Керівник освітнього закладу, з одного боку, може бути педагогом-новатором – автором нової педагогічної системи, носієм інноваційних ідей і розробником нових технологій навчання і виховання, а з іншого – організатором впровадження інновацій. Щодо змісту терміну новатор, то воно увійшло з латинської мови в західноєвропейські, а з них – у слов'янські (пор. лат. *novator*, фр. *novateur*, чеське *novator*, польське – *nowator*, але нім. *derNeuerer*, скальковане з латинського: *neu* – новий) у значенні «той, хто вводить нові порядки, звичаї; хто не дотримується старого». У наш час це слово наповнилося новим змістом. Новатор – ініціатор, творець не просто нового, але прогресивного. У Словнику української мови новатор тлумачиться як особа, що «вносить і здійснює нові, прогресивні ідеї, принципи в будь-якій галузі діяльності» [223].

Інноваційна діяльність передбачає освоєння в закладах освіти нововведень, які можуть призвести до зміни стану функціонування освітньої системи, її підсистем і ланок. Тому перебіг і результати інноваційної

діяльності в педагогічному колективі мають піддаватися постійному аналізу та оцінці. Загальним підходом до аналізу нововведень, що виникають в освітньому закладі, може слугувати те нагромаджене в арсеналі педагогічної культури знання, що зафіксоване в поняттях, принципах педагогічної науки, в її галузях.

Розглянемо особливості конструювання і супроводу педагогічних нововведень, відповідно до потреб освітньої системи. На кожному рівні реалізації інновацій, про які ми зазначали вище в роботі, вирішуються свої специфічні завдання.

Завдання концептуального рівня:

– методологічне обґрунтування пріоритетних загальнонаукових ідей, необхідних і достатніх для розробки концепції оновлення та відображення в концепції специфіки конкретного закладу освіти.

Завдання організаційно-діяльнісного рівня:

– підбір і розстановка педагогічних кадрів усередині школи, пошук і залучення наукових консультантів, фахівців для читання нових курсів і факультативів, створення науково-методичної ради для планування, координації та контролю дослідно-експериментальної роботи, створення творчих груп вчителів-експериментаторів для розроблення й дослідної апробації нових курсів і напрямів діяльності, забезпечення матеріально-технічних умов для проведення дослідно-експериментальної роботи.

Завдання науково-методичного рівня:

– розробка й апробація різних варіантів навчальних планів, програм, шляхів і засобів їх досягнення, визначення критеріїв результативності реалізації концепції освіти даного закладу освіти, розробка методів діагностики рівня досягнення результатів і ступеня впливу інноваційної діяльності на її суб'єктів, визначення механізму узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду.

Завдання впроваджувального рівня:

– опис основних напрямів діяльності всіх учасників нововведення, визначення засобів і умов здійснення наміченого плану, визначення методів і механізму моніторингу, коригування інноваційного процесу.

Перелічені рівні охоплюють усі необхідні напрями для проектування та реалізації нововведень у межах освітнього закладу.

Ефективність будь-яких змін залежить від ступеня їх адаптованості до конкретних умов і принципів регулювання, що сприяють цій адаптованості. Продуктивність інновацій визначається реалізацією таких принципів [118, с. 82]:

Принцип науковості, що передбачає наукову обґрунтованість ухвалюваних рішень й інновацій, що вводяться в дію.

Принцип комплексності, що зумовлює врахування всіх зовнішніх і внутрішніх чинників, які впливають на ефективність інноваційного впливу.

Принцип варіантності, що передбачає множинність шляхів реалізації інноваційного впливу відповідно до особливостей соціально-економічного розвитку закладу освіти.

Принцип цілеспрямованості, що передбачає конкретну націленість інноваційного впливу на реалізацію конкретних програм і проєктів.

Принцип адекватності, тобто відповідності форм і методів інноваційних процесів актуальному стану суб'єктів, закладу та освітньої ситуації загалом.

Принцип ефективності, що передбачає позитивні результати інноваційного впливу як для суб'єкта, так і для регулювальних структур.

Принцип адаптивності передбачає таке управління, коли бажаний стан системи визначається на основі накопиченого досвіду, а ухвалювані рішення можна пристосувати до непередбачуваних умов, що виникають раніше.

Принцип ресурсної достатності передбачає організаційне, фінансове, інформаційне, соціально-психологічне, кадрове та інші види забезпечення.

Здійснений аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що:

По-перше, усе розмаїття наявних визначень інновацій можна звести до розуміння інновації як процесу, спрямованого на зміну традиційних

елементів певної системи або їхнього взаємозв'язку, або як кінцевого результату інноваційної діяльності, що набула реалізації у вигляді нового або вдосконаленого продукту.

По-друге, педагогічні інновації необхідно вивчати з точки зору ключової психологічної категорії діяльності, що характеризується її сутнісними властивостями: цілепокладанням, предметністю, осмисленістю, перетворювальним характером. Ці властивості становлять сутність діяльності будь-якого виду і виражають єдність об'єктивного і суб'єктивного в діяльності. Перетворювальний характер будь-якої діяльності є провідною властивістю об'єктивного порядку, що залежить від активної ролі суб'єкта і продуктивного характеру його діяльності. Включення в діяльність – основний шлях розвитку людини, формування в ній цінних особистісних якостей, активної життєвої позиції. Положення про те, що людина формується як особистість, беручи участь у різних видах діяльності, є наріжним каменем сучасної педагогіки і психології.

Отже, можна стверджувати, що інноваційна діяльність є умовою розвитку особистості, включеної в неї. Інноваційна діяльність актуалізує творчий потенціал особистості, який підтримує і розвиває зміст самої діяльності. На основі узагальнення підходів до визначення сутності інноваційної діяльності встановлено, що інноваційна діяльність – це особливий, зорієнтований у майбутнє вид діяльності, у процесі якої її суб'єкти за допомогою проектування, моделювання, інтеграції забезпечують спрямованість інноваційних процесів на досягнення якісно нових продуктивних станів, що позитивно впливають на розвиток цілісної освітньої системи або її складової частини, є об'єктивною необхідністю для задоволення освітніх запитів особистості, суспільства.

1.2. Інновації в системі початкової освіти

Інновації – це внесення нових методологій і стандартів у певний процес. На зміну повторення, наслідування приходять нові вимоги: вміння бачити проблеми, сприймати їх і самостійно вирішувати. Це стосується всіх сфер життя: побутової, соціальної та професійної. Інноваційна освіта передбачає навчання в процесі створення нових знань – за рахунок інтеграції фундаментальної науки, безпосередньо освітнього процесу і виробництва. Вона несе з собою нові основи розвивальної освіти, як основний модернізаційний чинник освіти. Щодо педагогічного процесу інновація означає введення нового до мети, змісту, методів та форми навчання й виховання, організацію спільної діяльності вчителя та учня. Метою інноваційної діяльності є якісна зміна особистості учня порівняно з традиційною системою, що стає можливим завдяки впровадженню в професійну діяльність нових дидактичних і виховних програм. Розвиток умінь самостійно орієнтуватися в одержуваній інформації, формування творчого нестандартного мислення, розвиток дітей за рахунок максимального розкриття їхніх природних здібностей, використовуючи новітні досягнення науки і практики, – основні цілі інноваційної діяльності. Інноваційна діяльність в освіті як соціально значуща практика, спрямована на моральне самовдосконалення людини, важлива тим, що здатна забезпечувати перетворення всіх наявних типів практик у суспільстві.

Сучасні вимоги суспільства до вчителя такі, що вчитель постійно повинен займатися самоосвітою та самовдосконаленням. Він має вміти швидко змінюватися й застосовувати на уроках нові підходи та технології.

Зауважимо, що інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Її головним завданням є оптимізація освітнього процесу, забезпечення його відповідності умовам і тенденціям розвитку сучасного світу. Це зумовлює появу нових і уточнення вже відомих педагогічних технологій різних рівнів й цільової спрямованості, орієнтованих

на реалізацію сучасних концепцій освіти і виховання. Умовно кажучи, ідеальна педагогічна інновація є цілісним проблемно-орієнтованим процесом комплексних змін усього курсу освіти або його окремих складових (педагогічних приписів) і середовища нововведення (засобів та умов освіти), що призводить до підвищення якості та ефективності освіти. Змістом керованого інноваційного процесу є сфери педагогічного пошуку, створення педагогічного нововведення, його реалізації та рефлексії педагогічного нововведення [159, с. 192].

Аналіз літератури [251] з проблеми інноваційних процесів у педагогіці та прогресивний досвід роботи педагогів-новаторів дав змогу виявити комплексні домінуючі інновації в системі початкової освіти: “Дім вільної дитини” (М. Монтессорі), “Вальдорфська школа” (Р. Штайнер), “Школа успіху і радості” (С. Френе), “Ієна-план” (П. Петерсен), “Школа для життя, через життя” (Ж.-О. Декролі), “Школа діалогу культур” (В. Біблер) (рис. 1.2).

Виявлено спрямованість інновацій у початковій школі: науково обґрунтована гуманістична концепція, спрямована на цілісний гармонійний розвиток і саморозвиток особистості; перехід від великих до малих груп та індивідуального навчання; нові методи, форми і засоби навчання, що забезпечують досягнення цілей інновації. Ці характеристики відповідають загальним закономірностям функціонування і розвитку інноваційної системи [77].



Рис. 1.2. Інновації в початковій школі

Коротко зупинимось на їхній характеристиці. Дім вільної дитини засновано на гуманістичній філософії Ж.-Ж. Руссо та Г. Песталоцці. Враховуючи положення про те, що кожна дитина народжується з індивідуальною моделлю психічного розвитку, інноваційна технологія вирішує проблеми розкриття внутрішнього потенціалу дитини в процесі вільної самостійної діяльності. М. Монтесорі розробила методику навчання згідно сенсорного сприйняття, самостійного пізнання через відчуття. Основне місце відводиться дидактичному матеріалу, як найважливішому засобу розвитку фізичних і психічних функцій дитини, її творчих здібностей.

Інноваційний підхід П. Петерсена протиставлявся традиційній школі, а саме класно-урочній системі, з чітким режимом дня, дисципліною та субординацією учитель-учень. В основу його підходу покладено гуманістичні взаємини, взаємодопомогу, свободу вибору, власну точку зору, індивідуальну творчість; пріоритет виховання над навчанням, культивування суспільства як умови виховання індивідуальності в процесі колективної життєдіяльності, повага до особистості дитини, свобода і самостійність у виборі програми навчання, тісна співпраця дітей, батьків і вчителів, самоврядування школи, навчання на основі зміни діяльності (гра, діалог, навчання, свято), відсутність оцінок та оцінка успіху дитини залежно від її розвитку.

Ідея Вальдорфської школи заснована на антропософії, теорії природовідповідності І. Гете. Її особливістю є виховання людини, орієнтованої на навколишній світ, сприйнятливої і чутливої до всього нового, здатної ухвалювати рішення і брати відповідальність за свої вчинки в різних життєвих ситуаціях. Принцип розвитку – через художнє, чуттєве, душевне, до інтелектуального. “Мистецтво пробуджувати” приховані в людині природні задатки, врахування життєвих біологічних ритмів дитини, відсутність прямого впливу на волю дитини. Процес навчання здійснюється без підручників і методів.

Школа радості С. Френе базується на природовідповідній, трудовій і самоорганізаційній діяльності дітей. Її головні ознаки – всебічний розвиток

учнів, організація життя дітей, врахування вікових особливостей, здібностей та нахилів дітей, стимулювання їхньої інтелектуальної та емоційної активності, суспільно корисна праця на всіх етапах навчання, ефективна система шкільного самоврядування, творчий розвиток, експериментальне підкріплення знань та вмінь. Універсальний метод пізнання – знання здобуваються досвідченим шляхом, складається індивідуальний навчальний план на тиждень, що передбачає щоденну роботу в майстернях, шкільній друкарні, кооперативах, відсутність підручників, оцінок.

“Школа для життя, через життя” Ж.-О. Декролі. Заснована на медико-антропологічній течії реформаторської педагогіки. Характерною особливістю є максимальний розвиток індивідуальних потреб дитини, її можливостей та інтересів, підготовка дітей до реального суспільного життя. Основні принципи – концентрація освітньої програми навколо центрів за інтересами, що передбачає комплексну роботу на основі реалізації основних фізичних і духовних потреб дитини, пізнання дитиною природного та соціального середовища, самої себе, самонавчання.

“Школа діалогу культур” В. Біблера формує “людину культури”, яка володіє діалогічним мисленням, вміннями працювати на рівні інтелектуального та емоційного піднесення. Акцентована на розвиток індивідуальної логіки, освоєння та осмислення основних історичних культур, що змінювали одна одну впродовж історії людства. Організація навчання на основі реальних текстів досліджуваної в даний момент культури, систематичний діалог, обговорення навколо “точок подиву” – вихідних загадок буття і мислення.

Цілісне осмислення поняття “інноваційна педагогічна діяльність” доцільно здійснювати з позиції системно-діяльнісного підходу. Цей підхід дає змогу повною мірою розкрити та описати етапи розвитку інноваційної діяльності вчителя: виникнення, розробку та реалізацію на практиці.

Проведене дослідження показало, що ефективність інноваційної діяльності вчителя залежить від екзогенних та ендогенних чинників [190].

Наприклад, екзогенні чинники, що включають у себе організаційно-управлінські, матеріально-технічні та інші ресурси закладу освіти, які об'єднуються поняттям “інноваційний потенціал педагогічної системи” [287], є істотною умовою розвитку інноваційної спрямованості особистості майбутнього вчителя початкових класів та впливають на успіх її реалізації. Ендогенні чинники становлять сукупність характеристик особистості майбутнього вчителя початкових класів. До них насамперед належать: здатність генерувати нові ідеї з подальшим проєктуванням і моделюванням у практичних формах; готовність удосконалювати свою діяльність; наявність внутрішніх засобів і методів, що забезпечують цю готовність; розвинена інноваційна свідомість.

Основною особливістю інноваційної діяльності вчителя початкових класів є те, що вона здійснюється на початковому етапі формування особистості молодшого школяра, пов'язана з розвитком первинних навичок наукового пізнання навколишньої дійсності та входженням молодших школярів у різноманітні суспільні відносини, а ключовою постаттю, системоутворювальним початком цього цілісного процесу є вчитель початкової школи – носій змісту освіти і виховання, організатор пізнавальної діяльності, всебічного розвитку дітей.

У процесі інноваційної діяльності вчителю початкової школи доводиться розв'язувати проблеми, пов'язані з віковими та індивідуальними особливостями молодшого школяра. Це відбивається на характері та змісті інновацій у початковій школі. З огляду на те, що вони за змістом і формами вияву різноманітні, їх прийнято класифікувати за такими ознаками:

- за видами діяльності: педагогічні, управлінські;
- за характером внесених змін: радикальні, комбінаторні, модифікаційні;
- за масштабом внесених змін: локальні, модульні, системні;
- за масштабом використання: одиничні, дифузні;
- за джерелом виникнення: зовнішні, внутрішні [173].

Відзначимо основні напрями інноваційної діяльності в початковій школі [207]:

1. Формування сучасної освіченої, моральної, активної особистості, з розвиненим почуттям відповідальності за долю країни.
2. Послідовне створення в школі здоров'язбережувального освітнього простору з обов'язковим використанням здоров'язбережувальних технологій.
3. Розвиток творчих здібностей учнів через урочну та позаурочну діяльність.
4. Широке впровадження нових форм і методів навчання, зокрема сучасних інформаційних технологій, для забезпечення можливості індивідуального розвитку кожної дитини.
5. Розвиток системи виховної роботи на засадах добровільності, свободи вибору та творчості.

Високотехнічний світ стрімко набирає обертів. У сучасних дітей ми зобов'язані виховати звичку до змін, навчити їх швидко реагувати на зміну умов, здобувати потрібну інформацію, різнобічно її аналізувати [51].

Під загальним розвитком розуміється розвиток розуму, волі, емоційно-моральних уявлень – усе, що лежить в основі навчальної діяльності та успішної соціалізації школяра [205]. Загальний розвиток дитини здійснюється в процесі її пошукової діяльності під час взаємодії з учителем, класом, її оточенням. Тому необхідно приділяти особливу увагу організації навчальної діяльності та соціалізації дітей. У педагогічній літературі подано велику кількість класифікацій і груп інновацій. Значущим для нашого дослідження є підхід, за якого інновації, спрямовані на розробку нових форм, технологій і методів освітнього процесу; інновації, спрямовані на відпрацювання нового змісту освіти та нових способів її структурування. Розвиток учня в початковій школі залежить від низки чинників, зокрема й від того, наскільки наочним і зручним для сприйняття є навчальний матеріал. Тому на сучасному етапі організації освітнього процесу педагог не може обійтися на уроці без інформаційно-комунікаційних технологій. Так, зокрема, завдяки програмі

PowerPoint будь-який ілюстративний матеріал можна перетворити на гарну методичну підмогу вчителя. Психологами доведено, що під час проведення занять із використанням нових інформаційних технологій активізується права півкуля мозку, яка відповідає за асоціативне мислення, народження нових ідей, інтуїцію, поліпшується психоемоційний стан учня, активізуються його позитивні емоції. Ефективність навчання підвищується і за рахунок активізації самостійної роботи учнів, розвитку їхніх пізнавальних і творчих здібностей, образного викладу матеріалу.

Учитель початкової школи зобов'язаний навчити дітей вчитися, зберегти і розвинути пізнавальну потребу учнів, забезпечити пізнавальні засоби, необхідні для засвоєння основ наук. Тому однією з основних цілей – є розвиток пізнавальних процесів. Пізнавальна діяльність розвиває взаємопов'язані пізнавальні процеси, логічне мислення, увагу, пам'ять, мовлення, уяву, підтримує інтерес до навчання.

Уміння грамотно організувати роботу на уроці, створити умови невимушеності та зацікавленості в усіх учнів дає змогу вчителю використовувати додаткові можливості (наприклад, застосування комп'ютерних технологій) для розвитку здібностей кожної дитини. Така організація занять допомагає в короткий час пригадати й закріпити знання, які відомі дітям з дошкільного віку, забезпечити оволодіння новими знаннями.

Розвивальне значення комп'ютерних технологій для розвитку здібностей молодшого школяра досить велике. Застосування комп'ютерів на уроці створює емоційний настрій, що, у свою чергу, позитивно впливає на розвиток дітей. Це викликає неабиякий інтерес у дітей до досліджуваного терміна чи поняття, підвищує увагу і водночас є повторенням відомих раніше знань [252].

Отже, у сучасній початковій школі на перше місце виходить особистість дитини та її діяльність. Тому, серед пріоритетних технологій виділяються:

- особистісно-орієнтований підхід;
- діяльнісний підхід;
- здоров'язберезувальні технології;
- арт-технології;
- ігрові технології;
- тестові;
- інформаційно-комп'ютерні технології;
- впровадження проектної та дослідницької діяльності.

Особистісно-орієнтований підхід забезпечує активність кожного учня на основі різнорівневого підходу до змісту, методів й форм організації навчально-пізнавальної діяльності, до рівня пізнавальної самостійності, переведення взаємодії учителя й учня до рівноправної співпраці. Нові життєві умови висувають свої вимоги до формування молодших школярів. Вони мають бути не лише мати певні знання, уміння й навички, але й бути мислячими, ініціативними та самостійними. Нові технології не відкидають надання інформації учням, а просто змінюють її роль. Інформація необхідна не тільки для запам'ятовування та засвоєння, а й для того, щоб учні використовували її для створення власного творчого продукту. Загальновідомо, що особистість розвивається тільки в процесі власної діяльності. В основі діяльнісного підходу лежить особистісне включення школяра в процес, коли компоненти діяльності ним самим спрямовуються і контролюються. Арт-технології та ігрові технології дають змогу активніше залучати учнів до освітнього процесу, оскільки для учнів початкових класів основною формою діяльності залишається ігрова діяльність. Ці технології також допомагають розв'язувати питання мотивації, розвитку учнів, а також питання здоров'язбереження та соціалізації, адже розвиток гармонійної особистості не можливий без збереження фізичного, душевного та соціального здоров'я.

Мета здоров'язберезувальних технологій навчання – забезпечити дитині можливість збереження здоров'я у період навчання у школі,

сформувати в неї необхідні знання, уміння та навички здорового способу життя, навчити використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Що забезпечується шляхом безпосереднього навчання дітей елементарних прийомів здорового способу життя; прищеплення дітям елементарних гігієнічних навичок; правильну організацію навчальної діяльності (чітке дотримання режиму шкільних занять, побудова й аналіз уроку з позиції здоров'язбереження, використання засобів наочності, обов'язкове виконання гігієнічних вимог, сприятливий емоційний настрій тощо); чергування занять із високою й низькою руховою активністю; у процесі навчання дітей, які втомлюються, важливо враховувати добові цикли працездатності дітей. Найбільш різкі зміни функціонального стану центральної нервової системи відбуваються після четвертої години занять. Саме в цей час не варто завантажувати учнів складною та об'ємною навчальною роботою.

Однією із сучасних технологій оцінювання навчальних досягнень учнів є форма контролю у вигляді тестових завдань – тестова технологія. Тестова технологія може з успіхом застосовуватися для поточної перевірки знань. Оперативно перевібивши роботи, вчитель зможе своєчасно відкоригувати викладення матеріалу наступного уроку, приділивши більше уваги слабо засвоєним розділам. Відсутність трудомісткої перевірки письмових робіт дозволяє досить часто проводити контрольні заходи, створюючи в учнів відчуття тотального контролю знань [228].

Дітям молодшого шкільного віку важко ставити перед собою далекі цілі, які стимулюють активну участь дитини в освітньому процесі. Престижна робота, успішна кар'єра, оволодіння багатовіковим досвідом людства для семирічної дитини не є актуальними. У зв'язку з цим, учитель для підвищення мотивації повинен використовувати близькі цілі, а саме: навчитися складати і віднімати, не засмутити маму, читати швидше за сусіда по парті тощо. Труднощі в тому, що діти стають дедалі інфантильнішими, тому й ці цілі можуть не стати для дитини стимулюючими. З огляду на те, що

основним видом діяльності дітей молодшого шкільного віку є гра, можна припустити, що саме комп'ютер з його широким спектром можливостей інтерактивної взаємодії допоможе розв'язати означену вище проблему. Сучасні комп'ютерні системи навчання ставлять перед дитиною реальну, зрозумілу, цілком досяжну ціль: правильно розв'яжеш приклади – відкриєш картинку, вставиш правильно всі літери – просунеš казкового героя ближче до мети.

Цінність застосування інформаційних технологій полягає в підвищенні рівня пізнавального інтересу учнів. Наочність інформаційно-комп'ютерних технологій, простота використання, безумовно, покращує освітній процес, розвиває творчі здібності дітей, викликає жвавий інтерес учнів, створює позитивну мотивацію до самоосвіти. Сучасне суспільство диктує свої правила, воно вимагає, щоб освіта, якщо вона хоче залишатися якісною, удосконалювалася з врахуванням світових тенденцій. Але через низку причин (основною з яких є недостатнє фінансування закладів освіти) використання інформаційно-комунікаційних технологій є недостатньою. Звідси випливає ще одна проблема – багато учителів у школах були виховані не в такому насиченому інформацією середовищі, як зараз; не всі вміють і вважають за потрібне користуватися ІКТ.

Однією з очевидних переваг уроків з використанням інформаційно-комп'ютерних технологій є посилення наочності, що сприяє вихованню художнього смаку учнів, удосконаленню їхньої емоційної сфери. Дедалі частіше в сучасній школі впроваджуються проєктна та дослідницька діяльність учнів [307]. Дитяче дослідження починається з однієї якоїсь дії, а згодом ускладнюється різними додатковими діями. У процесі дослідницької роботи учень намагається розв'язати проблему, висуває гіпотези, ставить запитання, вчиться спостерігати, класифікувати, проводити експерименти, робити висновки, доводити і захищати свої ідеї.

Технологічний підхід доцільно використовувати як шлях проєктування і застосування технологій для розв'язання різного типу освітніх завдань.

Основними функціями технологічного підходу, на якому базується проєктування і застосування технологій в освітній практиці, є такі:

- гностична (пізнання відмінних властивостей і ознак освітніх технологій);
- концептуальна (розкриття сутності та визначення специфіки освітніх технологій);
- конструктивна (конструювання і створення нових технологій для освітньої практики);
- прогностична (різні стратегії, напрями, способи та методи застосування технологій в освітній практиці).

Якісний аналіз традиційних технологій, що використовуються в освітній практиці, і стрімке впровадження нових освітніх технологій у сучасну систему освіти дало змогу виявити низку проблем і труднощів, що свідчить про складність застосування технологічного підходу та можливості різних шляхів і способів його реалізації в освітньому процесі, зокрема й початкової школи.

Основною метою інноваційних технологій в освіті є підготовка людини до життя у світі, що постійно змінюється. В початковій школі вчителі мають навчити дитину не лише читати, рахувати й писати, а й повинні прищепити дві групи нових умінь. До першої належить – група універсальних навчальних дій, що становлять основу вміння вчитися: розв’язування творчих завдань і навички пошуку, аналізу та інтерпретації інформації. До другої – формування в дітей позитивної мотивації до навчання, умінь самоорганізації та саморозвитку.

У роботі виокремлено низку проблем, що стосуються процесу впровадження сучасних освітніх технологій у початкову школу.

1. Низький рівень готовності до школи:

- слабка мотивація до навчання;
- низький рівень пізнавальної активності;

- “інфантилізація”, відставання загального розвитку від біологічного віку;

- низький рівень здатності до навчання;
- синдром дефіциту уваги;
- гіперактивність.

2. Формування універсальних навчальних вмінь на спільних уроках із двома класами одночасно. Важливим є розвиток комунікативних і регулятивних умінь, формування яких лише частково пов'язане зі змістом предметного матеріалу та логікою його засвоєння. Для цього потрібне використання в освітньому процесі різних групових форм роботи, спрямованих на взаємодію між учнями.

3. Освоєння вчителями нових освітніх технологій. Нині з'являється величезна кількість педагогічних технологій та активних форм роботи з учнями початкових класів. Звідси випливає мета і завдання педагогічної діяльності:

- Підвищення ефективності освітнього процесу шляхом використання інноваційних технологій.

Завдання:

- класифікувати сучасні освітні технології;
- проаналізувати основні освітні технології, що використовуються в сучасній школі;
- визначити найефективніші інноваційні технології, що використовуються в початковій школі.

Досліджуючи матеріал з теми роботи, ми дійшли висновку, що наразі у шкільній освіті застосовують різноманітні педагогічні інновації. Виокремо такі найбільш характерні інноваційні технології (таблиця 1.2).

Таблиця 1.2.

Характеристика інноваційних педагогічних технологій

№	Технологія	Сутність технології
1.	Розвивальне навчання	Ця технологія спрямована на розвиток мислення, пізнавальних здібностей, самостійності та творчості молодших школярів. Знання повідомляються не в готовому вигляді, а в процесі спеціально організованої різнопланової діяльності. Головна ідея полягає в тому, що навчання має не тільки давати знання, а розвивати особистість дитини. Учні вчаться: міркувати, аналізувати, робити висновки, знаходити способи розв'язання проблем.
2.	Проблемне навчання	Основною складовою проблемного навчання є проблемна ситуація, за допомогою якої пробуджується думка, пізнавальна потреба, активізується мислення, створюються умови для формування узагальнень, висновків. Проблемна ситуація – це така навчальна ситуація, у якій учень стикається з труднощами або суперечністю, які він не може розв'язати за допомогою вже відомих знань. Це спонукає його в процесі розв'язання проблеми до пошуку нових способів дій, що передбачає активну, мисленнєву діяльність.
3.	Проектна технологія	В основу методу проєктів покладено ідею про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності школярів на результат, який вони отримують під час розв'язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми. Зовнішній результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності. Внутрішній результат – досвід діяльності – стає власним надбанням учня, поєднуючи в собі знання та вміння, компетності та цінності.

Продовження табл. 1.2

4.	Інформаційно-комунікативні технології	Цій технології відводиться велике значення, тому що учень має володіти інформацією, вміти нею користуватися, вибирати з неї необхідне для вирішення поставлених завдань, працювати з усіма видами інформації тощо. Вчитель має усвідомлювати, що в сучасному інформаційному суспільстві він перестає бути єдиним носієм знання, роль сучасного вчителя – це значною мірою роль провідника у світі інформації.
5.	Особистісно-орієнтовані технології	Особистісно-орієнтовані технології ставлять у центр усієї шкільної освітньої системи особистість дитини, забезпечення комфортних, сприятливих і безпечних умов її розвитку, реалізації її природних задатків. Особистість дитини є метою всієї освітньої системи, а не засобом досягнення певних цілей. Проявляється в засвоєнні учнями індивідуальних освітніх програм відповідно до їхніх можливостей і потреб.
6.	Технологія розвитку критичного мислення	Критичне мислення – це тип мислення, який допомагає критично ставитися до будь-яких тверджень, не приймати нічого на віру без доказів, але бути при цьому відкритим до нових ідей, методів. Критичне мислення – необхідна умова свободи вибору, відповідальності за власні рішення. Мета технології: навчити учня самостійно мислити, визначати головне й другорядне, узагальнювати, структурувати та передавати інформацію.
7.	Технологія дослідницької діяльності	Мета – стимулювати розвиток інтелектуально-творчого потенціалу молодшого школяра через розвиток і вдосконалення дослідницьких здібностей та навичок дослідницької поведінки.

Продовження табл. 1.2

		Завдання: – навчання молодших школярів проведенню навчальних досліджень; – розвиток творчої дослідницької активності дітей; – стимулювання у дітей інтересу до фундаментальних і прикладних наук: ознайомлення з науковою картиною світу; – залучення батьків до освітнього процесу.
8.	Технологія диференційованого навчання	Ця технологія враховує індивідуальні особливості, можливості та здібності дітей. В сучасних умовах це найбільш затребувана технологія, бо орієнтована на особистість учня. Диференційоване навчання передбачає поділ учнів на групи за одним із критеріїв: – за рівнем інтелектуального розвитку; – за типом мислення; – за темпераментом; – за інтересами та схильностями.
9.	Здоров'язбережувальні технології	Це система заходів, що включає взаємозв'язок і взаємодію всіх чинників освітнього середовища, спрямованих на збереження здоров'я дитини на всіх етапах її навчання і розвитку. Метою здоров'язбережувальних технологій є забезпечення дитині можливості збереження здоров'я, формування в неї необхідних знань, умінь, навичок щодо здорового способу життя.

Продовження табл. 1.2

10.	Ігрові технології	У сучасній педагогіці гра використовується як самостійна технологія для освоєння поняття теми і навіть розділу навчального предмета, а також як елемент більш загальної технології. Гра – є вагомим засобом соціалізації дитини, вона дає можливість моделювати різні життєві ситуації, шукати вихід із проблемних ситуацій.
11.	Портфоліо	Це спосіб фіксування, нагромадження та оцінювання робіт, результатів учня, які свідчать про його зусилля, прогрес і досягнення в різних галузях за певний період часу. Іншими словами – це форма фіксації самовираження та самореалізації. Портфоліо забезпечує перенесення “педагогічного акценту” з оцінки на самооцінку, з того, що людина не знає і не вміє, на те, що вона знає і вміє. Значущою характеристикою портфоліо є його інтегративність, що включає кількісну та якісну оцінки, передбачає співпрацю учня, педагогів і батьків у ході його створення.
12.	Технологія співпраці	Ця технологія передбачає володіння навичками взаємодії з оточуючими людьми, вміння працювати в групі, ознайомлення з різними соціальними ролями, здатність особистості до ефективної комунікації. Формування комунікативної компетентності як ключової, розв’язує проблему активної соціалізації особистості. Сучасна школа має підготувати людину мислячу й чуттєву, яка не тільки має знання, а й уміє використовувати ці знання на практиці. Саме тому комунікативні вміння та навички – це ключ до успішної

Продовження табл. 1.2

		діяльності та до життя загалом. Педагогіку співробітництва треба розглядати як особливого типу “проникаючу” технологію, оскільки її ідеї увійшли майже в усі сучасні педагогічні технології.
13.	Колективний спосіб навчання	КСН використовується для організації пізнавальної діяльності учнів шляхом їхньої взаємодії в парах, навчаючи один одного. Однією з переваг цієї технології є вивільнення вчителя від значної частини фронтальної роботи з класом і відповідно збільшення часу для індивідуальної допомоги учням.

Отже, можна стверджувати, що в межах:

- знаннєвої парадигми педагога звертаються до технологій трансляції, а учні та студенти – до технологій засвоєння знань;
- інформаційної парадигми – до нових інформаційних технологій і технологій роботи з інформацією;
- діяльнісної парадигми – до технологій організації та самоорганізації навчальної, пізнавальної, ігрової, пошукової, спільної діяльності суб’єктів освітнього процесу (технології проблемного навчання, ігрові технології, технології поетапного засвоєння знань тощо).
- культурологічної парадигми – до трансляції елементів культури та способів їхнього освоєння, до технологій організації діалогу культур і полікультурної освіти, технологій діалогічних форм організації навчальних занять і розвитку критичного мислення, технології вирішення конфліктних ситуацій;
- проєктної парадигми – до технологій проєктування освітньої програми, проблемної лекції, нового підручника, освітнього середовища тощо;

– особистісно орієнтованої парадигми – до технологій контекстного навчання, рефлексивного навчання, створення ситуацій «занурення», вибору освітнього маршруту тощо.

Жодна типова інноваційна система в початковій школі не може претендувати на універсальність, існувати ізольовано від суспільства. Однак звернення до інноваційної освіти є однією з передумов розв'язання ключової суперечності сучасної системи освіти між швидким темпом розвитку культури і можливостями оволодіння цією культурою індивідом [170].

1.3. Теоретичні передумови та проблеми підготовки майбутнього вчителя у контексті оновлення початкової школи

Перехід на нові освітні стандарти поставив перед ЗВО проблему нової організації освітнього процесу, зокрема і для підготовки педагогічних кадрів.

Нововведення, зміни, заміна старого новим на сучасному етапі розвитку освіти є переходом до пошуку механізмів удосконалення підготовки педагогічних кадрів, наближення їхніх можливостей до дедалі зростаючих запитів особистості та суспільства. У зв'язку з цим сучасна система освіти все більше стає інтегрованою, багаторівневою і багатоступеневою, що відкриває нові можливості особистісного, соціального і професійного розвитку. У зв'язку із зазначеним, високі вимоги висуваються не тільки до власне професійної підготовки, а й до особистості випускника ЗВО. Це виявляється в тенденціях реформування системи освіти, зокрема – у розвитку й інституалізації компетентнісного та особистісно-орієнтованого підходів, а також у їхній інтеграції: з одного боку, високу професійну компетентність розглядають як необхідну умову та складову розвитку особистості, а з іншого – до складу базових компетентностей випускника ЗВО включають такі особистісно-професійні якості, як відповідальність, ініціативність, самостійність, прагнення до саморозвитку й самовдосконалення.

Професійне становлення майбутніх вчителів початкових класів у системі вищої освіти передбачає, по-перше, оптимізацію навчання, що дає змогу ефективно побудувати освітній процес, правильно відібравши й організувавши навчальний матеріал, по-друге, активізацію, де основна увага приділяється створенню сприятливих умов для навчання, по-третє, створення в майбутніх вчителів установки на опанування та створення нових, нестандартних підходів до навчально-виховних проблем, готовність ухвалювати рішення та нести відповідальність за них [239].

Варто зазначити, що, враховуючи запит суспільства, закладам вищої освіти значну увагу слід приділяти підготовці компетентного, відповідального фахівця, конкурентоздатного на ринку праці, професійно готового до ефективної роботи за обраною спеціальністю на рівні світових стандартів, здатного до соціальної і професійної мобільності, до постійного професійного зростання та самовдосконалення. Разом із тим, сучасний педагог повинен орієнтуватися в інформаційному просторі, одержувати інформацію, яка є основним ресурсом цифрової освіти, та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності (створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації; використовувати Інтернет-технології, локальні мережі, бази даних; розробляти власні електронні продукти (електронні розробки уроків; електронні підручники, навчальні програми, демонстраційний матеріал); має оволодіти новими знаннями і вміннями, що допоможуть комфортно працювати та бути конкурентоспроможним в освітньому просторі інформаційного суспільства. Адже, як показує досвід, навчання за принципом «знати все» змінюється на принцип «навчатися впродовж життя та стати самореалізованим та конкурентоздатним», а робота з інформацією на принципах «запам'ятовування» поступово втрачає сенс через розвиток Інтернету як глобального джерела інформації, а отже, важливими стають не лише знання, а й навички XXI століття, включаючи медіаграмотність та вміння працювати з інформацією [281, с. 10].

Особливої значущості набули вимоги до рівня професійної підготовки вчителів, здатних ініціювати пошук ефективних моделей організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у школі. Тим часом у системі підготовки педагогічних кадрів ще недостатньо враховуються об'єктивні тенденції сучасної освіти. Причина такого становища – відсутність зв'язків між новими цілями підготовки вчителя, її новою структурою і старими формами та методами роботи зі студентами. Потрібні інші технології підготовки вчителів, які потребують нових ідей, інновацій, досліджень [270].

У контексті модернізації вищої педагогічної освіти значні перспективи має вивчення та врахування позитивного досвіду професійної підготовки вчителів за кордоном. Сучасні тенденції розвитку зарубіжної школи, що характеризуються чітко окресленим переходом у відносинах між учителем і учнем із суб'єкт-об'єктних на суб'єкт-суб'єктні, діалогічна взаємодія, що передбачає максимально повну самореалізацію свого потенціалу кожного учня, спонукає до модернізації процесу підготовки викладачів, перегляду організаційних форм та методів навчання майбутніх учителів. Педагогічна освіта зарубіжних країн сьогодні спрямована на оволодіння викладачами новими методами і видами роботи, що дають більше свободи у виборі, дають змогу полегшити організацію освітнього процесу, домогтися індивідуалізації навчання [230].

Актуальною проблемою підготовки вчителів у провідних країнах світу є рівень і характер наукових знань з навчальних предметів, які він викладатиме в школі. Багато країн прагнуть при цьому до продуманого балансу двох основних компонентів педагогічної освіти – знань з предмета і психолого-педагогічної підготовки. У всіх країнах проводять значну роботу з модернізації змісту освіти, запроваджують нові програми, навчальні посібники, що будуються на міждисциплінарній основі, орієнтуються на фундаментальні знання з гуманітарних і природничих наук, розробляють нові стандарти для підготовки вчителів [313; 162; 250].

Так, зокрема, у Великій Британії щодо підготовки сучасного вчителя як професіонала посилилася увага до педагогічної техніки, оволодіння конкретними навичками ведення навчальної та виховної роботи, які опрацьовують як у процесі традиційних занять – на семінарах, практикумах, лабораторних роботах, так і через застосування нових форм і методів роботи з здобувачами освіти [306]. Майбутніх учителів у Великій Британії дедалі більше орієнтують на повагу до учня, створення умов для його самореалізації та успіху в шкільному житті. Відомий англійський педагог Дж. Вайт зазначає, що вчитель має насамперед враховувати інтереси учня – людини та громадянина [314].

Особлива увага в підготовці вчителів Франції для масових шкіл звертається на питання шкільної адаптації, інтеграції та навчання дітей різних етнічних груп. Відповідні розділи включено до курсів педагогіки за рекомендацією Європейської спілки з освіти, до завдання якої входить розвиток співпраці європейських країн з метою гармонізації систем освіти [300, с. 58].

У Німеччині вчителів готують до вироблення в учнів ключових компетенцій: діяльнісно-орієнтованої, предметної (володіння культурними нормами, іноземними мовами, технічними та економічними базовими знаннями тощо), методичної (самостійне мислення, уміння творчо використовувати інформацію тощо) та соціальної (комунікативні вміння, усвідомлення відповідальності тощо) [311].

Під час підготовки вчителя у західно-німецьких університетах здійснюється індивідуалізація процесу навчання, збільшуються контакти між викладачами та студентами. Основним елементом усіх форм навчання стає комп'ютеризація. Значне місце в організації освітнього процесу приділяється семінарам, тренінгам, вільним груповим дискусіям, проєктній діяльності, що стимулюють самостійність та ініціативність студентів під час обговорення та дослідження проблем [180].

У Норвегії педагогічна освіта орієнтована на розвиток загальної ерудиції. Педагогіку розглядають як синтез науки і мистецтва, що дає змогу студентам глибше зрозуміти духовні символи культурного розвитку, які формують ментальність норвезького суспільства. Основна мета норвезької педагогічної освіти – забезпечення професійного становлення та високого рівня майстерності педагога, здатного до творчого осмислення педагогічної ситуації та проектування власної діяльності [312].

В американській системі освіти переважають ідеї гуманізації діяльності та особистості вчителя. Представник гуманістичної педагогіки А. Комбс орієнтує вчителя на усвідомлення своєї діяльності як глибоко людської, мотивованої щирим інтересом до особистості дитини, шанобливим до неї ставленням і спрямованою на створення умов для самореалізації учня в шкільному житті. Зростає значення “людинознавчих” знань учителя, що сприяють розумінню людей, їхньої психіки та поведінки [305].

Порівняльний аналіз та оцінка педагогічних процесів і явищ у зарубіжних країнах дає змогу реалізувати взаємний обмін передовим педагогічним досвідом. Описаний досвід підготовки педагогів у зарубіжних країнах може бути використаний у процесі вдосконалення системи професійної підготовки вчителів початкових класів у закладах вищої освіти України.

Одним із ефективних шляхів оновлення вузівської освіти, на наш погляд, має стати перехід до нових форм організації освітнього процесу. Як свідчить практика, досі у навчанні в закладах вищої освіти переважають лекції, практичні заняття з усією групою, контроль за самотійною роботою на заліках та екзаменах націлений на відтворення знань, на кваліфікаційному іспиті перевіряється не рівень сформованості професійних умінь (компетентностей), а, як правило, вміння відтворювати здобуті знання. Очевидно, що за таких умов не можна забезпечити якісну освіту вчителя, необхідну йому для роботи в сучасній школі.

Розробляючи нові підходи до підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти [181], необхідно впроваджувати в освітній процес методи інтерактивного навчання, які спрямовані на підвищення рівня професійної компетентності вчителя початкових класів. У процесі підготовки вчителя початкових класів доцільно використовувати такі методи та прийоми:

- проведення інтерактивних проблемних лекцій, а саме використання методу “запитання-відповідь” впродовж усієї лекції; проведення коротких презентацій, підготовлених студентами, які розкривали б одне із запитань, розглянутих у лекції тощо;

- упровадження під час практичних занять таких форм роботи як “круглий стіл”, “майстерня”, де студенти під час обговорення розв’язують важливі професійні проблеми на основі власних самостійних напрацювань; проведення диспутів, дискусій, аналіз педагогічних ситуацій, відеофрагментів уроків;

- проведення семінарів-практикумів, майстер-класів, тренінгових занять, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів;

- широке використання електронних освітніх ресурсів, мультимедійних засобів під час лекцій та проведення практичних занять, електронних та різних видів опорних конспектів лекцій, надання студентам навчальної інформації на електронних носіях, Інтернет-пошук тощо;

- використання елементів імітації, рефлексії, релаксації під час окремих практичних занять;

- використання нових підходів до контролю та оцінювання досягнень студентів, які забезпечують їхню об’єктивність і надійність.

В аспекті вдосконалення професійної підготовки вчителя початкових класів важливою є проблема оновлення змісту навчальних програм [213]. У сучасних дослідженнях достатньо багато уваги звертається на інтегративність навчальних курсів, багатоаспектність їхнього змісту. Іншим прийомом посилення зв’язків між дисциплінами, що їх вивчає у закладі вищої

освіти майбутній учитель початкових класів, має стати їхня професійно-педагогічна спрямованість: вивчивши предметні дисципліни (українську мову, математику та ін.), студент має мати уявлення про зміст відповідного предмета, що вивчається в початковій школі. Загалом професійно-педагогічна спрямованість має пронизувати весь освітній процес у закладах вищої освіти, зокрема відображатися у підготовлених для студентів навчально-методичних посібниках. Окремої уваги потребують психолого-педагогічна та соціологічна спрямованість змісту педагогічної освіти майбутніх учителів початкової школи.

Одним із найважливіших шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки до інноваційної діяльності в школі, яка передбачає сформованість творчого, індивідуального стилю [43]. У зв'язку з цим особливе місце в освітньому процесі ЗВО посідає розвиток у студентів дослідницьких і творчих умінь. Саме ця робота дає змогу сформувати в майбутніх учителів уміння бачити нове в теорії та практиці сучасної школи, шукати нестандартні розв'язання проблем, впроваджувати їх в практичну діяльність. Система організації такої роботи потребує поетапності (з огляду на складність дослідницьких умінь), а також зміщення акценту з формування дослідницьких умінь під час написання курсових і випускних кваліфікаційних робіт на участь студентів у дослідницькій діяльності під час вивчення всіх дисциплін навчального плану, виконанні науково-дослідницьких і творчих проєктів. Однією з умов організації такої роботи є проблема вивчення індивідуальних особливостей майбутніх учителів і можливостей їх урахування в освітньому процесі. Природно, управління такою системою потребує розроблення спеціальної програми, а також впровадження індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку обдарованих студентів.

Ще одна проблема підготовки вчителя початкових класів пов'язана з формуванням у студентів уміння самостійно вчитися. Одним із засобів

розв'язання цієї проблеми є навчально-методичні комплекси дисциплін, електронні освітні ресурси, у яких треба передбачити завдання для самостійної роботи студента з дисципліни, включно із завданнями для самоконтролю, поточного та підсумкового контролю [50].

Значні можливості має практико-орієнтована підготовка студентів – майбутніх учителів початкової школи. Відповідно до цього однією з проблем є принципово інша організація виробничих (педагогічних) практик, без чого неможливо здійснити сучасні завдання модернізації освіти.

Підсумовуючи вищезазначене, слід зазначити, що вивченню актуальних проблем професійної педагогічної освіти присвячено праці провідних українських і зарубіжних учених. Водночас особливості підготовки вчителя початкових класів у системі вищої професійної освіти на сучасному етапі потребують подальшого вивчення. У дослідженні на основі вивчення й узагальнення зарубіжного та вітчизняного досвіду було виявлено, що професійна підготовка педагогів початкової ланки має бути подана в межах інтегративності та багатоаспектності змісту навчальних програм, особистісно-орієнтованого підходу та практичної спрямованості навчання.

Можна виокремити такі особливості професійної підготовки вчителя початкових класів у системі вищої освіти: використання інтерактивних форм навчання студентів; інтегративність змісту навчальних курсів, циклів; розроблення індивідуальних програм особистісно-професійного розвитку обдарованих студентів; підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів; використання практико-орієнтованих форм навчання; перефарматування педагогічної практики; врахування позитивного досвіду професійної підготовки вчителя початкових класів.

Сучасна початкова школа характеризується системними змінами в структурі та змісті освітнього процесу, що зумовлює новий вектор у діяльності майбутнього вчителя – впровадження інновацій. Успішність цієї діяльності залежить від готовності студента до її здійснення.

На основі аналізу наявних досліджень щодо готовності педагога до інноваційної діяльності зазначимо, що наявність у майбутнього вчителя певних здібностей до інноваційної діяльності є лише передумовою успішної професійної діяльності. Необхідною є відповідна психологічна готовність до діяльності, пов'язана з впровадженням інновацій у професійні ситуації. Інакше можливі серйозні труднощі в застосуванні своїх здібностей.

Нами проведено опитування серед студентів низки закладів вищої освіти, які навчаються за педагогічними напрямками підготовки, щодо їхньої готовності до впровадження в майбутню професійну діяльність інновацій різного роду.

Аналіз результатів самооцінки майбутніх педагогів засвідчив, що більше половини опитаних студентів (54,0 %) недостатньо розуміють, що таке інновації, і пов'язують їх здебільшого з використанням цифрових ресурсів (презентації, інтерактивна дошка та інші технічні засоби). 35,0 % респондентів розуміють, що таке інновації в діяльності педагога і готові активно впроваджувати їх в освітній процес. 11,0 % учасників опитування адекватно визначають цей феномен, але вважають себе не зовсім готовими до реалізації інновацій у майбутній професійній діяльності, оскільки здатні використовувати тільки досвід інших викладачів, отриманий ними в процесі навчання у закладі вищої освіти.

Окрім того, студенти вважають, що використання в освітньому процесі інновацій підвищує інтерес до навчання, сприяє його оптимізації та підвищує ефективність (88,0 %).

На основі отриманих даних ми дійшли до висновку, що питанням інновацій, інноваційної діяльності в підготовці студентів як майбутніх педагогів слід приділяти більше уваги, а викладачам необхідно активніше впроваджувати інновації в процес навчання.

Таким чином, можна стверджувати, що змістом підготовки майбутнього вчителя початкових класів є педагогічно усвідомлений професійний науково-методичний досвід, який у процесі професійної

підготовки дає змогу сформувати в майбутнього вчителя високий рівень психологічної, теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи розглядається як цілісний, неперервний педагогічний процес, спрямований на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як інтегральної професійної якості особистості.

Тому в контексті нашого дослідження потребують розгляду наявні тлумачення поняття “готовність”. У Тлумачному словнику української мови це поняття трактується як бажання зробити будь-що [68]. У словнику психолого-педагогічних понять і термінів “готовність” трактується як стан особистості, що дає змогу їй успішно увійти в професійне середовище, швидко розвиватися в професійному відношенні [222]. Готовність також досліджується і зарубіжними вченими (С. Argyris [297], Л. Ферлаццо [301], С. Квятковський [315]). В узагальненому вигляді готовність є сукупністю знань і вмінь, властивостей і якостей особистості, необхідних для ефективної професійної діяльності.

У різних галузях наукового знання поняття «готовність» визначається по-різному, однак, зауважимо, що і педагоги, і психологи, і соціологи дають подібне тлумачення цієї дефініції. Складність наукового аналізу цього поняття зумовлена, на нашу думку, такими причинами: наявністю значного перетину цієї категорії з поняттями компетентність, майстерність, професіоналізм.

З погляду філософії готовність можна розглядати як прояв діалектичної єдності сутності (діяльності) та форми (певного рівня готовності до її здійснення); сталості та мінливості (перехід від сталого стану до зростання рівня готовності внаслідок цілеспрямованого впливу навчання та виховання); необхідності (бути готовим для здійснення певного виду діяльності) та можливості (прояв різного рівня готовності до здійснення діяльності).

Аналіз функціонального та особистісного підходів показав суперечливість такого спрощеного диференціювання явища готовності, що пояснюється віднесенням психічних властивостей особистості до категорії системних. Тому в сучасних дослідженнях науковці перестають розглядати готовність лише як психічний стан або як якість особистості, а представляють її як інтегративне утворення особистісних особливостей людини та її ситуативних психічних станів. Такий системний розгляд готовності, що акцентує єдність і взаємодію її особистісних і функціональних компонентів, дає змогу розглядати готовність до діяльності як інтегративну професійно важливу якість.

Більшість учених розглядають готовність як комплекс різноманітних, але взаємопов'язаних особистісних і функціональних характеристик суб'єкта, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності.

Визначення концептуального підґрунтя готовності дало змогу співвіднести дане явище з широко використовуваним у сучасній психолого-педагогічній науці та практиці поняттям компетентності. На підставі аналізу сучасних підходів до компетентності як складного багатогранного змісту, утвореного сукупністю виявлених знань, умінь, навичок, здібностей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності, було визначено, що готовність виступає як родове поняття по відношенню до компетентності, що обумовлена соціально-професійним досвідом людини.

У роботах дослідників виокремлюється термін професійна готовність, готовність до певного виду професійної діяльності (А. Дубасенюк, С. Сисоєва та ін.), готовність педагога до здійснення професійної діяльності (А. Капська, О. Ярошенко), моральна готовність майбутнього педагога до діяльності (Л. Кондрашова).

Проведений аналіз дав змогу визначити готовність до професійної діяльності як сукупне новоутворення початкових етапів професіоналізації (довузівського та вузівського), що полягає у спрямованості та здатності суб'єкта виконувати обрану професійну діяльність відповідно до

нормативних вимог і виникає до кінця професійного навчання. Це дає змогу характеризувати готовність, по-перше, як категорію теорії діяльності, що вказує на функціональні та особистісні характеристики суб'єкта, необхідні для успішного виконання професійної діяльності; по-друге, як категорію професійного розвитку, що вказує на досягнення суб'єктом початкового рівня професійного розвитку з відповідним ступенем володіння діяльністю, які становлять основу прояву компетентності та формування професіоналізму.

Потреба у збереженні власної індивідуальності (прагнення незалежності від інших і бажання зберегти неповторність, своєрідність власної особистості, своїх поглядів і переконань) посідає чільне місце в структурі мотивів студентів. У ході дослідження з'ясовано, що бажання розвинути в себе необхідні для самореалізації якості в інноваційній діяльності притаманне переважній більшості студентів, які пройшли першу педагогічну практику в школі; цього прагнуть 87 % респондентів. Така висока мотивація студентів є рушійною силою розвитку готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Проблема готовності особистості до сприйняття нововведень звертає увагу дослідників на рівень її вивчення, пов'язаний зі становленням індивідуальності особистості, інтеграцією її внутрішнього світу, екстеріоризацією досвіду, втіленням його у професійних творчих досягненнях. Основною функцією індивідуальності при цьому є збереження і розвиток своєї творчої сутності, усвідомлення труднощів у професійній діяльності.

У вітчизняній і в зарубіжній літературі виокремлено два основні напрями вивчення готовності до інноваційної діяльності:

- 1) проєктування розвивального освітнього середовища для управління інтелектуальним потенціалом учня;
- 2) актуалізація творчих можливостей учня (адже без них неможлива готовність до інновацій і як до зовнішніх нововведень, і як до самостійного мислення в умовах невизначеності).

Розглядаючи взаємозв'язок готовності до сприйняття нововведень в умовах інноваційного освітнього середовища та прагнення до самореалізації в процесі навчання, ми виокремлюємо такі відмінні ознаки цього процесу:

По-перше, готовність до сприйняття нововведень пов'язана з усвідомленням особистістю власних потреб.

По-друге, готовність передбачає цілеспрямовану активну діяльність особистості.

По-третє, сприйняття нововведень є передумовою для успішної самореалізації.

Самореалізація забезпечує переосмислення фахівцем тих можливостей та обмежень для реалізації своїх стратегічних життєвих цілей, цінностей, ідеалів, які містить інноваційне освітнє середовище. Це – самоствердження в певному соціально-рольовому середовищі, пов'язане зі здобуттям певного соціального статусу та доступу до ресурсів соціальної підтримки; самоосвіта через долучення до інформаційного простору професійної культури, її ідеальних норм – змістів і значень, що опосередковують смисли буття; самовираження в особистісній галузі через створення особистісно-обумовленого внутрішнього та зовнішнього середовища свого існування – демонстрації своїх індивідуальних, неповторних якостей та здібностей.

У процесі освоєння інноваційного освітнього простору її учасники оволодівають основами інноваційної діяльності, що сприяє підвищенню готовності до сприйняття педагогічних нововведень.

Готовність до сприйняття нововведень залежить також від особистісних властивостей, від стійкості творчих мотивів, спеціальних здібностей, рівня розвитку саморегуляції, особистісної активності та адекватного професійного вибору.

Саме тому одним із важливих компонентів готовності до сприйняття нововведень в інноваційному освітньому просторі є ціннісно-мотиваційний, і, зокрема, прагнення до самореалізації. Самореалізація дає змогу студенту

реалізувати можливості свого особистісного та професійного розвитку за допомогою власних зусиль і спільної діяльності з іншими.

Інноваційна діяльність в освіті спрямована на перетворення наявних форм і методів виховання, створення нових цілей і засобів її реалізації, саме тому вона є одним із видів продуктивної, творчої діяльності людей.

У зв'язку з тим, що різноманітні відносини людини із середовищем представлені у відносно стійкій мотиваційній галузі особистості, будь-яка діяльність, зокрема й інноваційна, зазвичай, співвідноситься більш ніж з одним мотивом і є, таким чином, полімотивованою.

Мотиваційний компонент інноваційної діяльності необхідно розглядати у двох напрямках. По-перше, з погляду місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів і, по-друге, на основі оцінювання ставлення учасників до змін, тобто потреби в педагогічних нововведеннях, що визначає змістовний бік творчої спрямованості професійної діяльності.

Мотиви особистісної самореалізації посідають провідне місце в структурі мотивації до інноваційної діяльності. Кожен урок – це можливість для реалізації педагога себе як особистості та як професіонала. Щоразу здійснюється вибір найефективнішого методу, з врахуванням своїх здібностей, інтересів дітей і педагогічних завдань. Узагальнюються результати уроку, здійснюються спроби його зміни, модифікації, внесення нововведень. Таку діяльність вирізняє високий рівень сприйнятливості нововведень, постійний пошук себе в новому, потреба у створенні нового бачення різних форм педагогічної дійсності. Учитель, що йде таким шляхом, – це людина з високим рівнем творчого потенціалу, що проявляється в прагненні домогтися результату у своїй діяльності без особистісної прагматичної мотивації, яка отримує задоволення в самої інноваційної діяльності, що має для неї глибокий особистісний смисл. Такому вчителю притаманне прагнення до нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії та психологічної готовності до сприйняття нововведень.

Варто зазначити, що формування особистості в інноваційному освітньому середовищі багато в чому визначається оточенням, педагогічним колективом. Особистість кожного учасника освітнього процесу вирізняється своєрідністю, що й визначає ступінь сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер та особливості авторських інновацій, рівень їх реалізації.

Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що поняття професійної готовності вживається в кількох значеннях та часто ототожнюється з професійною підготовкою. Огляд словникових тлумачень засвідчує, що термін “підготовка” збагачує поняття “готовність”, вказуючи на те, що підготовка до професії є формування готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання професійних завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки. Професійна готовність – не тільки результат, а й мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Цим підкреслюється діалектичний характер готовності як якості та стану, а також динамічного процесу, що дає змогу більш детально розглянути поняття професійної готовності до діяльності.

Зауважимо, що дослідники проблеми формування професійної готовності особистості практично не приділяють уваги такому її виду, як готовність до проєктування освітнього контенту, рівень розвитку якої, по суті, визначає професійну зрілість сучасного вчителя, здатність реалізовувати свої професійні функції в умовах інформатизації освіти.

Під час педагогічної діяльності вчитель також має розробляти (опановувати) та застосовувати сучасні психолого-педагогічні технології, що ґрунтуються на знанні законів розвитку особистості та поведінки в реальному та віртуальному середовищі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що носії творчих інноваційних процесів – це особи, які володіють комплексом якостей, притаманних будь-якій творчій особистості незалежно від виду діяльності: ерудованість, прагнення до нового, здатність до самоаналізу, гнучкість,

критичність мислення, вольова активність, розвинена уява, фантазія тощо. Для них характерна сензитивність до всього нового, що відбувається в суспільстві, закладі освіти тощо. При цьому їм притаманне чітке, неупереджене сприйняття реальності, висока активність особистісних проявів, що органічно поєднується з високим соціальним потенціалом.

Отже, у ході наукового пошуку встановлено, що виявлення оптимальних умов професійної підготовки та формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності набуває на сучасному етапі першочергового значення.

Висновки до першого розділу

Встановлено, що інновації в освіті є проблемою не лише педагогічною, а й суспільною. Очевидно, що з цієї причини інноваційність у навчанні та вихованні привертає увагу вчених різних галузей.

Як показують дослідження, інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Відтак, характерною ознакою сучасної педагогіки постає інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому.

Педагогічна інноватика – наука, яка вивчає природу, закономірності виникнення і розвитку освітніх інновацій стосовно суб'єктів освіти, забезпечує зв'язок педагогічних традицій з проєктуванням майбутнього освіти.

Аналіз сучасних педагогічних джерел дає змогу зробити висновок, що:

По-перше, усе розмаїття наявних визначень інновацій можна звести до розуміння інновації як процесу, спрямованого на зміну традиційних елементів певної системи або їхнього взаємозв'язку, або як кінцевого результату інноваційної діяльності, що набула реалізації у вигляді нового або вдосконаленого продукту.

По-друге, педагогічні інновації необхідно розглядати з погляду ключової психологічної категорії діяльності, що характеризується її сутнісними властивостями: цілепокладанням, предметністю, осмисленістю, перетворювальним характером. Ці властивості становлять сутність діяльності будь-якого виду і виражають єдність об'єктивного і суб'єктивного в діяльності. Перетворювальний характер будь-якої діяльності є провідною властивістю об'єктивного порядку, але залежить від активної ролі суб'єкта і продуктивного характеру його діяльності. Включення в діяльність – основний шлях розвитку людини, формування в ній цінних особистісних якостей, активної життєвої позиції.

Отже, узагальнюючи підходи до визначення сутності інноваційної діяльності, можна стверджувати, що інноваційна діяльність – це особливий, зорієнтований у майбутнє вид діяльності, у процесі якої її суб'єкти за допомогою проєктування, моделювання, інтеграції забезпечують спрямованість інноваційних процесів на досягнення якісно нових продуктивних станів, що позитивно впливають на розвиток цілісної освітньої системи або її складових, що об'єктивно необхідно для задоволення освітніх запитів особистості, суспільства.

Нововведення, зміни на сучасному етапі розвитку освіти є переходом до пошуку механізмів удосконалення підготовки педагогічних кадрів, наближення їхніх можливостей до дедалі зростаючих запитів особистості та суспільства. У зв'язку з цим сучасна система освіти дедалі більше стає інтегрованою, багаторівневою і багатоступеневою, що відкриває нові можливості особистісного, соціального і професійного розвитку.

У педагогічній літературі готовність до нововведень розглядають як вияв творчого стилю діяльності, в якому своєрідно поєднуються антиконформізм інтелекту, певна особистісна спрямованість (прагнення, потреба впроваджувати нове) та практичні вміння реалізувати нові способи й форми здійснення професійної діяльності. Ця складова визначається у творчій

діяльності як практична поведінка, що має на меті повноцінне використання нового, продовження творчих дій з його створення.

Науковий пошук засвідчує, що особливої важливості набули вимоги до рівня підготовки вчителів, здатних ініціювати пошук ефективних моделей організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів у школі. Водночас у системі підготовки педагогічних кадрів ще недостатньо враховуються об'єктивні тенденції сучасної освіти. Причина такого становища – відсутність зв'язків між новими цілями підготовки вчителя, її новою структурою і старими формами та методами роботи зі студентами.

Результати дослідження засвідчили, що змістом підготовки майбутнього вчителя початкових класів є педагогічно усвідомлений професійний науково-методичний досвід, який у процесі здобуття вищої освіти дає змогу сформувати в майбутнього педагога високий рівень психологічної, теоретичної та практичної готовності до професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкової школи розглядається як цілісний, неперервний педагогічний процес, спрямований на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як інтегральної професійної якості особистості.

Встановлено, що більшість учених розглядають готовність як комплекс взаємопов'язаних особистісних і функціональних характеристик суб'єкта, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності.

Визначення концептуального підґрунтя готовності дало змогу співвіднести дане явище з широко використовуваним у сучасній психолого-педагогічній науці та практиці поняттям компетентності. На підставі аналізу сучасних підходів до компетентності як складного багатогранного змісту, утвореного сукупністю виявлених знань, умінь, навичок, здібностей і властивостей особистості, необхідних для успішної професійної діяльності, було визначено, що готовність виступає як родове поняття по відношенню до компетентності, що обумовлена соціально-професійним досвідом людини.

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що поняття професійної готовності вживається в кількох значеннях і часом ототожнюється з професійною підготовкою. Огляд наукових джерел засвідчує, що термін «підготовка» збагачує поняття «готовність», вказуючи на те, що підготовка до професії є формування готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психічним результатом професійної підготовки. Професійна готовність – це не тільки результат, а й мета професійної підготовки, початкова й основна умова ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Цим підкреслюється діалектичний характер готовності як якості та стану, а також динамічного процесу. Таке розмежування дає змогу більш детально проаналізувати поняття професійної готовності до діяльності.

У вітчизняній і в зарубіжній літературі виокремлено два основні напрями вивчення готовності до інноваційної діяльності: проєктування розвивальних середовищ для управління інтелектуальним потенціалом учня та актуалізація його творчих можливостей (у припущенні, що без них неможлива готовність до інновацій і як до зовнішніх нововведень, і як до самостійного мислення в умовах невизначеності).

Розглядаючи взаємозв'язок готовності до сприйняття нововведень в умовах інноваційного освітнього простору та прагнення до самореалізації в процесі навчання, ми виокремлюємо такі відмінні ознаки цього процесу: по-перше, готовність до сприйняття нововведень пов'язана з усвідомленням особистістю власних потреб; по-друге, готовність передбачає цілеспрямовану активність особистості; по-третє, сприйняття нововведень є передумовою для успішної самореалізації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що носії творчих інноваційних процесів – це особи, які володіють комплексом якостей, притаманних будь-якій творчій особистості незалежно від виду діяльності:

ерудованість, прагнення до нового, здатність до самоаналізу, гнучкість, критичність мислення, вольова активність, розвинена уява, фантазія тощо.

Встановлено, що виявлення оптимальних умов професійної підготовки та формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності набуває на сучасному етапі першочергового значення.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [239; 250–252; 262; 265; 266; 269].

РОЗДІЛ 2

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Концепція підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності

Поняття “концепція” трактується в сучасній теорії та практиці неоднозначно. Концепцію розглядають як певний спосіб розуміння, трактування певних явищ, основну точку зору, керівну ідею для їх висвітлення; провідний задум, конструктивний принцип різних видів діяльності [187, с. 190]; як зародження ідеї, основної думки, художнього чи іншого мотиву; як систему поглядів на процеси та явища в природі та суспільстві [185].

Встановлено, що поняття концепція, зазвичай, трактують у двох основних напрямках: як базову ідею педагогічного дослідження і як форму презентації результатів науково-дослідницької роботи. Найточнішим з погляду нашого дослідження є розуміння концепції як сукупності наукових знань про об’єкт, представлених і оформлених у спеціальний спосіб.

У зв’язку з цим ми дотримуватимемося такого визначення: концепція – це комплекс ключових положень, що досить повно і всебічно розкривають сутність, зміст, особливості досліджуваного явища, його існування в дійсності або практичній діяльності людини [233, с. 367].

Концепція підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності являє собою складну, цілеспрямовану, динамічну систему теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про норми, цінності педагогічної культури, яка базується на системному, культурологічному, інтегративно-діяльнісному, середовищному та особистісно-орієнтованому підходах.

Вважаємо за доцільне розглянути теоретико-методологічні засади авторської концепції підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності. Теоретико-методологічні засади є найважливішою складовою концепції, що визначає стратегічні орієнтири дослідження об'єкта і забезпечує розв'язання таких проблем:

- упорядкування та розширення термінологічного простору педагогічної науки;
- встановлення нових властивостей і особливостей досліджуваного об'єкта;
- виявлення закономірностей і принципів розвитку об'єкта дослідження;
- визначення перспектив розвитку досліджуваного напрямку та науки загалом.

Теоретико-методологічними основами дослідження є сукупність методологічних підходів, які забезпечують впорядкування термінологічного простору науки; визначення особливостей і властивостей об'єкту, що вивчається; виявлення закономірностей і принципів розвитку; напрямів, які недостатньо вивчені; визначення перспектив розвитку досліджуваної проблеми [200].

На конкретно-науковому рівні виокремлюються різні теоретико-методологічні підходи до розв'язання педагогічних проблем. Для побудови педагогічної концепції підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, ґрунтуючись на положенні, що формування зазначеної підготовки – це складний процес, осмислення якого повинно здійснюватися з різних позицій.

Системний підхід, предметом якого вважається розроблення логіки та методології вивчення загальних принципів організації системних досліджень, забезпечення коректності постановки наукової проблеми у змістовному і формальному аспектах [136]. Педагогічні дослідження у площині процесів формування будь-якого знання переконливо доводять необхідність розгляду

процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів з точки зору системного підходу [39; 304].

Розуміння досліджуваного феномена готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи як комплексу професійних і особистісних якостей, що містять взаємопов'язані компоненти привело нас до необхідності використання інтегративно-діяльнісного підходу.

Необхідність виявлення на підставі сукупного наукового досвіду практичних аспектів розв'язання поставленої проблеми, зокрема розроблення технологічного забезпечення процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи, зумовила вибір особистісно-орієнтованої тактики дослідження [23]. Це дає змогу розглядати процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу – процесу формування даної готовності в аспекті співробітництва, співуправління та особистісної орієнтації як необхідних компонентів підготовки майбутнього вчителя [123].

Для реалізації системних ідей щодо нашого дослідження необхідно уточнити ознаки педагогічної системи формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів:

- субстанціональність елементів, що становлять цю педагогічну систему;
- структурність, що характеризується наявністю взаємозв'язків і відносин між елементами системи;
- функціональність, що детермінує функціонування педагогічної системи як неподільного цілого.

Системний підхід ми розглядаємо як загальнонаукове підґрунтя нашого дослідження, і з позиції системного підходу цей процес передбачає виявлення його складових елементів, установлення системоутворювальних чинників і зв'язків між компонентами, визначення функцій системи в цілому [124].

Виявлення складових елементів і компонентів формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів передбачає розгляд поняття елемента як мінімального компонента системи або максимальної межі її розчленування. З погляду системи основа елемента не важлива, особливе значення має його функціональна спрямованість – здатність до відносно самостійного існування певної функції [286]. З огляду на загально прийняте розуміння поняття елемент ми визначаємо елементарну одиницю формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкової школи в межах нашої концепції – готовності до інноваційної педагогічної діяльності, а компонентами виступають професійна спрямованість, професійна компетентність, професійні уміння та педагогічні якості, цілісне педагогічне знання, здатне до відтворення змінних комбінацій, яке постає як єдність теоретичного та практичного досвіду в його внутрішній і зовнішній пізнавальній активності майбутнього вчителя.

Встановлення системоутворювальних чинників і зв'язків між компонентами системи передбачає визначення сутності понять зв'язок і системоутворювальний чинник. Системність об'єкта реально розкривається насамперед через його зв'язки та їх типологію. Поняття системи і цілісності, як відомо, виконують у дослідженні стратегічно орієнтувальну роль, тоді як поняття зв'язку виступають як засіб дослідження [217]. Аналіз філософської та педагогічної літератури [27; 47; 49; 55; 122 та ін.] дав змогу виокремити такі типи зв'язків, притаманні готовності до інноваційної педагогічної діяльності як педагогічної системи:

- зв'язки взаємодії, які поділяються на зв'язки властивостей і об'єктів педагогічної системи;
- зв'язки породження (генетичні зв'язки);
- зв'язки перетворення, що реалізуються через об'єкти формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності і шляхом безпосередньої взаємодії цих об'єктів;

- зв'язки будови (структурні зв'язки) між компонентами педагогічної системи;
- зв'язки функціонування, що забезпечують реальний стан і розвиток педагогічної системи;
- зв'язки розвитку, що розглядаються як модифікація функціональних зв'язків в аспекті зміни станів педагогічної системи;
- зв'язки управління, які будуються на основі певної програми готовності до інноваційної педагогічної діяльності і являють собою спосіб її реалізації.

Системоутворювальні чинники (зовнішні та внутрішні) визначаються як явища, процеси, зв'язки, що призводять до оновлення системи [216, с. 89]. Ґрунтуючись на виокремлених типах системних зв'язків, ми відносимо до зовнішніх системоутворювальних чинників формування досліджуваної готовності як педагогічної системи:

- мету: формування особистості майбутнього вчителя, що володіє високим рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності, орієнтованого на творчу творчу діяльність, володіє професійними знаннями, вміє розв'язувати професійно-педагогічні завдання;
- управління пізнавальною діяльністю в умовах певного типу педагогічних завдань.

До внутрішніх структурних зв'язків ми віднесли зв'язки між структурними елементами, між етапами її формування та функціональні зв'язки між компонентами готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Структурні зв'язки готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядаються як система структурних елементів професійної компетентності: знання у галузі педагогіки, психології, методика викладання предметів й утворюють цілісність в інтегрованому змісті педагогічного знання про цінності педагогічної діяльності.

Структура педагогічної системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності являє собою

спеціальним чином організовану сукупність компонентів і зв'язків між ними, що забезпечують реалізацію мети – досягнення майбутнім учителем певного рівня готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Відображення характеристик наявної педагогічної системи у спеціально створеному об'єкті – педагогічній моделі – здійснюється за допомогою педагогічного моделювання [167]. Нами було побудовано структурно-функціональну модель системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності на основі відтворення низки суттєвих властивостей цієї системи, що включає концептуально-цільовий, змістовно-структурний, організаційно-процесуальний та діагностично-результативний блоки. Опис моделі подано в третьому розділі дисертації.

Зауважимо, що в основі розроблюваної концепції з позиції системного підходу чільне місце посідає положення про те, що системне дослідження передбачає фіксацію характерних особливостей системного об'єкта на основі певних принципів, найвагомішими з яких ми вважаємо:

- уявлення про цілісність досліджуваної системи;
- конкретизація уявлень про цілісність системи через поняття зв'язку і типології зв'язків;
- уявлення про впорядкованість системи на основі понять структури та організації;
- структурування системи, результатом якого є наявність у ній рівнів та ієрархії цих рівнів;
- уявлення про управління системою як спосіб регулювання її багаторівневої ієрархії, що забезпечує функціонування системи;
- реалізацію цільового аналізу, що приводить до постановки мети;
- визначення співвідношення функціонування і розвитку системи з метою пошуку адекватних механізмів і побудови цілісної картини об'єкта.

Ще раз зазначимо, що системний підхід є загальнонауковим методом аналізу всіх чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, що розглядає складний об'єкт як низку підсистем. Інструментом системного

підходу є системний аналіз, що являє собою сукупність методів і прийомів для освоєння складних об'єктів. Як засвідчив аналіз досліджень [126; 104; 69; 128; 329 та ін.], присвячених застосуванню системного підходу в галузі освіти, систематизація процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи передбачає здійснення цілої низки теоретико-методологічних процедур.

Серед них:

- формалізація цільових орієнтацій цього процесу, що забезпечують чітке визначення еталонних орієнтирів у його змісті та ступені ефективності;
- вибір теоретико-методологічних засад, що позиціонують ракурс вивчення процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності і визначають сутнісне наповнення авторської концепції;
- визначення системотвірних чинників, що забезпечують її цілісність, можливість функціонування та отримання запланованих результатів;
- визначення перспектив розвитку системи та особливостей використання.

Визначення цільових орієнтацій процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя у змістовному аспекті вимагає, насамперед, вибору технології цілепокладання.

У межах системного підходу, загальну мету конкретизують у цілях з урахуванням таких вимог: формулювання вихідної мети повинне давати операційний опис кінцевого результату; її зміст має бути розгорнутий в ієрархічний комплекс цілей; декомпозиціювати кожен мету верхнього рівня необхідно не менш як на дві мети нижчого рівня; формулювання всіх цілей повинно описувати бажані результати, а не дії для їх досягнення; цілі нижнього рівня за змістом повинні бути конкретнішими від верхнього рівня [31, с. 24].

З огляду на ці вимоги, основною метою нашого дослідження виступає забезпечення формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Декомпозиція в цьому вбачається у

формуванні компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності і як наслідок формування даної готовності як цілісного явища.

Суттєвим для нас є ще й той факт, що використання системного підходу передбачає більш чітку постановку проблеми, визначення засобів її розв'язання та сприяє поліпшенню організації наукового дослідження, а також слугує засобом удосконалення управління певною системою, що не вичерпується особливостями складових її елементів, а відображається насамперед у характері зв'язків і відносин між певними елементами та має на меті виявлення функціонування й розвитку в її внутрішніх і зовнішніх характеристиках [26, с. 160].

Основною відмінністю системного підходу є традиційна і цілком виправдана орієнтація на вивчення об'єкта як цілого і розробка методів такого вивчення [44, с. 34]

Значення системного підходу в нашому дослідженні полягає в тому, що він дає змогу:

- розглянути процес формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як цілісну систему;
- виокремити системоутворювальний чинник формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, тобто мету і результат;
- спроектувати систему підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, спрямовану на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, виявити складові її компоненти, розкрити діалектику їхнього взаємозв'язку;
- розкрити зумовлені компонентами внутрішні зв'язки, а також основні умови існування розробленої системи.

Зупинимось на можливостях системного підходу для концепції формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи:

- під час виявлення складових елементів формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності можна визначити одиниці якості, що

формується: аксіологічні одиниці – цінності педагогічної праці: професійно-педагогічні знання, світогляд, культура розумової праці, культура мислення, норми педагогічної культури, педагогічна етика; технологічні одиниці – знання, уміння щодо змісту, методики та організації освітнього процесу, педагогічні вміння (гностичні, перцептивні, конструктивні тощо);

– до зовнішніх системотвірних чинників формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як педагогічної системи належать: мета – досягнення цілісності якості, що формується, і затребуваності її в освітніх ситуаціях, а до внутрішніх системотвірних чинників віднесено структурні зв'язки (між структурними елементами готовності до інноваційної педагогічної діяльності, між етапами її формування) та функціональні зв'язки (між функціональними компонентами готовності до інноваційної педагогічної діяльності);

– структурні зв'язки вбачаються в компонентному складі готовності до інноваційної педагогічної діяльності;

– структура системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності постає як авторська модель, побудована на основі відтворюваності її суттєвих властивостей.

Розгляд філософських аспектів інтегративно-діяльнісного підходу і віднесення його до одного з рівнів методології потребує аналізу різних підходів щодо проблеми інтеграції та діяльності.

У загальному трактуванні інтеграції передбачає “об’єднання в ціле будь-яких частин, елементів” [244].

У філософії під інтеграцією розуміють “сторону процесу розвитку, пов’язану з об’єднанням у ціле раніше різнорідних частин і елементів. Процеси інтеграції можуть мати місце як у межах уже сформованої системи, у цьому разі вони ведуть до підвищення рівня її цілісності й організованості, – так і під час виникнення нової системи з раніше не пов’язаних елементів. Окремі частини інтегрованого цілого можуть мати певний ступінь автономії.

Під час процесів інтеграції в системі збільшується обсяг та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між елементами" [98, с. 290].

Наразі дедалі відчутнішою постає необхідність пошуку інтегративних засад, які дали б змогу закласти підґрунтя фундаментальних уявлень і концепцій, оскільки для науки актуальною є проблема оптимального синтезу двох домінантних тенденцій – диференціації та інтеграції. Поняття інтеграції нерозривно пов'язане з поняттям цілісності, що своєю чергою передбачає наявність елемента порядку, фіксованих взаємовідносин частин. Терміном "інтеграція" позначається результат сукупності подій, з яких складається виникнення цілого з частин, за якого частина, що існувала раніше самостійно, перестає існувати як така, стає компонентом внутрішньо об'єднаного інтегрального цілого [45, с. 26].

Цілісність як узагальнена характеристика об'єктів, що мають складну внутрішню структуру, відображає інтегрованість, самодостатність, автономність цих об'єктів, їх протиставлення оточенню, пов'язане з їхньою внутрішньою активністю [245, с. 137].

Взаємодія частини і цілого характеризуються наявністю розділених, чітко фіксованих, різнопланових взаємодій між частинами, без яких жодна цілісність не могла б існувати. Виникнення системи зв'язків при утворенні цілого з частин розглядають як первинну необхідну умову інтеграції, тобто виникнення нової цілісної сутності.

Інтегративно-діяльнісний підхід зумовлює визначення його основних характеристик через поняття інтеграція та діяльність і співвіднесення їх до предмета нашого дослідження. Поняття інтеграції нерозривно пов'язане з уявленням про наявність системного початку, оскільки будь-яка цілісність побудована на системі зв'язків, що пояснює нерозривний зв'язок системного та інтегративного підходів. Це зумовлено також тим, що ці підходи оперують категоріями, які перебувають в органічній єдності – "інтеграція", "цілісність", "система".

Інтеграція розглядається як процес розвитку системи, яка спрямована на досягнення певного результату – формування головної інтегративної якості – цілісності, тобто, “інтеграція виражає динаміку системи, а цілісність – результат руху” [14, с. 9].

Дослідження різних явищ і процесів з позицій інтегративного підходу передбачає опору на принцип інтегративності, що характеризує явище, яке розглядають, як систему, цілісність, яка досягається через інтеграцію елементів, що її складають. Це вказує на органічний взаємозв’язок інтегративного і системного підходів. Точніше, інтегративний підхід, що розглядає інтеграцію як об’єднання різних частин у єдине ціле на основі встановлення різномірних зв’язків між частинами, являє собою конкретизацію системного підходу. Ці положення обґрунтовують процесуальність інтеграції психологічних і педагогічних дисциплін як чинника формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи, його компетентності у галузі педагогіки та психології.

Даний підхід сприяє орієнтації на принципи інтеграції психолого-педагогічних дисциплін, що виключають дискретність і дублювання їхнього змісту, розкриття цілісності психолого-педагогічного знання та виявлення інтегративно-функціонального змісту навчальних дисциплін, які сприяють формуванню цілісного сприйняття педагогічної діяльності, особистості в цьому процесі та зведенню їх у цілісну картину.

Одним із досить поширених підходів у наукових дослідженнях є діяльнісний підхід.

Сама концепція діяльності трактується прихильниками діяльнісного підходу по-різному. Для одних діяльність – власний спосіб буття людини, її ставлення до світу [169], для інших – джерело і механізм внутрішньої організації соціальної реальностей [246], для третіх – певний спосіб відтворення і розвитку якісно специфічної сфери об’єктивної дійсності суспільства [243].

Застосування інтегрального підходу до діяльності в поєднанні з диференціальним сприяє подоланню “розриву” функцій діяльності. Підсумовування цих функцій веде до встановлення різноманітних форм виникнення, розвитку, перетворення, взаємодії різних програм діяльності [24; 282, с. 60].

Аналіз філософських аспектів взаємозв'язку понять діяльності та практики показує, що практика виконує інтегративну функцію до всієї системи людської діяльності в усьому різноманітті її форм і різновидів [204, с. 50]. Усі види діяльності мають вихід на практику, збагачують її можливості. Перетворювальний вплив людини на зовнішній світ пов'язаний із розвитком самої людини як суб'єкта діяльності. Саме в процесі діяльності відбувається становлення особистості, розвиток здібностей людини, причому необхідною умовою для цього є включення її в систему різноманітних взаємопов'язаних видів діяльності [249, с. 56].

Підкреслимо, що інтегративно-діяльнісний підхід розглядає явища і процеси як складні системи, цілісність яких досягається на основі інтеграції складових їхніх елементів, що перебувають у взаємозв'язку і взаємодії. Характеристика діяльності та підготовки до неї з позицій цього підходу передбачає розгляд першої як основного засобу досягнення мети другого. При цьому підготовка до певної діяльності розглядається як система з відповідною структурою і наявністю взаємозв'язків між компонентами.

У контексті дослідження необхідно розглянути психологічні аспекти інтегративно-діялісного підходу. У сучасній науці діяльність визначають по-різному: як форму активного ставлення людини до навколишнього світу [244], як специфічний вид людської активності, спрямованої на творче перетворення, удосконалення дійсності та самого себе [220], як внутрішню (психічну) і зовнішню (фізичну) активність людини, регульовану поставленою метою [154]. У нашому дослідженні будемо спиратися на останнє визначення.

Аналіз психологічних аспектів діяльнісного та системного підходів, їхнього взаємозв'язку, дає змогу виокремити психологічні аспекти інтегративно-діяльнісного підходу в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів загалом і у формуванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності, зокрема.

У загальнопсихологічних теоріях діяльності ми виокремлюємо важливі для нашого дослідження положення про елементний склад, діяльнісний підхід до формування і вивчення особистості.

Будь-яка дія і будь-яка діяльність припускає індивіда, що діє, суб'єкта цієї діяльності. Але іншими цей суб'єкт і його психічні властивості проявляються і формуються в діяльності [150, с. 163].

Дії, які є структурними елементами діяльності, формуються через навчання і виховання, причому формування дій – це і формування психічних процесів, станів, властивостей психіки. Психічний розвиток людини є процес перетворення зовнішньої діяльності на внутрішню (інтеріоризація) і процес перетворення внутрішньої діяльності на зовнішню (екстеріоризація) [15].

Науковці виокремлює три аспекти зображення складу діяльності: суб'єктно-об'єктні відносини, зовнішній і внутрішній плани. Зображення, інтерпретацію у вигляді алгебраїчної схеми та прості (логічні, просторові, тимчасові, стохастичні) і складні (ймовірнісні алгоритми, компонування, мережеві графіки), технологічні структури [152, с. 92].

В основу узагальненої психологічної теорії діяльності покладено уявлення про діяльність як соціальну за своєю природою систему, в якій людина (або колектив людей) виступає активним, системотвірним елементом. При цьому будь-яка діяльність є компонентом більш загальної ієрархічної метасистеми “люди – об'єкти – середовище”, в яку організовано світ діяльностей, що містить у собі світи праці, професій, спілкування і пізнання, взаємодії з природою та інших соціальних процесів. В даній концепції діяльності, відображено діалектичну єдність і протилежність суб'єкта й об'єкта, соціального й індивідуального, нормативного й мінливого,

аналітичного й синтетичного. Це постулати взаємодії, активності, нормативності та варіативності, аналізу і синтезу [234, с. 89].

Взаємодії передбачає, що взаємодія людини зі світом реалізується в генетичній і функціональній, змістовній структурній, репродуктивній і продуктивній єдності та протилежності зовнішньої і внутрішньої, матеріальної та ідеальної, неспсихічної та спсихічної людської активності в усіх її сферах і формах діяльності. Філософським підґрунтям цього положення є категорія взаємодії суб'єкта й об'єкта.

У психології праці взаємодію суб'єкта з об'єктом інтерпретують як систему професійних діяльностей, як організацію діяльностей, що є системами [152].

Психіку людини трактують як “наповнену” конкретним професійним змістом, що охоплює не тільки виробничо-технічні знання, уміння та навички, а й чуттєву й інтелектуальну, вольову й емоційну сфери, які становлять сутність здібностей і ядро особистості – індивідуальність кожного фахівця [38]. Цей професійний вияв психіки формується і розвивається під час професійного навчання, виховання, накопичення досвіду професійної діяльності. Професійна психіка накладає свій відбиток на всі характеристики людини як індивіда, суб'єкта діяльності, особистість та індивідуальність, а також на метасистему, в якій вона працює. З абстрактного суб'єкта діяльності людина перетворюється на конкретного суб'єкта, суб'єкта професійної діяльності, тобто на професіонала, фахівця. Її психіка вже не тільки відображає середовище, навколишній реальний світ, вона переробляє його, створює в ньому нові реалії.

Як один із наслідків постулату взаємодії виступає положення про діалектичну єдність інтеріоризації та екстеріоризації на всьому шляху в усіх формах розвитку діяльності, на всіх рівнях її соціального й індивідуального існування. Іншим наслідком є положення про єдність процесів і результатів, процедур і образів, операційного й образно-поняттєвого боків як спсихічної, так і неспсихічної діяльності.

Активність передбачає, що психіка активна, а не реактивна за своєю природою і сутністю (що не виключає компонентів реактивності), активна на всіх рівнях і в усіх формах реалізації діяльності індивідів, груп і колективів. Важливим наслідком цього постулату є положення про домінування продуктивного, творчого начала над началом репродуктивним, чим забезпечується системогенез діяльності.

Непродуктивний початок в психічному акті виконує функцію збереження та накопичення соціального й особистого досвіду, а продуктивний – функцію його розширення. Обмін досвідом у спільній діяльності шляхом навчання перетворює індивідуальну продукцію, результати індивідуальної творчості на соціальне надбання, а його, своєю чергою – на індивідуальні форми репродуктивних дій. Цей процес постійного обміну знаннями та вміннями є важливим аспектом розвитку людської діяльності в цілому.

Нормативність та варіативність ґрунтується на положенні про те, що в діяльності все водночас нормативно і варіативно. Повторюються і змінюються зовнішні та внутрішні умови, створюються і перебудовуються фізіологічні системи та психічні органи, що забезпечують діяльність, формуються динамічні стереотипи та на їхній основі – професійні навички й уміння, що змінюються, удосконалюючись під час діяльності та руйнуючись під час бездіяльності.

Нормативність і варіативність – найважливіші властивості будь-якої діяльності, які співіснують і протидіють на всіх рівнях і в усіх формах діяльності. Нормативність являє собою реалізацію тенденції до збереження всього корисного, що набуто в діяльності. Варіативність є реалізацією тенденції до зміни досягнутого для доцільного поліпшення, вдосконалення або через нецілеспрямоване руйнування [224, с. 26]. Тобто, без варіативності немає, і не може бути розвитку.

З постулату нормативності та варіативності випливають положення про алгоритмічність і стохастичність діяльності, про неефективність жорстких

програм і машиноподібних способів дій для людини, про необхідність гнучких засобів для вираження постійного і змінного в змістовному й операційному аспектах діяльності.

Аналіз і синтез становлять дві сторони будь-якої діяльності. Аналізом є виокремлення частин із цілого, а синтезом відновлення цілого з частин. Згідно з С. Рубінштейном, “аналіз і синтез ...неодмінно переходять один в одне” [202, с. 235]. Отже, необхідним є по-перше, усвідомлення необхідності в спеціальних операціях для синтезу, аналізу моделей діяльності та розроблення таких операцій і, по-друге, використання цих операцій для теоретичного аналізу й узагальнення накопичених у психології відомостей про діяльність.

Ці положення значною мірою стосуються всіх видів діяльності, зокрема й педагогічної. Тобто під час аналізу педагогічної діяльності ми спиратимемося на положення про взаємодію суб’єкта й об’єкта діяльності, розглядаючи як суб’єкта студентів-майбутніх вчителів початкової школи, а як об’єкт – знання, уміння і навички, необхідні для ефективного здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

Активність у процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкової школи передбачає переведення студентів у суб’єктну позицію.

З положень варіативності та нормативності діяльності випливає постає необхідність поєднання репродуктивної та продуктивної діяльності в процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, алгоритмічності.

Аналіз і синтез зумовлює використання інтеграції різних складових частин професійної підготовки майбутніх учителів, спрямованої на оволодіння цілісним педагогічним знанням (теоретичні знання у галузі професійно-педагогічної діяльності).

Спираючись на виокремлені основні положення психолого-педагогічної теорії діяльності, розглянемо процес формування готовності до інноваційної

педагогічної діяльності на основі інтегративно-діяльнісного підходу. Як зазначав О. Леонтьєв, “щоб оволодіти продуктом людської діяльності, потрібно здійснити діяльність, відповідну тій, що втілена в даному продукті” [202, с. 19]. Продуктом, на оволодіння яким спрямована діяльність студентів у процесі навчання у ЗВО, є професійна діяльність учителя. Застосування інтегративно-діяльнісного підходу до формування готовності учителя до інноваційної педагогічної діяльності передбачає розгляд психологічних аспектів пізнавальної діяльності.

Пізнавальну діяльність можна розглядати як різновид когнітивної діяльності, предметом якої слугує будь-яка діяльність і яке певним чином побудоване й організоване, розвивається і функціонує під впливом своєї потребісно-ціннісної сфери, існує в формах, що історично склалися і розвиваються, має безліч характеристик і пізнається в теорії та на практиці.

Виокремлюють два типи пізнавальної діяльності (навчальну і наукову). Основною функцією навчальної пізнавальної діяльності є набуття кваліфікації, а продуктом – здатна до повноцінно-активного буття образно-понятійна модель діяльності у кожного її суб’єкта. Специфіка навчальної пізнавальної діяльності полягає в тому, що в пізнанні між суб’єктом, який пізнає, та усвідомлюваною діяльністю присутня ще й педагогічна діяльність.

У зовнішньому плані специфіка навчальної пізнавальної діяльності полягає у розв’язанні навчальних завдань. Їхня спрощеність, порівняно з реальними, дає змогу правильніше і швидше засвоїти суть справи і водночас створює труднощі на практиці у виділенні відповідних зразків. Як навчальні завдання використовуються різні прийоми, дії, що полегшують аналіз, узагальнення і запам’ятовування матеріалу.

Особливості навчальної пізнавальної діяльності у внутрішньому плані полягають у тому, що в навчанні формується актуалізована образно-понятійна концептуальна модель діяльності. В ідеалі той, хто навчається, має сформувати в себе таку образно-понятійну модель діяльності, в якій усі

компоненти й елементи діяльності дістали б відображення і можливості вираження в чуттєво-показовому та мовленнєвому вигляді.

Прогрес у навчальній пізнавальній діяльності визначається продуктивністю її наукового пізнання, що створює інформаційне забезпечення навчальних процесів, яке має бути доречним і своєчасним. Якщо цих вимог не дотримуються, то в навчальній пізнавальній діяльності виникають труднощі, що спричиняють зниження ефективності процесу оволодіння діяльністю: повільність научіння, низька якість підготовки, не задоволеність тих, хто навчається, навчальною діяльністю тощо. У зв'язку з цим особливого значення набуває вдосконалення традиційних і створення нових технологій навчальної пізнавальної діяльності, що передбачає дослідження різних параметрів освітнього процесу і процесів учіння, тобто формування знань, умінь і навичок.

Важливим для організації навчальної пізнавальної діяльності є ще один аспект. У діяльності не все вербалізовано і може бути вербалізовано, тому під час передачі нормативного знання від викладача, до здобувача освіти потрібні не лише вербальні конструкції, а й невербальні образи, сенсомоторні дії. Це зумовлено тим, що здобувач освіти, навіть за найсприятливіших умов одночасного показу і пояснення не може відразу ж адекватно відтворити спостережуваний зразок дії та зрозуміти вербальний опис. Це призводить до того, що при розумінні та відтворенні дії учень вносить зміни, які можуть бути помилковими. Після багаторазових спроб дії засвоюється, до того ж часто в індивідуально зміненому вигляді, що становить елемент індивідуального стилю в освоюваній діяльності.

Реалізація інтегративно-діяльнісного підходу передбачає те, що важливим є не засвоєння кожного нормативу дії в однині, а вивчення і конкретизація в навчанні можливих і доцільних варіантів кожного нормативу. Така інтеграція різних нормативів у навчальній діяльності дає змогу сформувати варіативні, гнучкі структури дійсних умінь, що є необхідною умовою успішної педагогічної діяльності.

Під час освоєння діяльності доцільно також використовувати розгортання і згортання зразків дій у діяльності (Ж. Піаже). Оскільки у сформованому вигляді вмінь дії людини вирізняються легкістю переходу від згорнутої до розгорнутої форми і, навпаки, у процесі навчальної діяльності необхідно спеціально формувати й тренувати у взаємозв'язку вміння розгортати й згортати образи, дії та інші елементи діяльності.

Отже, з погляду психології діяльність розглядають як соціальну за своєю природою систему, що являє собою сукупність внутрішньої (психічної) і зовнішньої (фізичної) активності людини, регульованої усвідомлюваною метою, де особистість виступає активним, системотвірним елементом.

Навчальна діяльність студентів у процесі формування педагогічної культури спрямована на оволодіння комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних умінь та навичок. Вона здійснюється на підставі постулатів взаємодії, активності, нормативності та варіативності, аналізу та синтезу.

На підставі викладеного вище необхідно визначити місце інтегративно-діяльнісного підходу у процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Інтегративно-діяльнісний підхід у нашому дослідженні дає змогу застосовувати комплекс різноманітних підходів, методів і принципів, інтеграції психолого-педагогічних дисциплін. Крім того, інтегративно-діяльнісний підхід у формуванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності уможливорює розгляд цього процесу як складної системи, цілісність якої досягається на основі інтеграції складових елементів, що перебувають у взаємозв'язку і взаємодії.

Інтегративно-діяльнісний підхід передбачає реалізацію двох векторів у процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Перший – готовність до інноваційної педагогічної діяльності, змістовна характеристика якої включає рівень оволодіння педагогічною теорією і практикою, сучасними педагогічними технологіями, способами творчої

саморегуляції індивідуальних можливостей особистості в педагогічній діяльності, що формується на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних дисциплін та передбачає їхнє інтегративно-функціональне спрямування в структурі й самому змісті навчальної дисципліни. Другий вектор – організація діяльності, що сприяє прояву інтеріоризації та екстеріоризації, творчій самореалізації та мотивації студентів до оволодіння педагогічною культурою як системним утворенням, що виступає сутнісною характеристикою особистості педагога у професійній діяльності.

Грунтуючись на інтегративно-діяльнісному підході ми трактуємо авторську концепцію формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як сукупність узагальнених наукових уявлень із проблеми, характеристику різних напрямів її дослідження й організацію теоретичної та практичної діяльності дослідника.

У цьому аспекті ключовим є те, що інтеграція, яку розглядають як процес розвитку системи, спрямована на досягнення певного результату – формування головної інтегративної якості – цілісності, тобто, інтеграція виражає динаміку системи, а цілісність – результат руху” [125, с. 248].

Цю обставину ми враховуємо з позиції того, що системний підхід розглядається як напрям методології спеціально-наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить дослідження об’єктів як систем. Цей підхід сприяє адекватній постановці проблем у конкретних науках і виробленню ефективної стратегії їх вивчення. Методологічна специфіка системного підходу визначається тим, що він орієнтує дослідження на розкриття цілісності об’єкта і механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв’язків об’єкта і зведення їх у єдину теоретичну картину.

Отже, інтегративно-діялісний підхід належить до третього рівня – конкретно-наукової методології, оскільки:

– по-перше, він спирається на сукупність підходів і не може кваліфікуватися в межах одного з них за умови нівелювання інших;

– по-друге, передбачає сукупність методів і принципів дослідження, що застосовуються в психолого-педагогічних, філософських дослідженнях, пов'язаних із вихованням, підготовкою суб'єктів діяльності до її здійснення.

Виокремлено можливості застосування інтегративно-діяльнісного підходу у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності:

– інтегративно-діяльнісний підхід реалізується в кількох напрямках: вивчення готовності до інноваційної педагогічної діяльності як системи з характерними ознаками цілісності та взаємозв'язку; побудова змісту навчальних дисциплін на засадах принципів інтеграції та зведення їхнього змісту в інтегративно-функціональну навчальну дисципліну; вивчення й аналіз можливостей інтегративно-функціональних навчальних дисциплін, що дає змогу розглядати процес формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як процес, що базується на організації діяльності майбутніх учителів, а також на організації їхнього змісту в системі. Вважаємо, що такий підхід є продуктивним і враховує специфіку реалізації знаннєвих комбінацій у процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів. А навчальна діяльність студентів у процесі формування готовності спрямована на оволодіння комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних умінь та навичок. Вона здійснюється на підставі постулатів взаємодії, активності, нормативності та варіативності, аналізу та синтезу.

Посилення уваги до проблем взаємозв'язку освіти і культури зумовлене дією низки об'єктивних чинників, що визначили необхідність наукових пошуків і розробок у цій галузі. Основними серед них є: розширення зв'язків між країнами, глибоке осмислення феномена культури як явища, що пронизує всі сфери соціального буття, становлення гуманістичної парадигми як домінанти соціокультурного процесу, посилення інтегративних процесів у науці. Основною метою сучасної освіти є підготовка не просто висококваліфікованого фахівця відповідної галузі, а “людини культури”,

здатної та готової до співіснування в суспільстві, що ґрунтується на гуманістичних демократичних цінностях.

Це зумовлює значущість проблеми інтеграції освіти і культури, що не обмежується рамками певної предметної галузі та має міждисциплінарний характер. Отже, досліджувана проблема потребує цілісного підходу до розгляду уявлень про людину як суб'єкт культури, про творчу сутність особистості, механізми й умови оволодіння культурою. Вона передбачає звернення до праць із філософії, культурології, педагогіки, філософії освіти, педагогічної культурології, психології.

Посилення культурного спрямування освіти зумовлена процесами гуманізації та гуманітаризації та актуалізує необхідність у педагогічних кадрах, здатних реалізувати культурну спрямованість освіти. Наразі назріла потреба в гуманістичному типі педагога, який є своєрідним посередником між дитиною і культурою.

Гуманітарна парадигма освіти, на думку дослідників, орієнтована на становлення людини в культурі, на розкриття істинного і глибинного в ній. Інакше кажучи, людина здобуває освіту для того, щоб стати співучасником культурного процесу, вести діалог із культурою, бути не тільки споживачем культури, а й її носієм, і творцем [32, с. 171].

Гуманітаризацію освіти не можна звести до конкретних технологій чи методів навчання. Це – ціннісна орієнтація, в основі якої лежить перебудова особистісних установок педагога. Загальнодидактичні підходи до гуманітаризації освіти мають бути особистісно-орієнтованими, такими, що висувають на перше місце людину, її цінності, її особисту свободу та вміння будувати й контролювати своє власне життя. У цьому контексті важливим є розкриття механізмів самонавчання і самовиховання з урахуванням індивідуальних здібностей особистості, створення умови для розвитку кожного учня.

Отже, сьогодні освіті потрібен педагог, який не тільки добре знає свій предмет, а й створює умови, що сприяють розвитку та саморозвитку

особистості учня. Побудова освітнього процесу на гуманістичних засадах ставить складне завдання – перетворення знання на засіб формування особистісної культури майбутнього вчителя.

Завданням культурологічної підготовки майбутнього вчителя є пошук шляхів освоєння культуротворчого досвіду людства. На основі цього має бути створена цілісна система умов, що сприяють і забезпечують соціокультурний розвиток особистості майбутнього педагога. Процес культурологічної підготовки, спрямований на усвідомлення вчителем своєї ролі у трансляції культури учням, робить його відповідальним за себе не тільки як людини освіченої, а й культурної [210, с. 32].

Структура культури і культурного відтворення людини дали змогу дійти висновку про відповідність структури культури і структури педагогічної діяльності та необхідність її культурологічного обґрунтування. Адже педагогіка за своєю суттю культуроподібна, оскільки відображає рівень культури суспільства.

Культурологічний підхід розглядається в контексті загальнофілософського розуміння культури на рівні повсякденної та теоретичної свідомості. З позицій повсякденної свідомості культуру тлумачать неоднозначно: з одного боку, її розуміють як щось нормативне, задане як взірць, на який має рівнятися представник конкретного суспільства чи професійної групи; з іншого – ототожнюють з освіченістю, інтелігентністю людини; з третього – пов'язують із місцем і способом життя людини [80, с. 99].

Це дає змогу вивчати культуру та механізм її функціонування на трьох рівнях: на першому – культура виступає як діалектична єдність матеріальної та духовної культури; на другому – як прояв професійної культури окремих груп людей; на третьому – як педагогічна культура, носіями якої є люди, що займаються конкретною педагогічною діяльністю на професійному рівні.

У формуванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності культурологічний підхід передбачає оволодіння майбутнім учителем

загальною культурою, активне опанування педагогічних теорій, цінностей, технологій і визначений як сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості майбутнього вчителя у професійній діяльності.

Основою середовищного підходу є поняття “середовище”. Дослідники до цього поняття підходять неоднозначно. У педагогіці середовище розглядають як організований освітній простір, як соціокультурний простір. З позиції методологічного інструментарію середовище виступає специфічною властивістю освітнього процесу, що збагачує його освітніми ресурсами [57, с. 94].

Середовищний підхід розглядається як сукупність систем, у яких відбувається привласнення цінностей, орієнтирів, способів і методів мислення та діяльності. Кожне освітнє середовище унікальне і за складом, і за типом учасників, і за характером індивідуальних траєкторій розвитку, і за особливістю еволюції самого освітнього середовища.

З положень середовищного підходу випливає, що особистість взаємодіє із середовищем через способи життєдіяльності, сукупність яких являє собою спосіб життя. Певне середовище формує певні дії, тобто вміння користуватися певними способами життєдіяльності. Спосіб життя впливає на формування певних рис особистості [234, с. 90].

Незважаючи на підвищений інтерес до середовищного підходу, у сучасних дослідженнях існує низка проблем. Зокрема, на сьогоднішній день немає однозначного трактування основних понять середовищного підходу, не існує єдиної позиції щодо визначення структури освітнього середовища, його функцій.

У контексті дослідження середовищний підхід передбачає опосередковане управління процесом формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи та являє собою

систему дій суб'єкта (студента) управління з інноваційним освітнім середовищем, спрямовану на перетворення його на засіб проектування і продукування результату. Дії, орієнтовані на утворення середовища, спрямовані на приведення характеристик інноваційного освітнього середовища у відповідність із цілями формування досліджуваної характеристики.

Середовищний підхід дає нам змогу розглядати взаємодію майбутнього вчителя (суб'єкта) з освітнім середовищем і включеними до нього об'єктами, а також відобразити в узагальненій формі досліджувані категорії середовищ (освітнє середовище, інноваційне освітнє середовище).

Особистісно-орієнтований підхід є провідним напрямом сучасної освіти. Цей підхід посідає концептуальне положення в теорії та практиці підготовки студентів ЗВО.

Багато дослідників сутність змісту особистісно-орієнтованого підходу в освіті розкривають через порівняння його із традиційною освітою, що характеризується знаннєвою і соціократичною спрямованістю.

І. Якиманська вважає, що в основі “його лежить визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як колективного об'єкта, а насамперед як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом” [293, с. 31]. А. Маслоу вважає, що основою особистісно орієнтованого підходу в педагогіці є гуманізм, що передбачає виховання вільної особистості та розвиток її самостійності; індивідуалізацію виховання та визнання пріоритету особистісного над суспільним; організацію виховання на засадах єдності соціального, психічного та біологічного; всебічне задоволення пізнавальних потреб особистості; виявлення та реалізацію особистісного потенціалу учнів; розвиток внутрішнього світу дитини [8, с. 165].

До основних ознак особистісно-орієнтованого підходу відносять: організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активізація здобувачів освіти; забезпечення зовнішніх і внутрішніх мотивів учнів; отримання задоволення

від розв'язання навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими учнями; забезпечення умов для самооцінювання, саморегуляції та самоактуалізації тощо [85, с. 18].

Таким чином, особистісно-орієнтований підхід виступає як теоретико-методологічна стратегія і тактика формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. Це базова ціннісна орієнтація педагогічної системи загалом і педагога зокрема, що визначає позиції у взаємодії із суб'єктами процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи. У межах розроблюваної нами концепції особистісно-орієнтований підхід є засадничим елементом цієї системи, конструювання якої передбачає проблемність, комплексність впливу на особистість з врахуванням індивідуальних, вікових і особистісних особливостей суб'єктів та базується на принципах природовідповідності, гуманності, розвитку, самовизначення, індивідуальної творчої самореалізації.

Зазначимо, що особистісно-орієнтований підхід розглядають як тактику, що передбачає виявлення практичних аспектів розв'язання проблеми на підставі сукупності наукового досвіду. З погляду методології особистісно-орієнтований підхід дає змогу виявити специфіку побудови діяльності учасників процесу на засадах поваги до особистості, довіри до неї, виявити роль і місце суб'єктів освітнього процесу та забезпечити максимальне розкриття суб'єктного досвіду.

Використання загальних ідей особистісно-орієнтованого підходу в нашому дослідженні здійснювалося через цілісну реалізацію таких положень:

- особистісно-орієнтований підхід виступає практико-орієнтованою тактикою процесу формування досліджуваної готовності, що дає змогу розробити спеціальне проєктування цього процесу;

- особистісно-орієнтований підхід визначає побудову діяльності студентів і викладачів на основі врахування індивідуальних особливостей і

створення ситуацій відкритості та успіху у вигляді творчої пізнавальної діяльності;

– результатом особистісно-орієнтованого підходу процесу формування досліджуваної готовності є розвиток мотивації самореалізації, прагнення до збагачення та поповнення знань, усвідомлення необхідності в оволодінні професійною самосвідомістю, професійно-педагогічними вміннями, цінностями педагогічної праці в майбутній педагогічній діяльності;

Ключовими складовими механізму організації особистісно-орієнтованого процесу формування готовності у майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є:

– наділення особистісним смислом цінності готовності у майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності;

– створення розвивального творчого пізнавального середовища для виявлення суб'єктних можливостей майбутнього вчителя;

– організація співпраці та діалогового спілкування між суб'єктами формувального процесу.

На основі узагальнення досліджень в галузі особистісно-орієнтованої освіти, визначено можливості особистісно-орієнтованого підходу у формуванні готовності у майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: орієнтація на спільну пізнавальну, творчу діяльність, співпрацю в процесі формування цілісного педагогічного знання. Цінність особистісно-орієнтованого підходу як практико-орієнтованої тактики формування полягає в тому, що забезпечується відкрита взаємодія суб'єктів процесу, актуалізується творчий потенціал майбутнього вчителя і саморозвиток, управління процесами виникнення, розгортання та перебігу процесу привласнення даної готовності майбутніми вчителями, результатом якої є духовна, відповідальна, самореалізована, активна і самодостатня особистість.

Цей підхід у дослідженні забезпечує:

– визначення ролі викладача і студента у формувальному процесі;

- характер взаємодії викладача і студента у цьому процесі;
- зміст формування, відповідно до якого матеріал набуває суб'єктивного значення;
- самоаналіз, самооцінку, самокорекцію поведінки та взаємодії, опору на творчий потенціал особистості та розвиток її задатків і здібностей.

Отже, визначено, що концепція підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є складною, цілеспрямованою, динамічною системою теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про норми, цінності педагогічної культури, яка базується на системному, культурологічному, інтегративно-діяльнісному, середовищному та особистісно-орієнтованому підходах, які забезпечують цілісне розуміння процесу професійної підготовки майбутнього вчителя та визначають логіку побудови педагогічної концепції. Системний підхід уможливорює розгляд процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи, дозволяє виокремити системоутворювальні чинники формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розробити систему професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, виявити складові її компоненти, розкрити діалектику їхнього взаємозв'язку, а також основні умови існування; інтегративно-діяльнісний підхід передбачає розгляд підготовки майбутніх вчителів початкової школи як цілісного процесу інтеграції знань, умінь, навичок і професійних якостей, що формуються у процесі активної освітньої діяльності. Реалізація цього підходу передбачає два взаємопов'язані напрями: інтеграцію змісту психолого-педагогічної підготовки, спрямовану на формування цілісної системи педагогічних знань, організацію діяльності студентів, що стимулює процеси інтеріоризації та екстеріоризації професійного досвіду, розвиток творчої активності та мотивації до інноваційної педагогічної діяльності; культурологічний підхід орієнтує дослідження на розгляд педагогічної діяльності як складової загальної культури суспільства та професійної культури педагога та

передбачає формування інноваційної педагогічної культури у майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійної підготовки, що поєднує систему цінностей, гуманістичних орієнтацій, професійної етики, здатність до творчого переосмислення педагогічного досвіду та впровадження нових освітніх практик; середовищний підхід базується на розумінні освітнього середовища як важливого чинника професійного становлення майбутнього вчителя. У межах цього підходу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглядається як результат взаємодії здобувача освіти з освітнім, інформаційним, комунікативним та соціокультурним середовищем закладу вищої освіти. Особливе значення надається створенню інноваційно орієнтованого освітнього середовища, яке стимулює професійну активність, творчість, дослідницьку діяльність та готовність до впровадження у майбутній професійній діяльності; особистісно-орієнтований підхід визначає пріоритет розвитку особистості майбутнього педагога, його індивідуальних можливостей, потреб, мотивації та професійних цінностей. У контексті дослідження цей підхід передбачає створення умов для саморозвитку, самореалізації та формування внутрішньої готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної діяльності, сприяє формування професійної рефлексії, здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень, творчого мислення та відповідальності за результати власної педагогічної діяльності.

2.2. Система формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи

Критерій складності теоретичних знань передбачає діалектичну єдність основних положень, що становлять різні концепції та теорії. Складність системи знань означає і різноманіття її компонентного складу та зв'язків усередині системи. Кожна позиція концепції має своє функціональне призначення, забезпечуючи цілісність її та повноту. Ієрархічна структура

концепції як системи знань передбачає наявність рівнів підпорядкованості, що визначають логіку розгортання її загального змісту.

Цілеспрямованість передбачає визначення, досягнення і перевірку мети як передчасного уявлення результату будь-якої дії. Основною вимогою до мети є її конкретність, вимірність, реальність, контрольованість [247].

Цілеспрямованість системи знань відповідає не тільки конкретним умовам, а й загальному напрямку розвитку досліджуваного процесу або явища. Цілеспрямованість системи знань, що становлять концепцію підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, полягає у всебічному поданні розгортання цього процесу і повній характеристиці його результату як педагогічного феномена.

Динамічність передбачає відносну стійкість системи знань про об'єкт. Концепція, яку ми розробляємо, не є завершеною і незмінною, вона залишається відкритою для подальших досліджень. Однак, динамічність не означає недостовірність системи знань, на яких ґрунтується концепція, а передбачає встановлення міждисциплінарних зв'язків, реалізацію процесу наукової інтеграції, розширення сфери використання її основного змісту.

Вихідні концептуальні положення інноваційних процесів у системі освіти викладені у законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті (2002), Державній програмі «Вчитель» (2002), Національній стратегії розвитку освіти (2013), Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності (2000), «Про інноваційну діяльність» (2002), Концепції «Нова українська школа» (2016) та ін. Вказані документи передбачають суттєвий перегляд концепції розвитку сучасної професійно-педагогічної освіти, зумовлюють упровадження до неї нових підходів, змін традиційної структури професійної підготовки

Співпраця з європейськими країнами в галузі фундаментальних наук, наукової освіти та інновацій є трендом сучасної освітньої політики нашої держави, що підтверджується низкою законодавчих документів, і, зокрема,

наказом Міністерства освіти та науки України «Про затвердження дорожньої карти з інтеграції науково-інноваційної системи України до європейського дослідницького простору» (2021). Це спонукає до вдосконалення якості викладання та навчання, до створення та впровадження інноваційних освітніх методик у вітчизняну і міжнародну педагогічну практику.

Основними джерелами створення концепції підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є: соціальне замовлення суспільства, зафіксоване в нормативних документах, об'єктивних потребах суспільства та особистості на сучасному етапі; зарубіжний і вітчизняний педагогічний досвід формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, тенденції його розвитку; вимоги до компетентності, професійно-педагогічної підготовки вчителя [271].

Розроблювана нами концепція спирається на фундаментальні теорії сучасної загальної педагогіки. Зокрема, використано теорії цілісного педагогічного процесу, педагогічних систем, розвитку особистості в різних видах діяльності.

В основу концепції закладено вже достатньо розроблені теорії учених, у яких знайшли своє відображення проблеми вдосконалення освітнього процесу в закладах вищої освіти та в яких звертається увага на проблему формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у майбутніх вчителів початкової школи:

– проблематика загальної педагогічної інноватики є предметом наукових досліджень К. Ангеловські, Х. Барнета, Дж. Бассета, Х. Білла, С. Болена, К. Вазіної, Д. Гамільтона, Н. Гросса, Л. Даниленко, Р. Едем, В. Кваші, М. Кларіна, О. Попової, А. Хабермана, Д. Чен та ін.

– філософські засади інноваційної педагогічної діяльності розкривають В. Николко та ін.

– теоретичні основи – К. Ангеловські, Х. Барнет, Х. Білл, Н. Гросс, Л. Даниленко, Л. Подимова, С. Поляков, О. Попова, М. Поташник та ін.;

– соціокультурні аспекти освітніх нововведень досліджувала Л. Подимова та ін.;

– соціально-психологічні аспекти поширення інновацій у педагогічному співтоваристві аналізують Е. Роджерс, Л. Струценко, А. Хон та ін.

У дослідження розкривається багатоаспектність і багатофункціональність проблеми формування готовності майбутнього вчителя інноваційної педагогічної діяльності. Однак підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності як елемент освітнього процесу, що має свої закономірності, принципи, як цілісна система не розглядалася та потребує спеціальних досліджень.

Ґрунтуючись на визначенні мети як представлення результату будь-якої дії, ми визначаємо мету концепції, яку ми розробляємо, як теоретико-методологічне методичне забезпечення формування відповідної готовності майбутніх вчителів початкової школи як специфічного процесу, спрямованого на становлення особистості вчителя, що має цілісність у сприйнятті педагогічної діяльності.

Структурне дослідження феномена готовності, здійснене нами на основі виявлених соціально-зумовлених передумов і принципів об'єктивності, цілісності, може слугувати основою розгляду концепції, яку ми розробляємо, з погляду спрямованості на динаміку і функціонування.

Виходячи з основних положень системного підходу, зазначимо, що будь-яку систему утворюють дві сукупності – сукупність елементів і сукупність зв'язків (структури).

Це положення дає нам змогу подати сутність і зміст концепції з урахуванням виокремлених нами складових характеристик досліджуваного феномена.

При цьому ми беремо за основу такі положення системного підходу:

– діючий елемент – матеріальний предмет, що певним чином залежить від інших і певним чином впливає на інші предмети;

– функціональні зв'язки елементів – перетворення векторів, що описують стан елементів;

– структура – мережа зв'язків між елементами.

На основі загальних закономірностей дослідження та оволодіння певним предметом пізнання виявлені властивості концепції та її характеристики дають змогу визначити межі застосовності розробленої концепції, що дає змогу визначити сферу її ефективного функціонування, встановити об'єкти, на які поширюється її дія, здійснити прогнозування її результативності.

До меж застосовності розроблюваної нами концепції ми відносимо об'єкти формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, на які поширюється дія концепції:

- комплекс знань у галузі інноваційної діяльності;
- знання норм і цінностей педагогічної діяльності;
- педагогічна компетентність;
- володіння процесами моделювання;
- особливості суб'єктів процесу формування відповідної готовності (викладач ЗВО, який здійснює реалізацію концепції, та студенти-майбутні вчителі);

– досягнутий рівень знань в галузі методології, теорії, методики та технології формування готовності до інноваційної діяльності з позицій основних положень системного, інтегративно-діяльнісного, культурологічного, середовищного та особистісно-орієнтованого підходів.

Як зазначалося раніше, системний підхід уможливорює розгляд процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності як цілісної системи, дозволяє виокремити системоутворювальні чинники формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розробити систему професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, виявити складові її компоненти, розкрити діалектику їхнього взаємозв'язку, а також основні умови існування. У теорії

інтегративно-діяльнісного підходу розкрито орієнтацію процесу навчання на міждисциплінарну інтеграцію, усунення дублювання в процесі викладання навчальних дисциплін, залучення учнів до активної діяльності із засвоєння інтегративно-конструйованого змісту. Культурологічний підхід орієнтує дослідження на розгляд педагогічної діяльності як складової загальної культури суспільства та професійної культури педагога та передбачає формування інноваційної педагогічної культури у майбутніх вчителів початкової школи у процесі професійної підготовки, що поєднує систему цінностей, гуманістичних орієнтацій, професійної етики, здатність до творчого переосмислення педагогічного досвіду та впровадження нових освітніх практик. У теорії середовищного підходу розкрито понятійний апарат середовищного підходу. Особливе значення надається створенню інноваційно орієнтованого освітнього середовища, яке стимулює професійну активність, творчість, дослідницьку діяльність та готовність до впровадження у майбутній професійній діяльності. Особистісно-орієнтований підхід визначає пріоритет розвитку особистості майбутнього педагога, його індивідуальних можливостей, потреб, мотивації та професійних цінностей. У контексті дослідження цей підхід передбачає створення умов для саморозвитку, самореалізації та формування внутрішньої готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної діяльності, сприяє формування професійної рефлексії, здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень, творчого мислення та відповідальності за результати власної педагогічної діяльності.

Встановлені в такий спосіб межі застосовності концепції можуть піддаватися розширенню і зміні в процесі й у результаті розвитку самої концепції та педагогічної теорії загалом.

Під ядром педагогічної концепції слід розуміти систему базових вихідних положень та основних ідей, що визначають сутність і механізми побудови наукової педагогічної теорії та характеризують її специфіку.

Ядром розробленої авторської концепції є закономірності та принципи функціонування і розвитку досліджуваних процесів і явищ, що дають змогу оцінити сучасний стан проблеми, простежити динаміку її становлення та перспективи розвитку.

Тому для побудови й опису концепції необхідно виявити сутність понять “закономірність” і “принципи” та виокремити закономірності і принципи досліджуваного процесу.

Під закономірністю розуміють суб’єктивно існуючий, повторюваний, істотний зв’язок явищ суспільного життя або етапів історичного процесу [222, с. 28].

Закономірності, дії яких проявляються у вигляді тенденцій, визначають основну лінію розвитку суспільства. Пізнання закономірностей дає можливість їх практичної реалізації в діяльності. В основу з’ясування закономірностей покладено науковий аналіз спеціальної літератури, передового досвіду і власного досвіду дослідника. Вивчення зв’язків об’єкта з різними аспектами може призвести до виділення різних закономірностей.

Педагогічні закономірності трактуються як об’єктивно існуючі, повторювані, стійкі, суттєві зв’язки між явищами, окремими сторонами педагогічного процесу [218, с. 86].

Закономірності педагогічного процесу детерміновані соціальними умовами (зокрема, конкретно-історичними, соціокультурними), природою людини, сутністю та специфікою освітнього процесу і відображають узагальнені знання та педагогічний досвід у різних сферах.

Виходячи з того, що закономірності педагогічного процесу виражають суттєві та необхідні зв’язки між його умовами та результатом, а зумовлені ними принципи визначають загальну стратегію розв’язання цілей освітнього процесу, який трактується як “підхід”, підставою для виокремлення закономірностей формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є визначенні теоретико-методологічні підходи.

Закономірності, що забезпечують базу для вироблення системи стратегічних ідей щодо готовності, яка формується, ми розглядаємо як:

- націленість процесу на формування особистості, індивідуальності, що володіє загальнолюдськими і педагогічними цінностями, здатної до продуктивної педагогічної діяльності;

- єдність організації навчально-пізнавальної, пошукової та творчої діяльності;

- органічна єдність навчання і виховання, що вимагає розглядати процес формування готовності вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності як специфічний спосіб і надавати йому розвивального та виховного характеру;

- оптимізація змісту методів, засобів формування готовності вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності;

- установка на добір методів і прийомів формування готовності вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, які забезпечують максимальний ефект за відносно невеликих витрат часу та зусиль.

Із системним підходом пов'язана закономірність, що відображає зв'язки між структурними елементами і функціональними компонентами готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

З інтегративно-діяльнісним підходом пов'язані закономірності, що відображають зв'язки між одиницями і структурами готовності до інноваційної педагогічної діяльності та функціонування педагогічного знання про сутність і зміст готовності до інновацій як цілісного явища.

Із середовищним підходом пов'язана закономірність, що відображає зв'язки між можливостями інноваційного освітнього середовища і наслідком реалізації цих можливостей – сформованість компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

З особистісно-орієнтованим підходом пов'язані закономірності, що відображають зв'язки між механізмами співуправління, співпраці та суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Виокремлені закономірності виражають об'єктивно існуючі, повторювані, стійкі, суттєві зв'язки між окремими сторонами процесу формування готовності вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності з урахуванням різних теоретико-методологічних підходів.

Виділені нами зв'язки є повторюваними через наявність таких тенденцій:

- побудова готовності до інноваційної педагогічної діяльності на основі наступності з урахуванням міжпредметних зв'язків у змісті педагогічних дисциплін;

- залучення студентів-майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Розглянуті нами зв'язки є суттєвими для процесу формування готовності вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, оскільки саме вони детермінують співвідношення:

- між актуалізацією знань інноваційних педагогічних процесів і педагогічних умінь у педагогічній діяльності;

- між становленням і проявом ціннісно-орієнтаційних засад діяльності вчителя та співвіднесенням саморозвитку студента з реальною педагогічною діяльністю.

Розглянуті закономірності є конкретними педагогічними орієнтирами для розробки принципів, що становлять основу концепції та виконують регулятивну функцію.

Під принципом у загальному вигляді розуміють основне вихідне положення будь-якої теорії, вчення, науки, світогляду [78, с. 107].

Принцип повинен мати глибоке і розгорнуте наукове обґрунтування (виражати спосіб досягнення соціально значущих цілей на основі врахування об'єктивних закономірностей) і мати узагальнений характер (бути застосовним до дослідження всіх ситуацій у цій галузі).

У сучасній педагогічній науці принципи розглядають як відправну точку побудови педагогічної діяльності, залежно від напрямку педагогічної діяльності виокремлюють і різні принципи.

У дослідженні під принципом будемо розуміти інструментальне, дане в категоріях діяльності вираження педагогічної концепції, методологічне відображення пізнавальних законів і закономірностей; знання про мету, сутність, зміст, структуру навчання, виражені у формі, що дає змогу використовувати їх як регулятивні норми практики [84, с. 15–17].

Крім того, варто зазначити, що кожен принцип регулює розв'язання часткових суперечностей, що виникають у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, а взаємодія принципів – розв'язання основних його суперечностей.

Розуміння принципу як вираження педагогічної концепції та методологічного відображення пізнавальних законів і закономірностей відповідає загальним нормам педагогічної діяльності, зумовленим суспільними потребами. Основна сутність принципу вбачається в розумінні його як знання про цілі, сутність, зміст, структуру, форму, що дає змогу використовувати їх в якості регулятора практичної діяльності.

Отже, в основу виокремлення та характеристики принципів, що становлять разом із закономірностями основу концепції формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до інноваційної педагогічної діяльності буде покладено саме це визначення.

У дослідженні, ми визначили групу загальних та групу специфічних принципів.

До групи загальних принципів включено принципи, які мають універсальний характер, детермінують практичну педагогічну діяльність у ЗВО та безпосередньо пов'язані із закономірностями формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності. До них належать: принцип професійної спрямованості цілісного освітнього процесу у ЗВО, принцип

індивідуалізації та диференціації та принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя.

До групи специфічних принципів належать: принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності, принцип функціональності, принцип фасилітації, когнітивно-соціальний принцип, принцип спільної творчої діяльності, принцип багатовимірності і множинного опису.

Розглянемо сутність цих принципів.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у ЗВО:

- як професійна спрямованість особистості студента, викладача, що виражається в комплексі професійно-особистісних якостей;
- як професійна спрямованість діяльності студентів, викладачів, що виявляється в навчальній, науково-дослідницькій та практичній діяльності;
- як професійна спрямованість освітнього процесу у ЗВО, що знаходить відображення в цілях, змісті, формах, методах і результатах спільної діяльності суб'єктів цього процесу.

Принцип професійної спрямованості процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності передбачає вибір моделей побудови цього процесу з урахуванням досвіду майбутніх учителів у здійсненні різноманітних практик, а також орієнтацію цього процесу на засвоєння студентами цінностей педагогічної діяльності. Цей принцип розкриває взаємозв'язок між соціальним і технологічним боком освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Реалізація цього принципу в умовах нової особистісно-орієнтованої парадигми освіти полягає в професіоналізації змісту, форм і методів спільної діяльності викладача і студентів.

Крім того, реалізація принципу професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у закладі вищої освіти вимагає вирішення організаційних питань у виборі форм і методів, засобів навчання, у насиченні освітніх засобів інноваційним змістом. Професіоналізація освітнього процесу

передбачає взаємодію всіх його структур і підрозділів на різних рівнях управління.

Принцип індивідуалізації. Індивідуалізація навчання трактується як організація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, що дає змогу створити оптимальні умови для реалізації потенційних можливостей кожного учня.

Під індивідуалізацією процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності ми розуміємо створення таких умов, які сприяють реалізації майбутніми вчителями початкової школи всіх своїх індивідуальних особливостей в процесі педагогічної взаємодії.

Принцип диференціації. Під диференціацією в навчанні та освіті розуміють:

- організацію навчальної діяльності, під час якої за допомогою добору змісту, форм, методів та засобів навчання створюються оптимальні умови для засвоєння знань кожним учнем;

- орієнтація системи освіти на задоволення різних освітніх потреб.

Під диференціацією процесу формування досліджуваної готовності ми розумітимемо врахування індивідуальних особливостей студентів, об'єднаних у групи для спільної пізнавальної діяльності за встановленими ознаками в умовах певної навчальної ситуації.

Сутність принципу індивідуалізації та принципу диференціації полягає у визначенні стратегії й тактики формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що реалізується в нашому дослідженні у доборі змісту, укладанні навчальних програм, підготовці навчальних посібників і методичних рекомендацій.

Включення цих принципів у систему принципів формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів – майбутніх учителів початкової школи забезпечує професійно-педагогічну підготовку, зорієнтовану на розвиток здібностей студентів в оцінюванні особистісних, професійно-педагогічних якостей, на “прийняття” й усвідомлення цінності

прийомів індивідуалізації та диференціації в освітньому процесі закладу вищої освіти і школи. Індивідуалізація та диференціація можливі лише за наявності об'єктивної інформації про індивідуальні особливості здобувачів освіти, тому викладачеві необхідно здійснювати систематичне консультування, фіксувати їх і прогнозувати подальші дії.

Принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя. Сутність цього принципу знаходить відображення в таких положеннях. Потреби педагогічної теорії та практики виражаються насамперед у необхідності вдосконалення професійно-педагогічної підготовки, метою якої є формування у майбутніх учителів загальних педагогічних знань, умінь та навичок, важливих професійно-особистісних якостей, що відповідають запитам суспільства. Крім того, пріоритетним завданням є забезпечення підготовки та самореалізації майбутнього вчителя, адже специфіка діяльності суб'єктів освітнього процесу зумовлена дією сукупності внутрішніх і зовнішніх чинників, пов'язаних із суспільними процесами.

Виокремлений нами принцип пов'язаний із визначенням специфіки процесу освіти, спрямованого на формування особистості вчителя, що володіє цілісним педагогічним поглядом на світ дитини, дитинство і на особистість кожної дитини як унікальної цілісності. У зв'язку з цим реалізація професійно-педагогічної діяльності передбачає відповідність і узгодженість потреб педагогічної теорії та практики у цьому процесі.

Цей принцип може реалізовуватися по-різному: через зовнішню сферу, і через внутрішню сферу освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Реалізація цього принципу через зовнішню сферу передбачає:

- побудову процесу підготовки майбутнього вчителя на основі наступності з урахуванням внутрішніх чинників;
- взаємодію різних складових у процесі підготовки майбутнього вчителя;
- розширення сфери впливу на освіту та процес підготовки майбутнього вчителя.

Реалізація цього принципу через внутрішню сферу передбачає:

- організацію діяльності суб'єктів освіти у закладі вищої освіти як творчої, інноваційної за формою, змістом, спрямованістю;
- здійснення процесу підготовки майбутнього вчителя з урахуванням чинних стандартів;
- орієнтації освіти на формування ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

Вищезазначені соціокультурні чинники детермінують потреби педагогічної теорії та практики в переорієнтації процесу підготовки майбутнього вчителя на базові положення парадигми освіти, на врахування особливостей педагогічної діяльності як інструментарію для встановлення сприятливого освітнього середовища.

Наступна група принципів належить до закономірності, що відображає зв'язки між структурними елементами та функціональними компонентами готовності до інноваційної педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкової школи. До них ми відносимо: принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності педагогічного процесу, принцип функціональності.

Принцип педагогічної доцільності. Для визначення сутності та специфіки реалізації цього принципу необхідно дати загальне трактування цього поняття. Доцільність трактується як відповідність явища або процесу певному стану, матеріальна або ідеальна модель якого виступає як мета, а також як форма прояву причинно-наслідкових зв'язків. Під педагогічною доцільністю розуміється міра педагогічного втручання.

Принцип педагогічної доцільності у формуванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкової школи означає відповідність цього процесу такому стану, який зафіксовано в меті як його ідеальній моделі. Нами було встановлено, що метою процесу підготовки майбутнього вчителя та реалізації розробленої концепції є досягнення певного рівня сформованості готовності, вираженої в рівні оволодіння педагогічною теорією і практикою, сучасними педагогічними технологіями,

способами творчої саморегуляції індивідуальних можливостей особистості в педагогічній діяльності; системному утворенні, яке виступає як сутнісна характеристика особистості вчителя у галузі професійно-педагогічної діяльності. Педагогічна доцільність формування цієї готовності означає таку міру педагогічного втручання, за якої досягається зафіксований у меті рівень сформованості відповідних компонентів.

Реалізація принципу педагогічної доцільності передбачає виявлення джерела перетворення педагогічної системи (її структури або функцій) і розв'язання проблеми індивідуалізації системного об'єкта у двох напрямках:

- встановлення неможливості обмеження тільки типологічними характеристиками;
- визнання наявності в системі певної множинності індивідуальних характеристик.

Принцип цілісності педагогічного процесу передбачає методологічну акцентуацію на морфологічній і функціональній відмежованості системи, що характеризується глибокою внутрішньою інтеграцією. Цей принцип передбачає умовне виокремлення сторін, елементів, відносин, які ситуативно або постійно співвідносяться одержувані результати з перебігом усього педагогічного процесу.

Цілісність є істотною і необхідною ознакою системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності та формування у них готовності до інноваційної педагогічної діяльності за допомогою вивчення обов'язкових педагогічних дисциплін і сукупності визначених педагогічних умов. При визначенні цілісності цієї системи нами було реалізовано основну методологічну стратегію: від заданої цілісності до зв'язків, що підлягають з'ясуванню. Цілісність характеризується новими якостями і властивостями, що виникають у результаті їхньої взаємодії в певній системі зв'язків. Під час вивчення будь-якої сторони, аспекту, елемента педагогічного процесу слід враховувати

загальні закономірності всього процесу загалом, виявляти обережність у формалізації, введенні чітко виражених показників і рівнів.

Реалізація принципу цілісності педагогічного процесу здійснюється у двох основних площинах: у пошуку специфічних механізмів і зв'язків цілісності та у визначенні найсуттєвіших і найхарактерніших форм взаємодії цілісного об'єкта із середовищем, у нашому випадку з інноваційним освітнім середовищем.

Принцип цілісності педагогічного процесу реалізується у дослідженні у вигляді особливого опису системи та процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів закладу вищої освіти загалом, відмінного від опису виокремлених структурних елементів, а також обґрунтування інтенції на особливе протиставлене даній системі середовище, в основі якого лежить її внутрішня активність. Внутрішня активність системи та процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється у зміні будь-якого структурного елемента або функціонального компонента, що призводить до зміни всіх інших елементів і компонентів, а властивості цілісної системи інтегруються властивостями елементів і компонентів, що входять до її складу. Принцип цілісності педагогічного процесу в нашому дослідженні передбачає поєднання аспектного аналізу цього процесу з багатоаспектністю, багатоплановістю та інтерпретацією його результатів.

Принцип функціональності. Цей принцип розглядається в сучасних дослідженнях в аспекті встановлення різноманіття функцій в об'єкті та видів зв'язків функціонування. Доведено, що об'єкти, об'єднані зв'язками функціонування, спільно здійснюють певну функцію. Отже, сутність принципу функціональності полягає в акцентуації значення функцій, виконуваних об'єктом.

Принцип функціональності у формуванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкової школи передбачає насамперед усвідомлення майбутніми вчителями функціонального

призначення всіх аспектів педагогічної діяльності, що реалізуються в різних методах і формах навчання. Відповідно до принципу функціональності об'єктом засвоєння є не засоби і явища, а функції, які вони виконують. Таким чином, функціональність процесу формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів визначає необхідність використання таких зразків і моделей педагогічної взаємодії, що функціонують у пізнавальних і практико-проектних ситуаціях з урахуванням формальних і функціональних труднощів підготовки до інноваційної педагогічної діяльності.

Реалізація цього принципу здійснюється насамперед в закладах освіти і формулюваннях педагогічних завдань з установкою на їхні функції в конкретній педагогічній практиці.

Наступна група принципів стосується закономірності, що відображає зв'язки функціонування їх у межах різних освітніх ситуацій. Це принцип фасилітації (стимулювання та звільнення), когнітивно-соціальний принцип, принцип спільної творчої діяльності.

Принцип фасилітації (стимулювання і звільнення). Для визначення сутності цього принципу необхідно провести аналіз поняття фасилітації. Під фасилітацією розуміють підвищення швидкості або продуктивності діяльності людини внаслідок актуалізації у свідомості людини образу (сприйняття, подання) іншої людини, яка виступає як опонент або спостерігач [284].

Дослідження засвідчують, що виникнення фасилітації залежить від характеру виконуваних завдань, статі, віку, статусу та інших характеристик суб'єкта, а також від його ставлення до оточуючих. Явище фасилітації враховується в педагогічному процесі, коли вчитель хоче простимулювати діяльність учня або групи учнів. У сучасній педагогічній науці існує поняття вчителя-фасилітатора – вчителя, який працює в парадигмі особистісно-орієнтованої педагогіки та керується такими настановами: відкритість до своїх власних думок, почуттів, переживань; заохочення, довіра як вираз

внутрішньої особистісної впевненості вчителя в можливостях і здібностях учнів; емпатійності.

Принцип фасилітації у формуванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкової школи визначає стратегію і тактику в управлінні процесом навчання і означає стимуляцію та звільнення одночасно. Він реалізується через взаємодію студентів і викладача в моделі особистісно-орієнтованої педагогіки та гуманістичної психології на засадах співуправління, відкритості, творчості, встановлення контактів для індивідуального вдосконалення, вивільнення “пластичних якостей особистості” за допомогою засобів педагогічного навіювання та постановки оптимістичної перспективи. Це дає можливість розширення меж свободи та відповідальності учасників освітнього процесу в практичній діяльності.

Когнітивно-соціальний принцип. Когнітивна складова цього принципу набуває нині досить повного теоретичного обґрунтування і виокремлюється як самостійний принцип, в основі якого лежить врахування закономірностей пізнавального процесу під час оволодіння знаннями. Сутність когнітивного принципу полягає в такій організації освітнього процесу, коли на етапі усвідомлення нового відбувається утворення концепту шляхом, який збігається з природним шляхом пізнання, властивим психіці людини. Однак когнітивний принцип не відображає повною мірою виокремленої в цьому аспекті закономірності, а тому в контексті нашого дослідження продуктивним видається когнітивно-соціальний принцип, сутність якого ми вбачаємо в концептуалізації готовності до інноваційної педагогічної діяльності з урахуванням соціального запиту в галузі освіти. Соціальний аспект синтезується з психологічним і реалізується в єдності з педагогічним у режимі співуправління через структурування різних видів освітніх ситуацій, пізнавальних завдань, у виборі варіативних когнітивних прийомів (стратегій): метакогнітивних (планування, самокорекція, самооцінка), когнітивних (повторення, класифікація, здогад, трансференція тощо), соціальних

(співпраця, партнерство, співтворчість) та афективних (контроль емоцій та ін.).

Принцип спільної творчої діяльності. Виокремлений нами принцип спільної творчої діяльності викладача і студентів передбачає насичення освітніх засобів творчим змістом, використанням норм, співвіднесення навчальної діяльності з педагогічними цінностями і завданнями, створення інновацій. Спільна творча діяльність має сприяти процесам соціалізації, самореалізації, самоактуалізації студентів. Ефективними у цьому напрямку є такі форми й методи спільної творчої діяльності: рефлексивно-підтографічні прийоми, прийоми емоційно-інтелектуального стимулювання пізнавальної активності, що базуються на ситуаціях відкритості й успіху, співробітництва, спонтанних інновацій.

Для реалізації цього принципу нами було виокремлено такі моделі спільної творчої діяльності в процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів ЗВО, які включають:

- інформаційне забезпечення, що полягає в перетворенні, впорядкуванні та структуруванні необхідної інформації, яка включає зокрема, й відомості про інновації;

- врахування особливостей реального інноваційного освітнього середовища та спрямованість спільної творчої діяльності на становлення позиції особистісно-орієнтованого підходу в освіті;

- концептуалізацію пріоритету готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що включають систему теоретичних знань, цінностей інноваційної діяльності. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів здійснюється на основі їхньої спільної творчої діяльності у процесі застосування різноманітних змодельованих навчальних ситуацій.

Отже, принцип спільної творчої діяльності передбачає максимальну реалізацію креативних здібностей майбутніх учителів у різноманітних освітніх ситуаціях, розвиток умінь інтерактивної взаємодії.

Принцип багатовимірності та множинності. Структурування інформації виступає не тільки як принцип побудови навчального курсу, а й як засіб педагогічного впливу, що підвищує рівень і якість засвоєння студентами знань із предмета. Логічна структура будь-якого навчального курсу визначається цілями навчання, станом розвитку науки, значущістю навчальної дисципліни для майбутньої професії, рівнем початкової підготовки студента і педагогічною творчістю викладачів. До цього списку чинників детермінації логічної структури навчального предмета можна додати рівень доступності навчального матеріалу, загальний обсяг навчального курсу, форми навчальних занять, методи навчання, ступінь і можливості алгоритмізації тощо.

Будь-яка зміна в дії названих чинників вимагає і відповідної перебудови навчального курсу. Основними способами перетворення навчального матеріалу є: алгоритмізація, зміна послідовності (перестановка) викладання різних розділів навчального курсу, введення нової інформації та переструктурування навчального матеріалу з урахуванням нових наукових досягнень, подання інформації за рівнем узагальненості (факти, емпіричні моделі, теорії конкретних наук, загальнонаукові узагальнення, філософські й методологічні засади науки), перенесення знань з однієї площини в іншу [168, с. 129].

Зміст навчальної інформації може аналізуватися і структуруватися по-різному. Існують три можливих способи: структурно-логічний, дидактичний і компонентний [235]. Для структурно-логічного способу організації інтегративної інформації важливим є визначення логічного зв'язку між поняттями та судженнями педагогіки і психології. За дидактичним принципом під час структурування навчального матеріалу враховується зміст і співвідношення старого і нового, простого і складного, словесного і наочного, абстрактного і конкретного тощо. Компонентний принцип структурування навчального інтегративного матеріалу передбачає побудову його, виходячи з основних елементів наукового педагогічного знання, до яких

можна віднести факти, поняття, категорії, принципи, закони, теорії, проблеми, гіпотези тощо.

Якщо уявити зміст однієї з організаційно-педагогічних умов як складний ідеальний об'єкт, то її опис якимось одним способом є недостатнім і однобічним. Для повнішого засвоєння цілісного педагогічного знання про інноваційну педагогічну діяльність, потрібен багатовимірний спосіб його опису. При цьому зміст умов має відповідати низці вимог: відносно широка можливість застосування різних способів розгортання навчальної інформації, наявність високої суб'єктивної оцінки студентами даного матеріалу з погляду його складності й труднощів засвоєння, а також значущості для загальної професійної освіти й власної зацікавленості студента в ньому.

Саме характеристики складу і структури складної системи є провідними ознаками, за якими описується ціле. Описати ціле – означає: розкрити джерела його виникнення; встановити наступність; визначити склад, тобто кількісну та якісну характеристики елементів, які його утворюють; розкрити структуру або взаємозв'язок компонентів; установити координацію частин цілого; розкрити зв'язок окремого цілого з загальним цілим, складовою частиною якого воно є; показати роль і значення зовнішніх умов в його функціонуванні; виявити інтегративні якості, які є результатом зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків; визначити тенденції розвитку системи.

Оскільки наведені ознаки опису цілого однаковою мірою можуть належати як до реальних та ідеальних об'єктів, так і до їхнього відображення, то в цьому випадку ступінь відповідності характеристик складу та структури педагогічних умов і сформованої у студентів системи знань може виступати як критерії якості засвоєння компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

При визначенні якості сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкової школи важливо встановити, які елементи інформації найчастіше випадають у студентів. Очевидно, побудова цілісного відображення складного об'єкта може бути

досягнута завдяки застосуванню комплексу підходів і способів його опису. У цьому зв'язку доречно використовувати закон необхідної різноманітності, відповідно до якого будь-яка системна картина об'єкта, що відображає одне з можливих його складових, один знятий “зріз”, не може бути повною його картиною. Її повнота може бути досягнута у результаті дуже складних операцій синтезу різних картин, різних системних уявлень про один і той самий об'єкт [41].

Отже, можна стверджувати, що найповніше засвоєння компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи, усвідомлення сутнісних характеристик даної готовності матиме ефект в разі множинного опису її змісту як феномена. За такого підходу кожен спосіб розгортання навчальної інформації виступає як певний спосіб мислення, в якому фіксується особливий підхід до фактів та їхніх зв'язків. Для студентів різні способи структурування цілого виступають як можливі правила, на основі яких і відповідно до яких відбуватиметься подальший аналіз подій та їх узагальнення в інтегральну цілісну картину. Застосовуючи різні способи дослідження явищ готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що виступають для студентів опорними узагальненими правилами, і за високої інтегрованості їхньої системи, розширюються можливості для класифікації сукупності одиничних явищ і формування стрункої інтегрованої системи знань. Розробка такої системи основних правил, яка дала б змогу прогнозувати окремі факти і явища, виходячи з незначної кількості припущень, є одним із основних завдань психології пізнавальної діяльності.

Зазначимо, що на сучасному етапі здійснено низку досліджень, що демонструють вплив суб'єктивних чинників (власного досвіду, установок, потреб, мотивації тощо) на сприйняття, мислення і пізнавальну діяльність загалом. Дослідники підкреслюють, що особистісно-мотиваційні чинники визначають вибірковість пізнавальних процесів, причому власний досвід, мотиви, настанови впливають на пізнавальні процеси та їхню вибірковість не

прямо, а через організацію та створення індивідуальних стратегій, правил вибору критеріїв і способів дій, що опосередковано регулюють пізнавальну діяльність. Встановлено також, що вплив чинників мотивації, життєвого досвіду, індивідуальної структури особистості найбільшою мірою виявляється в умовах і ситуаціях, що характеризуються в інформаційному плані високою невизначеністю або складністю [286; 291].

Подібно до того, як прийняті способи розв'язання пізнавальних завдань отримують своє розгортання на рівні сприйняття в перцептивних діях, на рівні мислення – в системі операцій, так і вибір принципів, стратегій і тактики, способів розв'язання навчальних завдань знаходять своє вираження в характеристиках активності, рівня, складу і структури навчальної діяльності в цілому. Тому вивчення індивідуальних способів і прийомів навчальної роботи не може не враховуватися при оцінці ефективності різних методів та форм навчання. При цьому необхідне дотримання таких вимог:

- зміст має відповідати сформульованим завданням;
- забезпечення високої активності студентів, підведення їх до висновків про необхідність оволодіння педагогічною культурою;
- поряд із науковістю зміст матеріалу, що вивчається, повинен мати практичний характер та емоційно-ціннісного забарвлення;
- обов'язковим є супровід процесу засвоєння відстеженням результатів
- засвоєного компонентів досліджуваної готовності.

Принципи формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у студентів описуються з позиції відповідності закономірностям і включають принцип професійно-педагогічної спрямованості цілісного освітнього процесу у закладі вищої освіти, принцип індивідуалізації та диференціації, принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя, принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності педагогічного процесу, принцип функціональності, принцип фасилітації, когнітивно-соціальний принцип, принцип спільної участі в освітньому процесі.

Виявлено чинники, що визначають можливості застосування концепції формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкової школи, що включають об'єкти, на які поширюється дія висунутих припущень, галузь педагогічної дійсності, специфіку суб'єктів педагогічного процесу, умови ефективного функціонування та розвитку досліджуваного явища дали змогу визначити й охарактеризувати теоретико-методологічні засади системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Висновки до другого розділу

Визначено, що концепція підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є складною, цілеспрямованою, динамічною системою теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про норми, цінності педагогічної культури, яка базується на системному, культурологічному, інтегративно-діяльнісному, середовищному та особистісно-орієнтованому підходах, які забезпечують цілісне розуміння процесу професійної підготовки майбутнього вчителя та визначають логіку побудови педагогічної концепції.

Із позицій системного підходу процес формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності розглянуто як цілісну педагогічну систему, що характеризується взаємозв'язком структурних елементів, наявністю внутрішніх і зовнішніх системоутворювальних чинників, ієрархічністю та спрямованістю на досягнення визначеної мети – формування особистості вчителя, здатного до творчої інноваційної діяльності. У структурі цієї системи виокремлено взаємопов'язані компоненти: професійну спрямованість, професійну компетентність, систему професійних умінь і педагогічних якостей, а також цілісне педагогічне знання як інтеграцію теоретичного й практичного досвіду.

Інтегративно-діяльнісний підхід розглядається як методологічна основа формування цілісного педагогічного знання майбутнього вчителя початкової школи. Цей підхід передбачає інтеграцію психолого-педагогічних дисциплін, поєднання теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки, а також організацію освітнього процесу через активну навчально-пізнавальну діяльність студентів. Встановлено, що інтеграція змісту професійної підготовки сприяє формуванню цілісного уявлення про педагогічну діяльність та забезпечує розвиток професійного мислення майбутніх вчителів.

У формуванні готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності культурологічний підхід передбачає оволодіння майбутнім учителем загальною культурою, активне опанування педагогічних теорій, цінностей, технологій і має бути визначений як сукупність теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння та трансляції педагогічних цінностей і технологій, що забезпечують творчу самореалізацію особистості майбутнього вчителя у професійній діяльності.

Середовищний підхід передбачає опосередковане управління процесом формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх вчителів початкової школи та являє собою систему дій суб'єкта (студента) управління з інноваційним освітнім середовищем, спрямовану на перетворення його на засіб проєктування і продукування результату. Дії, орієнтовані на утворення середовища, спрямовані на приведення характеристик інноваційного освітнього середовища у відповідність із цілями формування досліджуваної характеристики.

Використання особистісно-орієнтованого підходу в процесі формування готовності у майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності забезпечує: принципову орієнтація на спільну пізнавальну, творчу діяльність, співпрацю в процесі формування цілісного педагогічного знання; визначення ролі викладача і студента в освітньому процесі; характер взаємодії викладача і студента в даному процесі;

зміст формування, відповідно до якого матеріал набуває суб'єктивного значення; самоаналіз, самооцінку, самокорекцію поведінки, опору на потенціал особистості та розвиток її задатків і здібностей.

Основою розробленої авторської концепції є закономірності та принципи функціонування і розвитку досліджуваних процесів і явищ, що дають змогу оцінити сучасний стан проблеми, простежити динаміку її становлення та перспективи розвитку.

Закономірності, що забезпечують базу для вироблення системи стратегічних ідей щодо готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної діяльності розглядаємо як: єдність організації навчально-пізнавальної, пошукової та творчої діяльності; оптимізація змісту методів, засобів формування готовності вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, які забезпечують максимальний ефект.

До групи загальних принципів віднесено принципи, які мають універсальний характер, детермінують практичну педагогічну діяльність у вищій школі та безпосередньо пов'язані із закономірностями формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності: принцип професійної спрямованості цілісного освітнього процесу у закладі вищої освіти, принцип індивідуалізації та диференціації, принцип культурної детермінації підготовки майбутнього вчителя.

До групи специфічних принципів віднесено: принцип педагогічної доцільності, принцип цілісності, принцип функціональності, принцип фасилітації, когнітивно-соціальний принцип, принцип спільної творчої діяльності, принцип багатовимірності й множинності.

Виявлені чинники, що визначають межі застосовності концепції формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності в майбутніх учителів початкової школи, що включають об'єкти, на які поширюється дія висунутих припущень, галузі педагогічної дійсності, специфіку суб'єктів педагогічного процесу, умови ефективного функціонування та розвитку досліджуваного явища, дали змогу визначити й охарактеризувати особливості

формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [261; 271; 256].

РОЗДІЛ 3

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності як мета і результат професійної підготовки

Функції педагогічної діяльності вчителя початкової школи відображають як загальне призначення вчителя, так і соціальне замовлення на професійну підготовку висококваліфікованих учителів початкової школи, готових до інноваційної педагогічної діяльності

Сучасний учитель початкової школи є водночас викладачем, вихователем, організатором діяльності дітей, активним учасником спілкування з учнями, їхніми батьками та колегами, дослідником педагогічного процесу, консультантом та громадським діячем. Він постійно підвищує рівень свого професіоналізму та педагогічної майстерності, розвиває свій творчий потенціал. Функції професійної діяльності вчителя початкової школи ширші, ніж у вчителя-предметника, оскільки він викладає більшу кількість різнопрофільних навчальних дисциплін.

Професійні функції реалізуються в структурі педагогічної діяльності – у навчанні, вихованні, спілкуванні, у саморозкритті особистості вчителя, його професійному зростанні.

Проведений аналіз стану сучасної освіти, пріоритетних напрямів розвитку початкової освіти, сформованих теоретичних підходів до визначення сутності інновації в педагогічній діяльності дав змогу сформулювати такі основні завдання вчителя початкових класів як суб'єкта інноваційної діяльності:

- сприйняття, освоєння інновацій;

- вивчення новаторського досвіду інших учителів, впровадження його в нових умовах;
- розробка власних нововведень (інноваційних методів, форм, технологій);
- передача власного інноваційного досвіду;
- організація та проведення експериментів;
- підтримка сприятливого клімату в інноваційному педагогічному середовищі.

Ці завдання у загальному вигляді визначають діяльність з організації процесу формування готовності студентів педагогічного ЗВО до інноваційної педагогічної діяльності. Крім того, зазначені завдання є основою для визначення критеріїв, рівнів, вимог до особистості та професійної діяльності здобувача освіти, готового до інноваційної педагогічної діяльності, які будуть відображені у вигляді особистісно-діяльнісної моделі випускника.

У педагогіці моделювання під час вивчення проблеми підготовки фахівців потребує системного розгляду, з одного боку, професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності та особистості фахівця), з другого – змісту і технології освіти та навчання (модель системи підготовки). Унаслідок значної об'ємності та багатогранності того й іншого об'єкта доцільним є представлення їх у вигляді моделей, що у загальному вигляді відображають найсуттєвіші риси діяльності та підготовки. Практично такими моделями виступають, з одного боку, кваліфікаційні характеристики (вимоги до знань, вмінь й професійно-особистісних якостей фахівців), з іншого – зміст навчальної інформації та комплекс навчальних завдань, які забезпечують формування системи знань і вмінь, що сприяють розвитку професійно значущих особистісних якостей.

Ми розробили особистісно-діяльнісну модель випускника, готового до інноваційної педагогічної діяльності, що дало змогу визначити стратегію формування готовності майбутніх вчителів початкової школи студентів інноваційної педагогічної діяльності.

Розробка моделі випускника, готового до інноваційної педагогічної діяльності, передбачає визначення сутності та структури поняття готовності студента ЗВО до інноваційної педагогічної діяльності.

Якість та ефективність педагогічної діяльності залежить від багатьох чинників, одним із яких є професійна готовність педагога, що розглядається як первинна, обов'язкова умова та передумова успішного виконання будь-якого виду діяльності.

Поняття готовності розглядається з різних поглядів. Під готовністю розуміють певний рівень розвитку особистості, тимчасовий ситуативний стан, ставлення, механізм регуляції діяльності, особливий тривалий або короточасний стан, концентрацію сил особистості, спрямованих на здійснення певних дій. Готовність може бути інтерпретована на рівні ціннісних орієнтацій, це і якість, і стан, і динамічний процес [225].

Виділяють два підходи в розгляді проблеми готовності. Перший базується на твердженні, що основу професійної готовності становить психологічна готовність як особливий психічний стан, який поступово переходить у властивості та якості особистості. Згідно з другим готовність визначається як стійка характеристика особистості, синтез її властивостей і психічний стан, що перетворюється на стійку якість особистості в процесі діяльності. Як процес готовність має свої закономірності, особливості, структурні елементи, критерії та рівні сформованості [70].

Основними компонентами готовності до педагогічної діяльності виступають теоретичні та методичні знання, професійні вміння, позитивне ставлення до педагогічної діяльності [192].

Крім перелічених вище компонентів, виокремлюють: психофізіологічну готовність, яка передбачає наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю та сформованість значущих для професійної діяльності якостей, а також фізичну готовність, яка відображається у стані здоров'я і фізичного розвитку відповідно до вимог професії [40, с. 120].

Професійна готовність як особливий психічний стан особистості може проявлятися як на функціональному рівні, що виражає стан готовності, так і на особистісному, вираженому у вигляді установки на діяльність, що є неусвідомленим внутрішнім станом, який передує діяльності та визначає її здійснення. Установка на готовність формується під впливом зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого й неусвідомленого сприйняття інформації.

Готовність, крім установки, визначається внутрішнім налаштуванням на певну поведінку в процесі професійної діяльності, тому розрізняють такі компоненти стану готовності, як:

- пізнавальний, завдяки якому відбувається усвідомлення педагогічних завдань, оцінка їхньої значущості, прогнозування результатів;
- емоційний, виражений у почутті відповідальності, емпатії педагога;
- мотиваційний як бажання показати себе з кращого боку, прагнення домогтися успіху в діяльності;
- вольовий як мобілізація сил і подолання невпевненості [141].

Складність феномену готовності полягає в тому, що успіх у новій діяльності не гарантується перенесенням вироблених раніше якостей і характеристик у нову ситуацію. Тому в роботі особливо відзначимо націленість підготовки студентів на набуття професійної самостійності під час навчання у закладі вищої освіти. Самостійність характеризується таким набором особистісних вимог до випускника: гнучко адаптуватися в існуючих умовах, уміти самостійно визначати потреби в знаннях, набувати їх і використовувати на практиці; володіти критичним мисленням, тобто уміти самостійно визначати потреби в знаннях, тобто уміти бачити проблеми, шукати шляхи їхнього раціонального розв'язання, бути здатним самостійно висувати нові ідеї, мислити творчо.

Проведений теоретичний аналіз з проблеми інновацій у педагогічній діяльності, особливостей, структури інноваційної діяльності, готовності до професійної діяльності дав змогу визначити готовність студентів до

інноваційної педагогічної діяльності як інтегративне утворення особистості, що має таку структуру:

- мотиваційно-ціннісна складова готовності;
- змістовно-операційна складова готовності;
- рефлексивно-дослідницька складова готовності (таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Структурні компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Структурні компоненти готовності	Література
Мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний	І. Дичківська [77]
Цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний, оцінно-результативний	О. Дубасенюк[85]
Особистісний, комунікативно-діяльнісний, соціально-адаптивний	О. Листопад [144]
Мотиваційний, інформаційний, процесуально-діяльнісний	І. Гавриш [47]
Особистісний, змістовний та рефлексивний	Л. Хоружа [103]

Динамічну структуру стану готовності до інноваційної педагогічної діяльності становлять такі взаємопов'язані та взаємозалежні елементи:

- усвідомлення цілей, вирішення яких призводить до виконання поставленого завдання;
- оцінка реальних умов, у яких здійснюватимуться заплановані дії, актуалізація досвіду, пов'язаного з вирішенням подібних за змістом завдань;
- визначення оптимальних способів розв'язання завдань на основі наявного досвіду і об'єктивної оцінки майбутніх умов діяльності;

– мобілізація власних інтелектуальних та емоційних ресурсів, самонавіювання в досягненні мети.

Аналіз наукової літератури дає змогу розглядати готовність до інноваційної педагогічної діяльності як вихідну умову ефективності інноваційної діяльності, що інтегрує в собі особистісні та професійні аспекти діяльності вчителя. Відповідно до виокремлених вище структурних компонентів готовності до інновацій визначимо вимоги, рівні, критерії готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Зупинимось на розгляді особистісних якостей, які мають бути притаманні педагогу загалом та педагогу, готовому до інноваційної педагогічної діяльності зокрема. Особистісний рівень готовності відображає різні характеристики та є складним психічним станом. Цей стан, тривалий чи короткочасний, проявляється в людини безпосередньо перед діяльністю і залежить від її характеру, а також від особистісних якостей педагога, його переконань, поглядів, рис характеру.

Особистісні якості педагога мають відповідати двом рівням вимог, що висувуються до даної професії. Вимоги першого рівня безвідносні до соціальних умов, суспільних формацій, закладу освіти та ін. Дослідники відзначають важливість таких якостей, як адекватна самооцінка, внутрішній баланс, що забезпечує інтелектуальну активність педагога, цілеспрямованість, наполегливість, спостережливість, працьовитість, контактність, потребу в соціальній взаємодії, у творчості.

Вимоги другого рівня визначають особистісну готовність майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, до сприйняття, опанування, творчого відтворення інновацій в освіті, що передбачає широку професійну системну компетентність, стійкі переконання, соціально значущу спрямованість, наявність потреби у спілкуванні, передачі досвіду, прагнення до діяльності за обраною професією, реалізація в ній та самовдосконалення.

Носієм будь-якої діяльності є суб'єкт. Її зміст і структура належить суб'єкту. Відокремлення діяльності від суб'єкта можливе лише абстрактно.

Суб'єкт володіє певними тільки йому притаманними якостями. Для продуктивної діяльності необхідним є наявність таких якостей як самостійність, відповідальність, ініціативність. Діяльність в узагальненому вигляді передбачає наявність комплексу якостей. Формування суб'єкта діяльності відбувається в його становленні. Становлення діяльності є основою розвитку суб'єкта. Для суб'єкта діяльності характерне самостійне її здійснення [42].

Як суб'єкт, людина аналізує ситуацію, оцінює її, ставить цілі, планує їхнє досягнення, ухвалює рішення, контролює практичні дії, тобто вона вибудовує свою діяльність за допомогою функцій аналізу, оцінки, цілепокладання, планування, ухвалення рішень. Розвиваючись як суб'єкт діяльності, людина самостійно обирає цілі і способи їхнього досягнення; найвищого рівня вона досягає, коли головною потребою для неї стає саморозвиток і самовдосконалення, що забезпечує рефлексію власної діяльності. Відповідно до цього, процес психічного розвитку повинен розглядатися як формування суб'єкта вільної творчої діяльності, а кожен етап цього процесу – як становлення якісно нових характеристик суб'єкта.

Поєднання знань із досвідом належить до найважливіших умов формування людини як суб'єкта діяльності, постійного вдосконалення її майстерності в певній галузі діяльності [290].

І. Коновальчук аналізує поняття суб'єкта інновацій з огляду на відповідні вимоги. На його думку, основна характеристика суб'єкта інновацій – це його діяльна самосвідомість, тобто розуміння своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої і суспільно прийнятої основи власного існування. Автор представляє суб'єктність як єдність цілепокладання і цілездійснення в одній особі. Суб'єкт є діяч, здатний до вибору типу діяльності, конкретної ролі для себе серед інших суб'єктів, до вироблення власних цілей і засобів для їх досягнення. Його вирізняє впевненість, тобто можливість і бажання самому визначати свою долю, спосіб життя та ін. Водночас суб'єкт є носієм і учасником діяльності, партнером у міжсуб'єктній взаємодії [119].

Вчитель як суб'єкт та організатор інноваційної діяльності взаємодіє з іншими членами педагогічної спільноти в процесі створення, застосування і поширення нововведення, він обговорює зміст інновації і ті зміни, що можуть відбутися в результаті її впровадження [160, с. 14].

Особистості як суб'єкту інноваційної педагогічної діяльності властиві й такі індивідуальні здібності, як здатність до організації часу, здатність планувати свою майбутню діяльність, передбачати розвиток подій, обирати оптимальний режим її здійснення.

Крім того, педагоги повинні мати такі характеристики: громадянську позицію, ціннісне самовизначення, демократичний стиль педагогічної роботи, що передбачає вміння чути інших, високу комунікативну культуру, яка передбачає залучення учнів до планування та коригування освітнього процесу.

Інноваційна педагогічна діяльність може бути успішно здійснена лише в тому випадку, якщо людина за своїми індивідуальними особливостями відповідає вимогам, які ставить перед нею вид діяльності (у нашому випадку інноваційний).

З огляду на особливості інноваційного процесу та звертаючи увагу на те, що в інноваційній системі не існує завершеної технології організації педагогічної діяльності вчителя, встановлено характеристики готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності:

- наявність потреб і мотивації на використання інновації в педагогічній діяльності;
- ступінь відповідальності за результати освоєння, сприйняття та здійснення інновацій у педагогічній діяльності;
- рівень мобілізації та активізації знань, умінь і навичок, професійно значущих властивостей особистості, які здійснюють інновації в педагогічній діяльності;

- навички дослідницької діяльності, коли особистість діє не за алгоритмом чи зразком, а щоразу відкриває для себе щось нове;
- наявність соціальних установок на інновації в освіті та їх вплив на педагогічну діяльність.

Зазначимо, що іноді поняття «готовність до професійної діяльності» ототожнюють із поняттям «професійна підготовка», яка в загальному вигляді являє собою формування готовності до діяльності, стійку орієнтацію на виконання професійних завдань.

На нашу думку, лише в самій діяльності (професійній), потрапляючи в ситуацію розриву старих норм, з новими смислами та цінностями, людина потрапляє у ситуацію формування і розвитку своєї суб'єктності. І в цьому сенсі переплітаються два процеси в єдиний: людина розвивається, розвиваючи діяльність [22].

Ми погоджуємося з думкою В. Галузяка та С. Загороднього про те, що повною мірою готовність до інноваційної педагогічної діяльності може проявитися у вчителя лише у процесі безпосередньої професійної діяльності, хоча її передумови та окремі сторони формуються вже в період підготовки студентів у педагогічному закладі вищої освіти, яка, насамперед, має бути спрямована на формування самостійності майбутнього вчителя [53; 96].

На підставі аналізу структури готовності, виокремлюємо показники професійної готовності до інноваційної педагогічної діяльності:

- знання в галузі педагогічної інноватики;
- педагогічні вміння, необхідні для здійснення інновацій в освіті (планувати, ставити навчальні, виховні та розвивальні завдання, працювати зі змістом навчального матеріалу, бачити варіанти педагогічних рішень, проводити самоаналіз своєї педагогічної інноваційної діяльності, здійснювати ефективну взаємодію, комунікацію тощо);
- види професійних позицій учителя (управлінець освітнього процесу, предметник, діагност, методист, гуманіст, організатор спілкування, психолог, організатор, творець тощо);

– психологічні якості, що забезпечують “виконання інноваційної діяльності вчителем” (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, педагогічна ерудиція, педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна творчість, педагогічний такт тощо);

– навички дослідницької діяльності, коли вчитель не діє за зразком або алгоритмом, а щоразу відкриває для себе щось нове у ході професійної діяльності.

Отже, виявлені характеристики особистісної та професійної готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності дали змогу виокремити критерії готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. Під критеріями ми розумітимемо ознаки, на підставі яких здійснюється оцінювання досліджуваного явища.

Вивченню критеріїв готовності педагога до інноваційної діяльності присвячені праці таких учених, як: А. Андрєєв [6], О. Гошко [327], Р. Михайлишин [317], Н. Носовець [319], В. Староста [327], О. Терещенко [319] та ін.

Так, зокрема, А. Андрєєв спираючись на ідею, яка полягає в реалізації двокомпонентної системи підготовки, а саме у цілеспрямованій навчальній діяльності студента в контексті формування готовності до організації інноваційної діяльності учнів та у процесі квазіпрофесійної діяльності майбутнього вчителя, під час якої він є організатором інноваційної діяльності учнів, визначає такі критерії: психологічний, теоретичний, практичний [7].

На переконання О. Цюняк досліджуваний нами феномен має вияв передусім у ефективному використанні педагогічного досвіду в нових умовах, опануванні інноваційних наукових розробок; умінні продукувати ідеї та реалізовувати їх у конкретних умовах; розкритті творчого потенціалу, володінні ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії.

До основних критеріїв готовності учителя до інноваційної діяльності відносено такі:

- усвідомлення змісту і цілей освітньої діяльності у контексті актуальних проблем закладу освіти та необхідності здійснення інноваційної діяльності;
- уміння по-новому формулювати освітні цілі з навчальної дисципліни;
- узгодження сучасних реалій з вимогами особистісно-орієнтованої освіти;
- готовність до творчої діяльності, уміння продуктивно, нестандартно організовувати навчання і виховання, володіння інноваційними формами, методами та технологіями;
- узгодженість особистісних цілей з інноваційною діяльністю;
- здатність до професійної рефлексії та усвідомлення актуальності власних інноваційних пошуків [279].

Відповідно до зазначених видів діяльності визначається сукупність педагогічних умінь: гностичні, прогностичні проєктувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні, рефлексивні, аналітичні [155, с. 127]. Ці вміння формуються в процесі відповідної діяльності, і їх можна розглядати як критерії професійної готовності педагога.

Деякі науковці для вивчення сформованості готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності пропонують використовувати критерії педагогічної творчості. Так, Л. Остапенко й Н. Нарожна, виокремлюють такі критерії педагогічної творчості: наявність глибоких і всебічних знань, їхнє критичне переосмислення; уміння застосовувати знання на практиці; здатність до самовдосконалення й самоосвіти; розробка нових методик, форм, прийомів, засобів та їхнє поєднання; ефективне застосування наявного досвіду в нових умовах; здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів; формування індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності [172, с. 136].

На нашу думку, професійно-педагогічна творчість є, безумовно, значущою частиною в структурі готовності студента до інноваційної

педагогічної діяльності. Але вона є не достатньою умовою готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності, не замінює повністю специфічну сутність інновації як форми прояву творчого потенціалу педагога. Тому критерії творчості можна використовувати для розроблення критеріїв професійної готовності педагога, зорієнтованого на інновації в педагогічній діяльності лише в сукупності з іншими умовами, формами прояву інноваційності [113].

Ураховуючи вищезазначені позиції, виокремлюючи теоретичну та практичну складові у професійній готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності, а також з огляду на складові компоненти, зокрема із володіння сучасними освітніми технологіями, здатністю до професійного саморозвитку, володіння комунікативною компетентністю, визначаємо критерії готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності (таблиця 3.2.).

Зазначені критерії розглядаються як ознаки сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності та слугують вихідним моментом для виявлення рівнів сформованості готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності.

Поняття “рівень” відображає діалектичний характер процесу розвитку, що дає змогу пізнати предмет у всій множинності його властивостей, зв’язків, відносин.

Рівні розвитку певних властивостей і якостей особистості розкриваються в роботах А. Маслоу, Д. Кейрсі, Р. Кеттелла, К. Юнга та ін.

Розглядаючи рівні готовності до інноваційної педагогічної діяльності, вчені зазначають, що необхідно враховувати те, що:

- готовність формується в процесі діяльності, акумулюючи накопичений досвід на попередньому етапі, тобто переходить до дедалі вищого рівня, дотримуючись закону філософії заперечення заперечення;
- попередній рівень слугує основою для формування наступних;

– своєчасне визначення рівня сформованості готовності у конкретної особистості дає можливість здійснити відповідне коригування;

– готовність до інноваційної педагогічної діяльності розглядається як важлива складова професійної готовності [231].

Таблиця 3.2

**Критерії готовності майбутніх вчителів початкової школи до
інноваційної педагогічної діяльності**

Мотиваційно- ціннісний	Змістовно- операційний	Рефлексійно- дослідницький
Мотив подолання труднощів у інноваційній діяльності; сприйнятливість до педагогічних інновацій, самореалізація, самоактуалізація; педагогічний гуманізм, емпатійне ставлення до всіх учасників освітнього процесу, діалогізм, установка на співпрацю	Сформованість умінь щодо реалізації інноваційних дій, а саме: щодо введення нововведень у педагогічний процес і відстеження перебігу його розвитку, щодо здійснення контролю та корекції введення нововведень й всієї інноваційної діяльності	Альтернативність мислення, готовність до застосування нових прийомів і шляхів вирішення різних навчальних завдань

В узагальненому вигляді рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності подано в таблиці 3.3.

Отже, формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності має здійснюватися послідовно від низького рівня до високого.

Таблиця 3.3

Рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Рівні готовності	Характеристика рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності
Низький рівень	Відсутність мотивації до впровадження інновацій у свою професійну діяльність та розуміння їхньої важливості, поверхневі уявлення про основні закономірності, механізми та методи інноваційної діяльності, низький рівень дослідницької активності, відсутність прагнення до самовдосконалення
Середній рівень	Загалом позитивна мотивація на інноваційну діяльність, яка виявляється в прагненні до впровадження інновацій у свою професійну діяльність, зацікавленість у позитивних результатах педагогічної діяльності, наявність певних знань про сутність, специфіку інновацій у педагогічній діяльності, ситуативний вияв елементів пошуку нових рішень у стандартних ситуаціях, усвідомлення необхідності самовдосконалення

Продовження табл. 3.3

Високий рівень	Стійка позитивна мотивація на вдосконалення власної професійної діяльності шляхом впровадження інновацій, розуміння соціальної значущості інновацій в освіті, орієнтація на різні способи взаємодії в умовах професійної інноваційної діяльності, чітке розуміння основних закономірностей, механізмів та ефективних методів інноваційної діяльності, прагнення здійснювати науково-пошукову діяльність, орієнтація на самовдосконалення та розвиток творчого потенціалу

Враховуючи характеристики рівнів готовності інноваційної педагогічної діяльності та визначені складові та критерії, ми узагальнили критерії та рівні готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності (таблиця 3.4), що дало змогу показати, як проявляються критерії готовності на кожному рівні. Критерії співвіднесені з рівнями готовності для того, щоб надалі залежно від ступеня вияву критерію визначити рівень сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

На основі аналізу структури, критеріїв та рівнів готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності розроблено особистісно-діяльнісну модель випускника ЗВО, готового до інноваційної педагогічної діяльності, що містить низку взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів.

В основу моделі покладено розуміння особистості з позиції теорії діяльності, що зумовлює необхідність забезпечити формування у випускників ЗВО ціннісного ставлення і здібностей не тільки до педагогічної діяльності, а й до інноваційної педагогічної діяльності та до саморозвитку. Тому,

необхідним є створення таких умов, за яких студенти залучалися б до різних видів діяльності.

Таблиця 3.4

**Структура готовності майбутніх вчителів початкової школи до
інноваційної педагогічної діяльності**

Складові готовності	Рівні готовності до інноваційної педагогічної діяльності		
	високий	середній	низький
Мотиваційно- ціннісна	Стійка позитивна мотивація на вдосконалення власної діяльності; задоволеність від інноваційної діяльності, результатів; розуміння соціальної значущості інновацій в освіті; орієнтація на різні способи взаємодії в умовах професійної інноваційної діяльності	Загалом позитивна мотивація на інноваційну діяльність, яка виявляється в прагненні до впровадження інновацій у свою професійну діяльність, зацікавленість у позитивних результатах педагогічної діяльності; задоволеність педагогічною діяльністю	Відсутність мотивації на залучення нового у свою професійну діяльність; розмиті ціннісні орієнтації професійної діяльності в умовах інновацій; відсутнє прагнення до засвоєння нового

Продовження табл. 3.4

Змістовно-операційна	Чітке розуміння основних закономірностей, механізмів та ефективних методів інноваційної діяльності; прагнення здійснювати інноваційну діяльність	Недостатня система знань про сутність, специфіку інновацій у педагогічній діяльності; здебільшого усвідомлена структура дій, яка проявляється в межах відтворювальної діяльності	Відсутність системи знань і готовності педагога до їх використання в необхідних педагогічних ситуаціях; операційна готовність пов'язана з використанням власного досвіду; дії по заздалегідь відпрацьованій схемі, алгоритму
Рефлексивно-дослідницька	Осміслене узагальнення новаторського досвіду у вигляді ідеї або концепції; прагнення, вміння проводити дослідно-експериментальну роботу; самостійна оцінка альтернативних підходів у розв'язанні проблеми; пошук і відкриття нових педагогічних рішень	Наявність у діяльності елементів пошуку нових рішень у стандартних ситуаціях; усвідомлена необхідність у самовдосконаленні	Практично не проявляється дослідницька активність; не здійснюється аналіз результатів, продуктів діяльності

Окрім того, необхідно врахувати й те, що педагогічні завдання, які розв'язує вчитель, можуть істотно відрізнятись. У педагогічній діяльності виокремлюємо п'ять основних типів завдань: побудова освітнього середовища; проведення уроків; організація позакласної роботи; проведення окремих заходів; індивідуальна робота з учнями.

Під час побудови моделі ми враховували, що в процесі інноваційної діяльності можна вирішувати такі основні завдання:

- освоєння наукових розробок;
- впровадження інноваційного досвіду інших учителів;
- власні інноваційні розробки;
- проведення педагогічних експериментів;
- передача власного інноваційного досвіду.
- підтримання сприятливого клімату в колективі;
- забезпечення ефективності роботи методичних об'єднань;
- забезпечення роботи проблемних (проектних) груп (груп педагогів, перед якими поставлено завдання розробити спосіб розв'язання проблем освітнього закладу);
- участь у виробленні колективних рішень.

Також зверталась увага на необхідність саморозвитку майбутнього вчителя: загальнокультурного саморозвитку, професійного саморозвитку, фізичного саморозвитку.

На підставі концептуального аналізу різних підходів у визначенні феномена інноваційна діяльність, рівнів, критеріїв готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності виокремлено функції суб'єкта, готового до інноваційної педагогічної діяльності. Як суб'єкт, готовий до інноваційної педагогічної діяльності, майбутній учитель повинен:

1. Розуміти місце і роль інновацій у педагогічній діяльності, зв'язок інноваційної з освітньою діяльністю.
2. Мати стійкий інтерес до пошуку способів удосконалення своєї професійної діяльності.

3. Знати інноваційні методи навчання та розуміти ідеї, що лежать в їхній основі.

4. Уміти критично аналізувати навчальні програми, технології та дидактичні засоби навчання.

5. Уміти розробляти та обґрунтовувати новітні шляхи вдосконалення викладання.

6. Уміти ставити цілі експериментальної роботи та планувати її.

7. Уміти аналізувати хід і результати впровадження нововведень в освітній процес.

Отже, розроблена модель випускника, готового до інноваційної педагогічної діяльності дає змогу визначити стратегію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, спрямовану на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

3.2. Модель системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Підготовку до інноваційної педагогічної діяльності доцільно здійснювати в період професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Процес підготовки до інноваційної педагогічної діяльності передбачає цілеспрямовану діяльність всіх його учасників, результатом якої є готовність до виконання цієї діяльності. Цей процес характеризується критеріями та рівнями готовності, а також реалізується у змісті, формах і методах навчання у ЗВО. Вибір форм, методів зумовлений частковими дидактичними принципами підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності. Розглядаючи принципи як провідну ідею, основну вимогу до діяльності суб'єктів освітнього процесу, що впливає з установлених наукою закономірностей, ми виокремлюємо часткові дидактичні принципи викладання та навчальної діяльності. Такий підхід до вибору принципів підготовки студентів до інноваційної педагогічної

діяльності впливає із самого визначення педагогічних інновацій та інноваційної педагогічної діяльності, де першочергове значення відводиться становленню суб'єктної позиції майбутнього вчителя початкових класів під час підготовки до інноваційної педагогічної діяльності [48; 145].

Виявлено такі часткові дидактичні принципи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: принципи викладання та принципи навчальної діяльності [276]. Принципи викладання: персоніфікації, педагогічного управління, послідовності, проблематизації. Принципи навчальної діяльності: активності, самовизначення, трансляції культури, рефлексії власної діяльності.

Принципи (викладання і навчання) підготовки до інноваційної педагогічної діяльності мають певну систему вихідних вимог, виконання яких забезпечує необхідну ефективність у досягненні цілей, визначає загальний напрямок, зміст, сукупність способів, що застосовуються в процесі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності та є підставою для створення системи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності.

У науковій літературі моделювання трактують як відтворення характеристик певного об'єкта в іншому об'єкті, який спеціально створено для його вивчення і який називається моделлю [58; 66; 146].

Для того щоб модель стала реальною, необхідно, по-перше, підключити власну пізнавальну діяльність, і, по-друге, визначити, що може бути змодельовано, а що – ні.

Для педагогічного моделювання це означає:

- виявлення системних властивостей модельованого об'єкта і його моделі;
- співвіднесення власного досвіду з результатами педагогічного моделювання;
- оцінку отриманого якісного зростання.

Дамо педагогічне трактування понять “модель” і “моделювання” через опис необхідних характеристик і властивостей. Звісно, такий опис не позбавлений недоліків, оскільки він не дає змоги повною мірою розкрити гносеологічну сутність та особливості моделювання. Водночас цей підхід є цілком виправданим для постановки й розв’язання основних теоретико-методологічних та практичних проблем у конкретних галузях наукового знання. По-перше – він дає змогу відокремити моделі від інших об’єктів, що, безперечно, і є найважливішим для застосувань цього поняття. По-друге – створює базу для розгортання різних класифікацій моделей. По-третє – забезпечує свободу в роботі з окремими моделями, використовуваними для розв’язання конкретних педагогічних завдань як теоретичного, так і прикладного характеру.

Отже, під педагогічним моделюванням будемо розуміти відображення характеристик наявної педагогічної системи у спеціально створеному об’єкті, який називається педагогічною моделлю. При цьому щоб певний об’єкт був моделлю іншого об’єкта він повинен:

- бути системою;
- бути подібним до оригіналу;
- у певних параметрах відрізнятися від нього;
- забезпечувати можливість отримання нового знання.

На основі теоретичного вивчення досліджуваної проблеми, а також аналізу результатів констатувального експерименту, ми дійшли висновку, що для підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності необхідна чітка модель системи підготовки.

Актуальність застосування педагогічного моделювання визначається складністю вимірювальних процесів у педагогічних дослідженнях. Однією з причин – є відсутність чітких критеріїв і відповідних їм валідних засобів визначення рівня ефективності певних педагогічних феноменів.

Відсутність об’єктивних можливостей вичерпного опису педагогічних явищ, процесів і систем визначає реальні передумови їхнього вивчення через

формалізацію, схематизацію та узагальнення у формі моделей для відстеження окремих визначальних якостей і характеристик. У цьому випадку педагогічні дослідження здійснюються засобами моделювання.

За умови високого рівня узагальнення, спроектована модель має потенціал для різнобічних інтерпретацій і розроблення технологій реалізації відповідного явища, тобто є ефективною для реалізації в практичних вимірах освітнього середовища закладу вищої освіти.

Отже, модель – це концептуальний інструмент, аналог певного фрагмента соціальної дійсності, що слугує для зберігання і розширення знань про властивості та структуру модельованих процесів [52, с. 111].

Розробка моделі у процесі педагогічного дослідження дає можливість спрогнозувати розвиток досліджуваного процесу або явища у вигляді сценарію ймовірного розв'язання розглянутої в дослідженні проблематики. Застосовуючи методи спостереження, експерименту та інші в педагогічних дослідженнях, часто не вдається отримати якісні результати. Проте дослідження, що спираються на метод моделювання, свідчать про дійсну ефективність застосування цього методу [2; 67].

Таким чином, моделювання є методом педагогічного дослідження, який дає змогу визначати пріоритетні напрями у вивченні проблем вищої школи через врахування суттєвих чинників впливу на досліджуваний феномен і взаємозв'язків між ними [267]. Педагогічне моделювання – це процес створення педагогічної моделі як формалізованого відтворення структури проблеми дослідження. Для наявних педагогічних систем моделювання є відображенням характеристик таких систем у спеціально створеному об'єкті (педагогічній моделі); для інноваційних педагогічних систем – це етап проєктування прогностичної моделі явища, процесу або системи, що вивчається. Педагогічне моделювання дає змогу спроектувати перспективи, цілі й засоби розвитку та видозміни педагогічних процесів, якими характеризується функціонування вищої школи. Тому модель має містити результати аналізу наявного становища об'єкта моделювання, методи і засоби

його видозміни та способи вимірювання ефективності передбачуваних педагогічних змін [65].

В основу розробленої моделі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності покладено теорію педагогічних систем [201], відповідно до якої модель структуровано як систему, що включає такі основні взаємопов'язані компоненти:

- мотиваційно-ціннісний;
- змістовно-операційний;
- рефлексивно-дослідницький.

Розробку моделі передбачала такі етапи: підготовчий та основний.

На підготовчому етапі основною метою була розробка моделі формування досліджуваної готовності. Виділено такі завдання: залучення студентів до інноваційної діяльності (як індивідуальної, так і колективної), організація навчання з врахуванням індивідуальних освітніх траєкторій, педагогічний супровід студентів під час інноваційної діяльності.

Необхідно відзначити, що підтримка під час роботи з інноваційною діяльністю є її повним супроводом. Супровід передбачає не корекцію вже виконаного, а виявлення прихованих можливостей студентів, які згодом слугуватимуть основою для подальшого розвитку [120].

Організація навчання студента завдяки індивідуальним освітнім траєкторіям передбачає цілеспрямовану допомогу конкретному студенту у вирішенні проблем, адже кожна ситуація і кожен студент індивідуальний, до кожного потрібен певний підхід.

Для вирішення поставлених завдань було визначено умови, які забезпечують ефективність цього процесу. Педагогічні умови в дослідженні розглядаються як комплекс певних чинників, що зумовлюють спрямування педагогічної діяльності з формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Ці умови передбачають, що у майбутнього вчителя, який включився в інноваційну педагогічну діяльність, уже є певні знання та уміння. У зв'язку з цим, однією з педагогічних умов в нашій роботі є

вдосконалення наявної підготовки шляхом запровадження проблемних ситуацій, спрямованих на надання оперативної індивідуальної допомоги під час розв'язання різноманітних педагогічних завдань в інноваційній галузі. Також, відзначимо, що на формування даної моделі впливають: матеріально-технічні умови, інформаційний супровід, організація заходів, що сприяють запровадженню інновацій, стимулювання активності вчителів.

Важливою умовою для реалізації вищезазначеного є врахування психологічної складової цього процесу. Оскільки для реалізації поставленої мети ми використовуємо механізми супроводу в освітньому процесі, у цьому аспекті важливим є партнерство, спільна діяльність та суб'єкт-суб'єктна взаємодія, які зумовлюються ідеями гуманізації, демократизації, гуманітаризації, завдяки відбувається яким відбувається нагромадження досвіду впродовж усього особистого та професійного життя [18].

На основі узагальнення наукових поглядів щодо змісту науково-методичного супроводу, можна виокремити два напрями в описі систем супроводу: традиційну систему, яка передбачає включення педагога в систему безперервної освіти у формі підвищення кваліфікації. Функції такого супроводу відповідають традиційним функціям управлінської діяльності: планування, організація, регулювання, корекція, контроль тощо. Другий напрям орієнтований на організацію інноваційного освітнього середовища. Взаємодія з педагогами здійснюється із залученням сучасних інтерактивних освітніх технологій. Функції супроводу в межах цього підходу стають іншими: проблемний педагогічний аналіз, гуманітарна експертиза як технологія, що дає змогу визначити ступінь розвивального потенціалу освітнього середовища, цілепокладання, прогнозування, проєктування, мотивація, рефлексія.

Умови, описані вище, пов'язанні з основними підходами й принципами моделі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи щодо формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Проаналізовано можливості низки методологічних підходів для побудови моделі у таких підходах.

Системний підхід з наукового погляду розглядають як орієнтацію дослідження, в якому педагогічне знання виступає цілісною сукупністю компонентів і зв'язків [81].

Варто зазначити, що системний підхід є базисом наукових досліджень у галузі педагогіки, але під час побудови моделі, спрямованої на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності даний підхід розглядається своєрідно. У зв'язку з тим, що студенти в майбутньому мають можливість постійного саморозвитку, то ми можемо говорити про безперервність освіти. Отже, у цьому випадку системний підхід розглядається як вихід за межі звичайної підготовки. Системний підхід дає змогу підключати до системи підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності окремі ланки освітнього середовища.

Середовищний підхід реалізується у вигляді доктрини, що зосереджена на розвитку здобувачів у спеціально організованому освітньому середовищі [237]. Необхідно зазначити, що наше дослідження передбачає, що розвиток і формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності відбувається завдяки інноваційному середовищу [294]. Таким чином, заклад вищої освіти має ставити собі за мету створення інноваційного освітнього середовища і залучення студентів до інноваційної педагогічної діяльності, переходячи від уже наявних знань будь-якого рівня до їхньої трансформації, перетворення накопиченого досвіду на спосіб професійної життєдіяльності.

Ще однією важливою складовою при підготовці студентів до інноваційної педагогічної діяльності є механізми пристосування. Виходячи з цієї умови, необхідним є застосування при побудові моделі оптимізаційного підходу, який ми розглядаємо як компонент, що сприяє розвитку інноваційної діяльності, а також мислення і діяльності майбутніх педагогів. Цей підхід дає змогу збалансувати актуальні педагогічні тенденції та особисту взаємодію

майбутніх педагогів із нововведеннями, внаслідок аналізу інноваційної педагогічної діяльності щодо ефективності, енергозатратності [174].

Представлені вище підходи реалізуються на певних принципах, які обґрунтовано вище в роботі.

Цілі, завдання, принципи, послужили основою для формулювання змісту та структури моделі, спрямованої на формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності в закладі вищої освіти. Структурою моделі є два типи підготовки: курсова та інноваційно-освітнє середовище.

Курсова підготовка при її включенні в модель формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності зазнає певних змін у тому, що змінюється роль даної підготовки – з контролю освітнього процесу на повну підтримку і супровід майбутнього педагога під час інноваційної діяльності. Необхідно зазначити, що в даному випадку, потрібне відповідне регулювання як засіб супроводу. Безумовно, у даній моделі воно займатиме методологічне значення, оскільки його можна спостерігати впродовж усього процесу. Застосування курсового підходу до формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності співвідноситься з особистісним підходом, тому що супровід активізує бажання демонструвати і покращувати отримані знання, уміння та навички, виявляти самостійність, а також сприяє налагодженню конструктивної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Модель формування готовності майбутнього педагога до інноваційної діяльності містить такі методичні технології: практико-орієнтовані, контекстні, проєктні, технологія рефлексивного навчання [275].

Розглянемо ці технології більш детально.

Практико-орієнтовані технології – об'єднання методик, що ґрунтуються на проблемних ситуаціях, орієнтованих на опис діяльнісного та когнітивного підходів під час пошуку розв'язання конкретної практичної проблеми [10]. Контекстні технології, спрямовані на набуття власного досвіду, шляхом

зіставлення систем різного спрямування, що сприяє формуванню умінь аналізу тієї чи іншої проблемної ситуації, відповідальності за свою діяльність.

Проектні технології мають на меті навчити майбутнього педагога самостійно здійснювати інноваційну діяльність за допомогою теоретико-практичного та взаємного збагачення студентів із способом демонстрації професійної готовності як ключової якості педагога.

Ще однією важливою особливістю є рефлексія. Вона дає змогу педагогам адекватно оцінювати власну діяльність загалом та інноваційну зокрема [257].

Варто зазначити, що міжкурсова підготовка повинна бути спрямована на вирішення питань організації супроводу майбутніх учителів в інноваційній педагогічній діяльності. Важливим є тьюторський супровід, ключовим моментом якого є непряма взаємодія, що передбачає спільний пошук змісту, засобів і методів інноваційної педагогічної діяльності, на основі раніше виявлених труднощів [182].

Також до частини методичної складової включено взаємодію, а також різнорівневий зв'язок для виявлення, а також розв'язання проблем, пов'язаних з інноваційною діяльністю. Цей взаємозв'язок можливий при функціонуванні всіх зазначених аспектів. Основними важелями взаємодії цієї системи є спільна освітня діяльність, що ґрунтується на оперативності, сприянні тощо. Провідною ланкою в цій схемі є "експерт-фахівець", відповідальний за роботу педагогів від органів управління освітньою діяльністю.

Організована й налагоджена робота інноваційно-освітнього середовища сприяє залученню педагогів до індивідуальної та колективної діяльності.

У поняттям "інноваційно-освітнє середовище" ми розуміємо певну спеціально організовану систему, зумовлену соціальними та культурними чинниками, що задає напрямок інноваційного розвитку, впровадження, апробацію та аналіз результатів інноваційних рішень, формує активне професійне зростання майбутніх педагогів [197].

Педагогічною технологією, завдяки якій відбувається залучення майбутніх вчителів початкової школи до інноваційно-освітнього середовища є практичне навчання, що сприяє формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності в умовах реальної інноваційної практики.

Залучення майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності відбувається за такими напрямками: методичний супровід інноваційних процесів, експериментальна діяльність, публікація наукових праць, допомога та підтримка майбутніх вчителів під час участі у професійних конкурсах, що сприяють професійному становленню, розвитку педагогічної майстерності, впровадженню інноваційних методів, обміну досвідом та самореалізації.

Оцінка стану досліджуваної готовності майбутнього вчителя початкових класів має відображати інтегральну характеристику перелічених вище компонентів. В оцінюванні готовності до інноваційної педагогічної діяльності, як показує вітчизняний і зарубіжний досвід, немає єдиного критерію, а кожен із перелічених компонентів інноваційної діяльності має свої показники.

Показниками сформованості мотиваційно-ціннісного компонента є: потреба в самовдосконаленні інноваційної педагогічної діяльності; спрямованість на подолання труднощів в інноваційній діяльності; сприйнятливність до педагогічних інновацій, прагнення до самореалізації, самоактуалізації. Критерії змістовно-операційного компонента – професійна компетентність і доцільність виконаних дій; сформованість умінь щодо реалізації інноваційних дій, а саме: запровадження інновацій в освітній процес і відстеження перебігу їх розвитку; здійснення контролю та коригування інновацій та всієї інноваційної діяльності. Рефлексивно-дослідницький компонент характеризується такими критеріями: варіативність вибору, трансформація чужого і власного досвіду, альтернативність мислення, готовність до внесення нових прийомів і шляхів розв'язання різноманітних навчальних завдань.

Як один із функціональних компонентів ми розглядаємо зміст навчання, у якому відбувається формування визначених структурних компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Так, формування мотиваційно-ціннісного компонента відбувається в ситуаціях, що дають змогу виявити ставлення майбутнього вчителя до змін в освіті, інновацій. Змістовно-операційний компонент реалізується в основному у процесі вивчення педагогічної інноватики та інновацій, що переважають в освіті загалом; в умовах моделювання інноваційної діяльності. Рефлексивно-дослідницький компонент формується в процесі створення та впровадження авторських проєктів у практику освітнього процесу. Крім того, формування кожного компонента здійснюється за конкретною формою, методом, видом діяльності.

Розглядаючи модель системи підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності як педагогічну систему, що складається з низки етапів, ми вважаємо, що на кожному етапі здійснюється цілісне формування досліджуваної готовності відповідно до виокремлених основних компонентів: на першому етапі (перший рік навчання) – формується мотиваційно-ціннісний компонент; на другому етапі (другий-третій рік) – змістовно-операційний; на третьому етапі (четвертий рік навчання) – рефлексивно-дослідницький компонент. Розроблена модель була апробована поетапно (з першого по четвертий рік навчання).

Модель формування готовності пов'язано із характеристикою інновації як системи. Так, з поняттям «інновація» тісно пов'язане поняття «інноваційна діяльність». Інноваційна діяльність – це комплексна діяльність зі здійснення цілеспрямованого інноваційного процесу, спрямована на підвищення ефективності соціальних, економічних, педагогічних та інших систем у конкретних умовах. Узагальнено інноваційна система може бути представлена в такому вигляді (рис. 3.1).

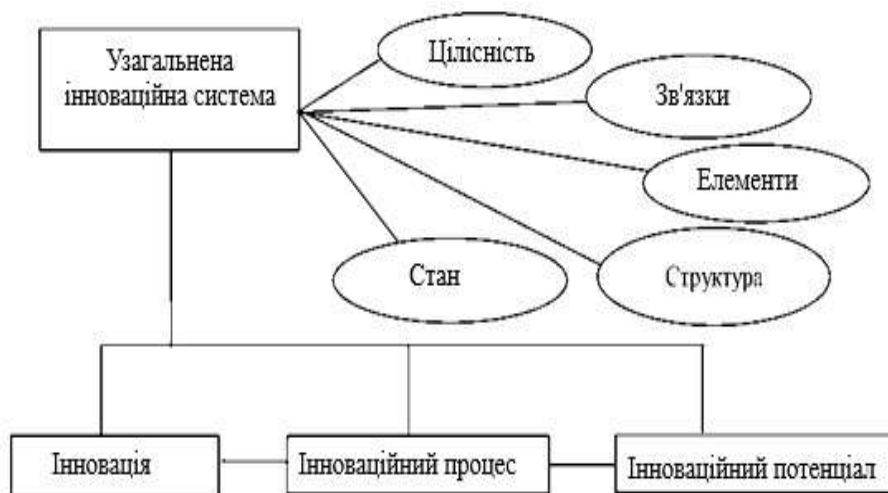


Рис. 3.1. Узагальнена інноваційна система та її характеристики

Розгляд інновації як системи дає змогу говорити про такі її властивості, як наявність цілісності, певної структури, елементів і зв'язків, а також стан у конкретний момент часу, що пов'язаний із життєвим циклом інновації.

У педагогічній науці використання моделювання в підготовці фахівців має три аспекти. По-перше, моделювання слугує тим змістом, що має бути засвоєний майбутніми фахівцями в результаті навчання у закладі вищої освіти, тим методом пізнання, яким вони мають оволодіти. По-друге, моделювання є навчальною дією і засобом, без якого неможлива повноцінна підготовка майбутнього фахівця. По-третє, моделі, складені на основі знаково-символічних засобів, наочно представляють цілісну педагогічну систему підготовки фахівців на основі створення уявних образів [97].

З іншого боку, побудова моделі підготовки майбутніх педагогів дає можливість:

- систематизувати на рівні категорій усі поняття, що входять до системи підготовки майбутніх учителів конкретної спеціальності;
- узагальнити досліджувані педагогічні явища, наочно продемонструвати їхню структуру та взаємозв'язки та взаємовпливи;

- на рівні абстрагування провести уявний експеримент, тим самим уникнути недоліків і помилок у проведенні констатувального педагогічного експерименту;

- порівняти нову модель з іншими моделями з метою виявлення спільного й особливого, традиційного й оригінального, сформованого і того, що перебуває на стадії розвитку;

- встановити спадкоємність у підготовці фахівців.

Структура моделі професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності розглянута виходячи з вимог, що висуваються до вчителя сучасної школи: мета, завдання, зміст, принципи, організаційні методи, форми, засоби, результат, умови підготовки. Моделюючи структуру і зміст системи підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, ми враховували основні принципи моделювання, що визначають її функції в педагогічному дослідженні, адже тільки в разі дотримання цих принципів моделювання як метод наукового дослідження дає змогу об'єднати емпіричне й теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднати під час вивчення педагогічного об'єкта пряме спостереження, факти, експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій.

Констатувальний експеримент як практичне обґрунтування застосування моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності в умовах інноваційно-освітнього середовища закладу вищої освіти проводився в три етапи. В експерименті брали участь студенти четвертого курсу, які навчаються за спеціальністю "Початкова освіта".

До основних умов організації експерименту дослідження було віднесено:

- організація процесу підготовки майбутніх педагогів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності на основі розроблених етапів

підготовки в умовах інноваційно-освітнього середовища закладу вищої освіти;

- добір змісту підготовки відповідно до виокремлених структурних компонентів та змісту інноваційної діяльності майбутніх вчителів початкової школи;

- використання розробленої авторської програми та комплексу методичного забезпечення курсу “Інноваційна діяльність майбутніх учителів початкових класів”.

Під час організації експериментальної перевірки ефективності розробленої моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності важливо було простежити процес формування готовності у майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, для цього необхідно було виявити:

- ефективність процесу формування готовності інноваційної педагогічної діяльності на основі виокремлених структурних компонентів інноваційної діяльності майбутніх вчителів початкових класів, реалізованого за запропонованими етапами;

- вплив інноваційно-освітнього середовища на формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності.

На констатувальному етапі експерименту за допомогою анкетування визначали коректність поставлених завдань, і, зокрема, доцільність підготовки педагогів до інноваційної педагогічної діяльності в умовах інноваційно-освітнього середовища сучасного закладу вищої освіти.

Констатувальний експеримент був спрямований на виявлення ставлення майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності та рівня готовності до неї. Під час розроблення системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності ми застосовували такі наукові методи: гносеологічний, експертний і метод педагогічного моніторингу.

За допомогою гносеологічного методу визначено мету експерименту: виявити рівень підготовленості студентів 1, 2, 3 і 4 курсів та вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності.

Завданнями експерименту: визначення рівня теоретичної, практичної, методичної, технологічної підготовленості майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

Гіпотеза: рівень підготовленості студентів 1, 2, 3 і 4 курсів й вчителів шкіл до інноваційної педагогічної діяльності недостатньо високий через відсутність необхідних знань, умінь та навичок.

Анкетування виявило рівень розуміння майбутніми вчителями початкових класів сутнісних характеристик і властивостей інноваційної педагогічної діяльності, а також зацікавленості в ній та мотивації до інноваційної професійно-педагогічної діяльності, який показав, що:

- учителі початкових класів, які працюють у міських школах, а також студенти молодших курсів не володіють педагогічною теорією інноваційної діяльності вчителя в школі;
- не володіють знаннями механізму розвитку освіти;
- не мають чіткого уявлення про структуру інноваційної педагогічної діяльності вчителя;
- не знають особливості та відмінні риси педагогічних інновацій, їх сучасну класифікацію;
- багато студентів відчують потребу в поглибленні знань про науково-теоретичні засади інноваційної діяльності.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що значна кількість студентів (47 %) ототожнюють з інноваційною діяльністю лише форму реалізації науково-технічного прогресу, тобто сприймають інновації як різноманітні технічні нововведення. Менша кількість студентів вбачають в інноваційній педагогічній діяльності майбутніх педагогів початкових класів спосіб суспільного розвитку та задоволення соціально-освітніх потреб людини – 25 % і 23 % відповідно. При цьому інноваційна діяльність як спосіб

задоволення соціально-освітніх потреб людини передбачає забезпечення інноваційної освіти і безпосередньо становить інноваційну діяльність будь-якого педагога. Лише незначна кількість студентів усвідомлюють необхідність управлінських впливів на інновації (18 %) і вбачають в інноваційній професійно-педагогічній діяльності спосіб підвищення ефективності соціально-економічних, організаційно-управлінських, професійно-педагогічних процесів.

Таке розуміння студентами сутності інноваційної педагогічної діяльності свідчить про те, що в них не сформовано уявлення про зміст та механізми впровадження інновацій у професійно-педагогічну діяльність вчителя. Для того, щоб реалізувати інноваційний процес професійної підготовки, вчитель повинен вміти виявляти та прослідковувати розвиток інноваційних процесів у своїй професійній галузі, систематизувати інформацію про них, здійснити науково-методичне узагальнення цієї інформації, ставити інноваційні цілі підготовки, обирати відповідні підходи й принципи, розробляти педагогічну методику чи технологію з оволодіння розробленим змістом, застосовувати інноваційні методи, форми та засоби. Результати констатувального експерименту свідчать, що майбутні вчителі початкової школи усвідомлюють необхідність використання інноваційних педагогічних підходів, принципів, методик, технологій, методів, форм та засобів у майбутній професійно-педагогічній діяльності, але не усвідомлюють необхідність цілеспрямованого, систематичного дослідження та добору інноваційних виробничих, управлінських, економічних, соціальних технологій для вчасного оновлення змісту навчання та підвищення якості професійної підготовки. Це зумовлено незнанням напрямів інноваційної діяльності вчителя початкової школи, і форм її здійснення.

Крім того, під час проведення констатувального експерименту було виявлено інтерес студентів до різних форм інноваційної професійно-педагогічної діяльності та можливостей удосконалення за їх допомогою професійно-педагогічної та управлінської діяльності педагога.

Отже, результати констатувального експерименту засвідчують, що студенти розуміють значення і роль інноваційної діяльності вчителів початкової школи в сучасних умовах, виявляють інтерес до цього виду діяльності, мають уявлення про те, якими властивостями вони повинні володіти, водночас недостатньо повно усвідомлюють усі аспекти та форми прояву інноваційної діяльності вчителів початкових класів. Це вказує на необхідність спеціальної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної діяльності.

Крім того, у результаті дослідження експертним методом було проведено оцінювання властивостей інноваційної педагогічної діяльності, де студенти за результатами анкетування оцінили такі властивості інноваційної педагогічної діяльності як: затребуваність, керованість, ефективність, динамічність, цілеспрямованість, комплексність інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Узагальнені результати оцінювання подано в таблиці 3.5.

З'ясовано, що експерти відзначають як важливі й високо оцінюють такі властивості інноваційної діяльності як: ефективність (4,7), комплексність (4,4), затребуваність (4,2), цілеспрямованість (3,7), динамічність (3,6), керованість (3,5).

Таблиця 3.5

**Оцінка властивостей інноваційної педагогічної діяльності
майбутніх учителів початкової школи**

Показники	Характеристика	Середня оцінка в балах
Цілеспрямованість	Прогнозованість результату інноваційної діяльності та умов його досягнення	3,6
Затребуваність	Високий ступінь поширення інноваційних програм	4,2

Продовження табл. 3.5

Ефективність	Підвищення якості професійної підготовки	4,7
Динамічність	Здатність швидкого реагування на зовнішні та внутрішні зміни	3,7
Керованість	Забезпечення впливів на життєвий цикл інновацій	3,5
Комплексність	Всебічний характер інновацій	4,4

Запропонована модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності дала змогу окреслити загальні підходи щодо можливих педагогічних умов та визначити необхідну для нашого експерименту технологію процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності (рис. 3.2).

Для побудови керованого процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності ми розробили узагальнену схему алгоритму функціонування інноваційного процесу в закладі вищої освіти. Вона охоплює кілька етапів навчання студентів: формування уявлень студентів про цілі та завдання предметів педагогічного циклу; осмислення обраної послідовності змісту курсів предметів педагогічного спрямування; оволодіння студентами методами та прийомами самоосвіти й саморозвитку; установлення міжпредметних зв'язків; контроль і коригування знань та вмінь майбутніх учителів.

Зазначена мета (рис. 3.3) охоплює весь період навчання студента. Зміст і методика реалізації моделі в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності безпосередньо пов'язана із загальними принципами дидактики.

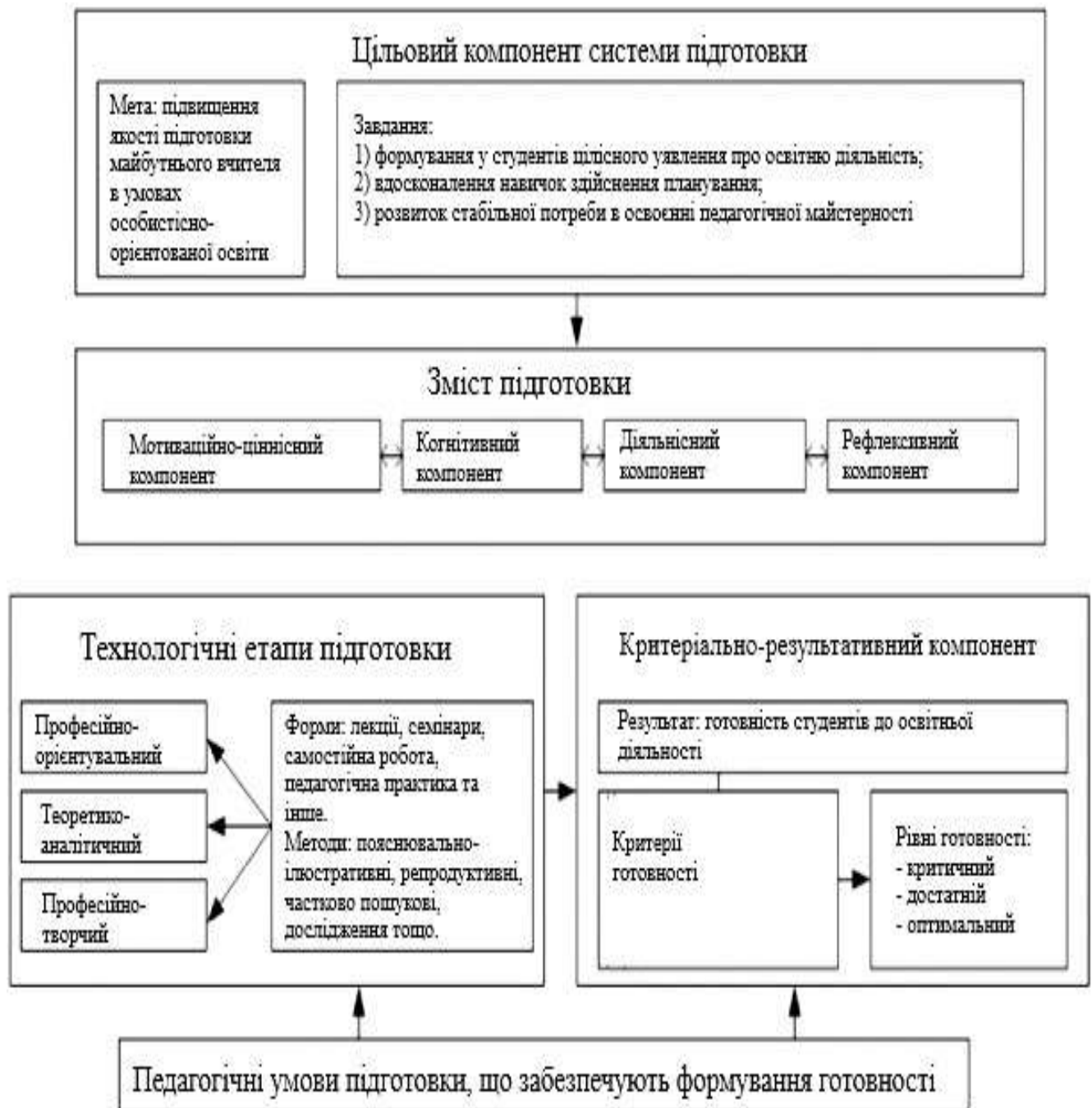


Рис. 3.2. Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Планування роботи з підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності здійснюється у Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка на основі державного стандарту та навчальних планів.

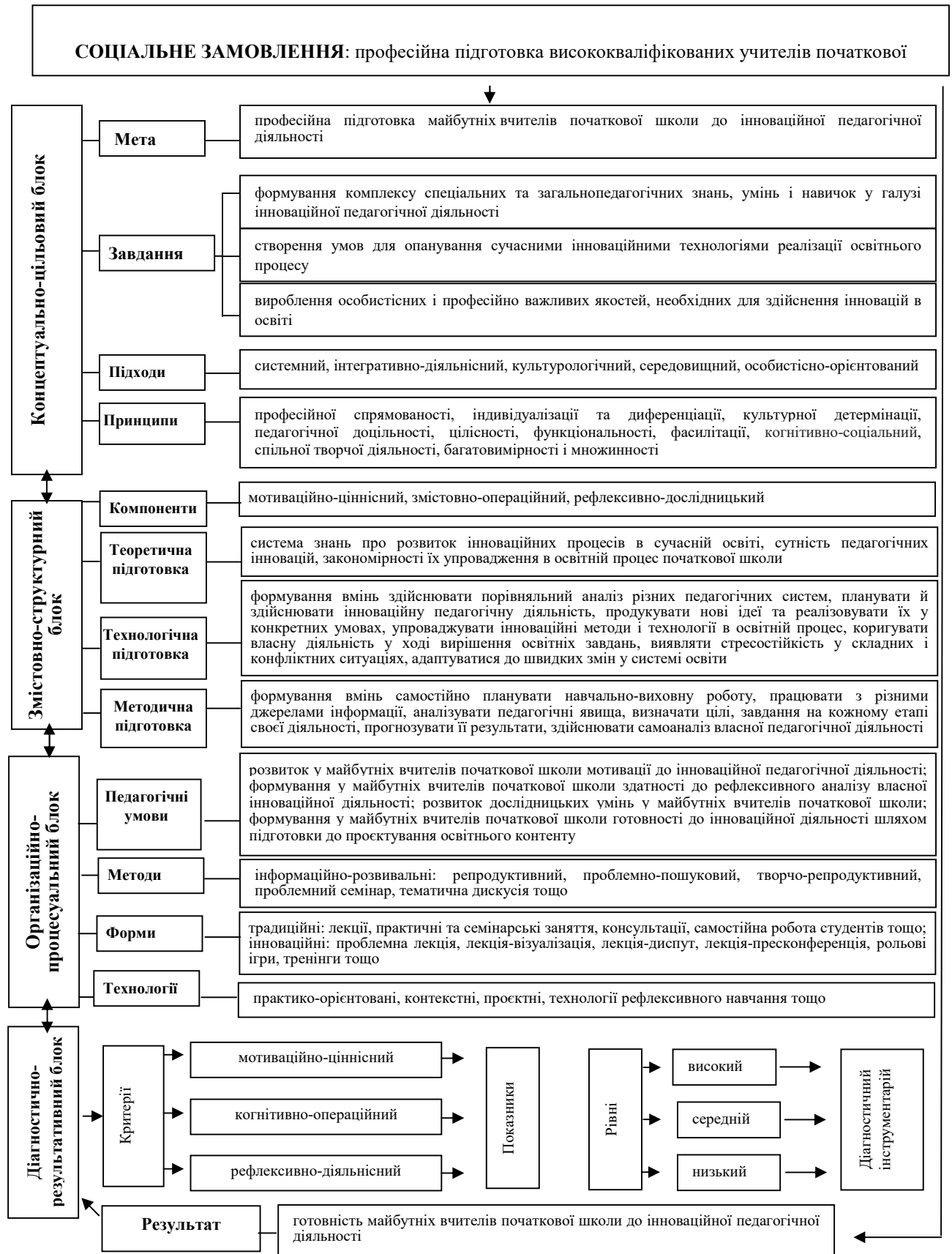


Рис. 3.3. Модель системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Під час дослідження було здійснено аналіз навчального плану за семестрами з метою виявлення, які дисципліни мають формувальний вплив на підготовку майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Аналіз навчальних дисциплін, які впливають на готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, дав змогу врахувати це під час укладання експериментальної програми.

Усе вище визначене зумовило необхідність чіткого відбору, конкретизації дидактичного, методичного та технологічного матеріалу в розробці експериментальної моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, що складається з концептуально-цільового, змістового, організаційно-процесуального та діагностично-результативного блоків, які забезпечують орієнтацію всіх складових професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності (рис. 3.3).

Концептуально-цільового блок відповідно до соціального замовлення на професійну підготовку висококваліфікованих учителів початкової школи, готових до інноваційної педагогічної діяльності визначає мету та завдання професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності. Передбачає комплекс теоретико-методологічних підходів та принципів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності.

Змістовно-структурний блок відображає структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, змістовно-операційний, рефлексивно-дослідницький) та зміст професійної підготовки вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, а саме: теоретичну, технологічну, методичну підготовку майбутніх вчителів початкових класів.

Організаційно-процесуальний блок охоплює сукупність педагогічних умов, які забезпечують ефективність та комплексність професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної

педагогічної діяльності (розвиток у майбутніх вчителів мотивації до інноваційної діяльності, формування у майбутніх вчителів здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності, розвиток дослідницьких умінь майбутніх вчителів, формування готовності у майбутніх вчителів до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту), методи навчання (інформаційно-розвивальні: репродуктивний, проблемно-пошуковий, творчо-репродуктивний, проблемний семінар, тематична дискусія тощо), форми навчання (традиційні: лекції, практичні та семінарські заняття, консультації, самостійна робота тощо; інноваційні: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-диспут, лекція-пресконференція, рольові ігри, тренінги тощо) та технології навчання (практико-орієнтовані, контекстні, проєктні, технології рефлексивного навчання тощо).

Діагностично-результативний блок включає критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивно-діяльнісний) з відповідними показниками вияву, рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності та діагностичний інструментарій. Результатом є готовність майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності

Застосування цих компонентів дало нам змогу технологізувати процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності. Розроблену нами модель можна застосовувати в усіх закладах вищої освіти за умов дотримання позитивних результатів, перспектив розвитку інноваційних процесів, необхідного й достатнього обсягу знань і вмінь для професійного становлення вчителя початкових класів і використання моделі підготовки майбутніх учителів класів до інноваційної педагогічної діяльності, а також у розробках додаткових спецкурсів.

3.3. Методика формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Ураховуючи те, що до закінчення закладу вищої освіти в майбутнього вчителя початкових класів має бути сформована готовність до професійної діяльності та необхідні професійні якості особистості, слід підкреслити, що процес оволодіння способами здійснення інноваційної педагогічної діяльності можливий тільки тоді, коли майбутній учитель формує відповідний досвід ще в період професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Для реалізації цієї ідеї необхідно модернізувати процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Ці зміни стосуються кожного компоненту педагогічної системи: мети – засобу – результату. Засіб у цьому випадку розглядається у широкому значенні, тобто не як власне засіб на відміну від форм, методів, а як певна категорія, як інтегративне поняття, що включає весь спектр понять цієї системи: принципи навчання, організація процесу навчання, зміст навчання, форми і методи організації навчання.

Представники різних підходів до розвитку педагогічної освіти здебільшого єдині у визначенні її цілей – становлення особистості майбутнього вчителя, тобто її мотиваційно-ціннісної, змістовно-операційної, рефлексивно-дослідницької складових. Формування готовності до професійної діяльності в закладах освіти різного типу та розвиток готовності до інноваційної педагогічної діяльності й потреби в постійній самоосвіті розкрито А. Андрєєвим [6], І. Гавриш [47], Г. Єфремовою [102], І. Коновальчуком [118], О. Листопадом [144], А. Линенко [142], О. Цюняк [280] та ін. Засвоєння знань, умінь і навичок стає умовою і засобом розвитку особистості студента в процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Принцип як керівне правило, відповідно до якого вибудовується діяльність, є необхідною ланкою будь-якої концепції і одночасно критерієм оцінки її ефективності. М. Гриньова підкреслює, що підготовка майбутнього вчителя, незалежно від моделі організації, спирається на такі дидактичні принципи:

- принцип зв'язку теорії та практики;
- принцип послідовного і системного розвитку професійних умінь і навичок;
- принцип функціонального зв'язку з майбутньою професійною діяльністю;
- принцип наочності практичного навчання студентів;
- принцип поступового посилення самостійності та відповідальності професійної діяльності;
- принцип розвивального характеру практичного навчання студентів [64].

Процес підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності здійснюється в процесі загальної професійної підготовки і має спільні з нею характеристики. Водночас така підготовка має свої специфічні особливості, зумовлені характером інновацій у педагогічній діяльності та характеристиками особистості, яка їх здійснює. Вважаємо за необхідне визначити окремі дидактичні принципи підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності, які є основоположними для побудови та реалізації процесу формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності.

Розглядаючи принцип як керівну ідею, основну вимогу до діяльності, що впливає зі встановлених наукою закономірностей [151, с. 81–89], виокремимо принципи викладання та принципи навчальної діяльності. Такий підхід до визначення принципів підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності впливає із самого визначення інновацій та інноваційної діяльності, де першочергове значення відводиться

становленню суб'єктної позиції студентів під час підготовки до інноваційної педагогічної діяльності. На наш погляд, принципи підготовки до інноваційної педагогічної діяльності є певною системою вихідних вимог, виконання яких забезпечує ефективність у досягненні цілей, визначають загальний напрямок, зміст, комплекс способів, що застосовуються в процесі підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності.

Нами виявлено такі часткові дидактичні принципи підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності: принципи викладання (принцип персоніфікації, принцип педагогічного управління, принцип проблематизації); принципи навчальної діяльності (принцип активності, принцип самовизначення, принцип рефлексії власної діяльності).

У контексті принципу персоніфікації діяльність викладача під час підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності має бути спрямована на створення умов для саморозвитку та самоосвіти всіх суб'єктів освітнього процесу, причому викладач виступає в ролі фасилітатора (полегшує навчання, допомагає, стимулює).

Принцип педагогічного управління. Організовуючи підготовку студентів педагогічного вишу до інноваційної педагогічної діяльності, сам організатор має забезпечити управління цим процесом. Об'єктивно організатор процесу має виконувати різноманітні функції, які умовно можна поділити на дві групи: загальні, притаманні управлінській діяльності загалом, і специфічні, притаманні тільки діяльності організатору підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності [19].

Принцип проблематизації передбачає не передачу викладачем певної інформації, а актуалізацією студента до особистісного зростання та до вияву дослідницької активності, персоналізацією та індивідуалізацією процесу освіти, спрямованого на перебудову ціннісно-сміслових характеристик особистості, створення умов для вдосконалення майбутнього вчителя, для

самостійного виявлення та формулювання пізнавальних проблем [86, с. 83; 148].

Визначення принципів навчальної діяльності в процесі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності будується на основі підходу, що результатом навчальної діяльності є в загальному вигляді новий досвід. Цей досвід здобувача освіти, складається з чотирьох основних структурних компонентів: досвіду пізнавальної діяльності, фіксованої у формі її результатів-знань; досвіду репродуктивної діяльності, фіксованої у формі способів її здійснення (вмінь та навичок); досвіду творчої діяльності, фіксованого у формі проблемних ситуацій, пізнавальних завдань тощо; досвіду здійснення емоційно-ціннісних взаємин [229].

Принцип активності. Активність передбачає включення суб'єкта до спеціально організованої діяльності. Це може бути участь у різних іграх, що моделюють інноваційно-педагогічну діяльність тощо. Активність зростає в разі досягнення суб'єктом стану включеності [64]. Цей особистісний стан характеризується інтеріоризацією мети діяльності, безпосередньою участю в ній, виконанням певних дій, які приносять особі задоволення власних інтересів і потреб, а також задоволеністю міжособистісною взаємодією, що виникає в процесі діяльності. Досягнення стану включеності в діяльність призводить до ефективного впливу її на особистість [129].

Принцип самовизначення. У процесі навчання здобувач освіти повинен мати змогу на власне бачення навчального матеріалу, на його інтерпретацію у світлі особистого, авторського сприймання, а також мати можливості для донесення своєї позиції іншим людям – викладачеві, товаришам. Студент повинен мати можливості поділитися своїми думками, поглядами, почуттями, результатами роботи з оточуючими [156, с. 139].

Принцип рефлексії власної діяльності. Рефлексію можна розглядати як такий поворот свідомості, внаслідок якого з'являється можливість побачити себе, свою свідомість, мислення “збоку”. Науковці зазначають, що рефлексія розширює поле усвідомлюваних елементів, сприяє реалізації особливостей

мислення та діяльності кожної особистості, дає змогу осмислити перешкоди та труднощі в кожній конкретній ситуації, виступає як один з основних механізмів розвитку мислення, свідомості та діяльності [163; 324].

Зупинимося на специфіці організації інноваційного та традиційного навчання у закладі вищої освіти.

Дослідницькі пошуки у галузі організації навчання в сучасній педагогічній науці відображають і водночас слугують простором розгортання двох типів науково-педагогічної свідомості. Перший, знаннєво-орієнтований (закритий освітній простір), розглядає навчання як конструйований процес із чітко запланованими, фіксованими результатами, орієнтує здобувачів освіти на дотримання пред'явлених вимог, засвоєння заданих зразків. Другий, особистісно-орієнтований (відкритий освітній простір), реалізує ідеали розвитку творчого потенціалу людини під час навчання, орієнтує здобувачів освіти на самостійне засвоєння нового досвіду та досягнення результатів, розвиток своїх пізнавальних і особистісних можливостей.

Провідними категоріями знаннєво-орієнтованої науково-педагогічної свідомості є: ефективність навчання, конкретизація навчальних цілей, критерії засвоєння (еталонні результати), коригувальний зворотний зв'язок, оцінка, тестування, критеріальний контроль, рівень засвоєння знань, вмінь та навичок тощо.

Визначальними для особистісно-орієнтованої науково-педагогічної свідомості є такі психолого-дидактичні категорії, як: процесуальна орієнтація, розв'язання проблем, навчальне дослідження, постановка й перевірка гіпотез, збирання даних, експеримент, перенесення знань, рефлексивне, критичне, творче мислення, аргументація, ухвалення рішень, моделювання, розвиток сприйнятливості, рольова взаємодія, релевантність, пошук особистісних смислів [200].

Зазначимо, що інноваційність у навчанні має соціально-філософський аспект, який останнім часом привернув до себе увагу фахівців соціологічної науки. Наприкінці 70-х рр. XX ст. автори доповіді Римському клубу

“Навчання без меж”, яка набула широкої світової популярності, сформулювали уявлення про основні типи навчання, розуміючи навчання в широкому значення – як процес збагачення досвіду, як індивідуального, так і соціокультурного. До цих типів навчання належать: “підтримуюче навчання” та “інноваційне навчання”. “Підтримуюче навчання” (maintenance learning) – процес і результат такої навчальної (а в результаті й освітньої) діяльності, яка спрямована на підтримання, відтворення наявної культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий тип навчання забезпечує спадкоємність соціокультурного досвіду, і саме він традиційно притаманний як шкільному, так і вузівському навчання” [83, с. 9].

“Інноваційне навчання” (innovative learning) – процес і результат такої освітньої діяльності, що спонукає до внесення інноваційних змін в наявну культуру, соціальне середовище [226, с. 461]. Такий тип навчання крім збагачення досвіду, стимулює активної діяльності для вирішення різнопланових проблемних ситуацій. Отже, перший тип навчання пов’язаний із ретрансляцією, відтворенням соціального досвіду, другий – із творчим пошуком на основі наявного досвіду і тим самим із його збагаченням.

Інноваційні підходи до навчання поділяються на два основні типи, які відповідають репродуктивній та проблемній орієнтації освітнього процесу.

1. Інновації-модернізації, спрямовані на досягнення відповідних результатів у межах його традиційної репродуктивної орієнтації. Технологічний підхід до навчання, що лежить в їхній основі, спрямований, насамперед, на повідомлення здобувачам освіти знань і формування способів дій за зразком, орієнтований на високоефективне репродуктивне навчання.

2. Інновації-трансформації, що перетворюють традиційний освітній процес, спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на формування у здобувачів освіти здатності до самостійного пошуку нових знань, умінь застосовувати їх у нових умовах, досвіду творчої діяльності на основі ціннісних орієнтацій.

Розробка та реалізація процесу формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності ґрунтується на другому типі навчання. Реалізація цього типу навчання можлива, за умови запровадження активних методів навчання в процес підготовки студентів до інноваційної діяльності.

Репродуктивна та проблемна орієнтації освітнього процесу втілюються у двох основних інноваційних підходах до перетворення навчання: технологічному та пошуковому. Технологічний підхід модернізує традиційне навчання на засадах переважаючої репродуктивної діяльності студентів, визначає розроблення моделей навчання як організації досягнення здобувачами освіти чітко фіксованих зразків засвоєння. У межах цього підходу освітній процес орієнтований на традиційні дидактичні завдання репродуктивного навчання, будується як “технологічний”, конвеєрний процес із чітко фіксованими, детально описаними очікуваними результатами. Пошуковий підхід перетворює традиційне навчання на основі продуктивної діяльності здобувачів освіти, визначає розробку моделей навчання як ініційованого ними освоєння нового досвіду. Метою навчання згідно цього підходу є розвиток здатностей у здобувачів самостійно опановувати новий досвід; орієнтиром діяльності викладача і студента є породження нових знань, способів дій, особистісних смислів [112, с. 98].

Для технологічного підходу характерним є гарантоване досягнення навчальних результатів. Це, у свою чергу, веде до звуження педагогічних можливостей навчання, оскільки за такого підходу навчання розраховане на здобувача із середнім пізнавальним рівнем, для викладача і студента характерною є репродуктивна діяльність, викладач виступає в ролі транслятора знань. Пошуковий підхід до навчання, навпаки, базується на рефлексивній діяльності здобувача освіти, що дає змогу засвоювати зміст освіти. За такого підходу викладач і студент взаємодіють у процесі дослідження, самостійна пошукова діяльність студента стає самоцінністю, навчання має розвивальний характер [114].

Процес формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності має розгортатися в межах пошукового підходу. Саме цей підхід дає змогу організувати процес формування відповідної готовності як інноваційну діяльність.

Складнішою є проблема добору змісту педагогічної освіти при формуванні готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. Що пояснюється тим, що зміст сучасної педагогічної освіти має знанєво-орієнтовану спрямованість. У ньому відсутні особистісно-ціннісний та діяльнісний компоненти, без опанування якими неможливо сформувати готовність у здобувача освіти до інноваційної педагогічної діяльності.

Під час проєктування змісту педагогічної освіти, орієнтованої на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, необхідно спиратися на стратегічні орієнтири модернізації вищої школи.

Необхідно: з одного боку, подолати традиційну однобокість в освіті, технократичні тенденції в підготовці фахівців, а з іншого – усунути ізольованість соціально-гуманітарного знання від природничо-наукового й технічного компонентів сучасної культури.

Для педагогічної освіти це означає: по-перше, подолання суперечностей між предметно-методичною, психолого-педагогічною та соціально-культурологічною підготовкою майбутнього вчителя початкових класів; по-друге, забезпечення збалансованості теоретичної та практичної складових навчання. Необхідним є й професійно-педагогічне наповнення змісту всіх циклів навчальних дисциплін і фундаменталізація професійної підготовки майбутнього вчителя. Ідеться не лише про поглиблення теоретичних засад предметно-методичних і психолого-педагогічних знань, а й про озброєння студентів надпредметними, методологічними знаннями, що формують їхню методологічну культуру. Це дасть змогу вчителю усвідомлено здійснювати вибір наукових ідей і теорій, а також відповідних їм змісту технологій освітнього процесу. Здатність на діагностичній основі самостійно обирати оптимальну модель освітнього процесу – це важлива умова готовності

майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності.

На якості сучасної педагогічної освіти позначається недостатня практична підготовка майбутнього вчителя. Так, неналежне врахування одного із важливих дидактичних принципів – зв'язок теорії з практикою, призводить до формалізму знань, позбавляє ці знання особистісного сенсу та емоційного забарвлення, ускладнює процес оволодіння загально-педагогічними та методичними вміннями, що, зрештою, призводить до згасання професійно-педагогічних інтересів і здібностей. На жаль, за змістом і за способами організації педагогічна практика сьогодні перетворилася на допоміжну, другорядну форму організації професійного навчання майбутнього вчителя.

Короткочасність педагогічної практики на передвипускному і випускному курсах майже не дає можливості студентам ознайомитися і взяти участь у реалізації найважливіших видів професійної діяльності. Зміст педагогічної практики в закладах вищої освіти ускладнюють організацію серйозної дослідно-експериментальної роботи для студентів, що готують випускну кваліфікаційну роботу з педагогіки чи методики викладання предмета. На нашу думку, все ж таки можливі різні моделі практичної підготовки майбутнього вчителя з урахуванням регіональних особливостей і традицій закладу вищої освіти, але всі вони мають орієнтуватися на розвиток його методологічної культури, що характеризується розвиненим професійним мисленням, володінням методами та засобами педагогічної діяльності тощо.

Цілеспрямовано організований процес формування готовності студентів закладу вищої освіти до інноваційної педагогічної діяльності вимагає інтенсивного включення в процес підготовки активних методів навчання. Без розвитку самостійності, творчої ініціативи, продуктивного мислення неможливо говорити про формування у майбутніх учителів готовності до інноваційної педагогічної діяльності, яке здійснюється в результаті застосування в освітньому процесі активних методів навчання.

Під активними методами навчання розуміємо такі методи, які спрямовані на виявлення активності суб'єкта в освітньому процесі. Вони протилежні традиційним підходам, де студент виконує більш пасивну роль. Близький зміст покладено в основу понять “активне соціально-психологічне навчання”, “інноваційне навчання”, “інтерактивні методи навчання”. На нашу думку, відношення цих методів до активних є досить умовно, оскільки пасивних методів навчання в принципі не існує. Будь-яке навчання передбачає певний ступінь активності з боку суб'єкта, без якої навчання взагалі неможливе. Однак ступінь цієї активності є неоднаковим, він набагато вищий при застосуванні активних методів. Переваги активних форм і методів навчання Л. Кондрашова вбачає в тому, що вони “...забезпечують умови для колективного співробітництва, у ході якого студенти обмінюються думками, почуттями, діями, відчують симпатію один до одного, легше сприймають погляди інших учасників, виявляють готовність до зміни своїх переконань” [117, с. 19]. Ми погоджуємось з думкою Ю. Іванеко, що процес підвищення інтелектуальної активності студентів у процесі професійної підготовки є головною передумовою глибокого і міцного засвоєння знань. Активне навчання передбачає таку організацію освітнього процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, комплексного використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів [77, с. 17]

Виокремимо основні шляхи підвищення активності студента та ефективності всього освітнього процесу, як-от:

- посилити навчальну мотивацію майбутнього вчителя за рахунок:
 - а) внутрішніх і б) зовнішніх мотивів (стимулів);
- створити умови для формування нових і вищих форм мотивації, наприклад, прагнення до самоактуалізації своєї особистості, або до мотиву зростання (за А. Маслоу); прагнення до самовираження і самопізнання в процесі навчання (за В. Сухомлинським);

- надати майбутньому вчителю нові й ефективніші засоби для реалізації своїх установок на активне оволодіння новими видами діяльності, знаннями та вміннями;

- забезпечити більшу відповідність організаційних форм і засобів навчання його змісту;

- інтенсифікувати розумову роботу студента за рахунок більш раціонального використання часу навчального заняття, інтенсифікації спілкування викладача і студентів, студентів між собою;

- забезпечити науково обґрунтований добір засвоюваного матеріалу, на основі його логічного аналізу та виділення основного (інваріантного) змісту.

У контексті проблеми вибору способів професійно-педагогічного навчання, необхідно враховувати, що професійному мисленню можна навчити тільки в діяльності, а процес навчання має не тільки за змістом, а й практично орієнтувати студентів на виконання дій – від планування до реалізації професійного завдання [206]. До навчання, орієнтованого на діяльність, відносять:

- навчання в процесі діяльності;
- навчання на основі досвіду;
- обговорення реальних (або уявних, відтворених педагогом) професійних проблем;
- роботу в малих групах;
- практичні індивідуальні заняття;
- навчання на основі самостійного планування всього процесу самоосвіти в межах навчального заняття.

Усі розглянуті вище способи навчання передбачають активну самостійну пізнавальну діяльність студентів, спрямовану на розв'язання поставленої проблеми, навчального та професійного завдання тощо. Використання викладачем закладу вищої освіти різноманітних активних методів навчання в процесі підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності робить процес навчання не тільки цікавим, а й результативним.

Зростає рівень пізнавальної активності, засвоювані знання набувають гнучкого характеру, розвивається критичне мислення, формується здатність до прийняття творчих нестандартних рішень тощо.

Зміна мети, принципів, змісту освіти, методів призводить і до зміни в очікуваних результатах. Очікуваними результатами процесу професійно-педагогічної підготовки у закладі вищої освіти повинно стати оволодіння студентами досвідом розв'язання професійних завдань, пов'язаних з його здатністю (умінням) проєктувати та здійснювати професійну самоосвіту. Результатом процесу підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності буде готовність, що характеризується комплексом професійних знань та умінь (знати інноваційні методи навчання та розуміти ідеї, що лежать в їхній основі, уміння ефективно застосовувати інноваційні технології, вивчати досвід педагогів-новаторів, аналізувати хід і результати впровадження нововведень у освітній процес), особистісних якостей та властивості (інтерес до педагогічної діяльності, до пошуку способів удосконалення своєї професійної діяльності, готовність до здійснення інноваційного освітнього процесу), необхідних майбутньому вчителю для здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

Одним із показників сформованості у майбутніх вчителів початкової школи мотивів і ціннісних орієнтацій на інноваційну педагогічну діяльність є мотивація досягнення успіху – уникнення невдачі, оскільки від того чи іншого провідного мотиву багато в чому залежить виконання людиною діяльності. Люди з сильним прагненням до досягнення успіхів домагаються в житті набагато більшого, ніж ті, у кого така мотивація слабка або відсутня. Засновники теорії мотивації досягнення успіхів у різних видах діяльності Д. Аткинсон, Д. Макклеланд, Х. Хекхаузен та ін. дають людям із мотивом досягнення успіху і невдачі такі характеристики.

Люди, вмотивовані на успіх, зазвичай, ставлять перед собою чітку мету, досягнення якої цілком можна розцінити як успіх, розраховують отримати схвалення за дії, спрямовані на досягнення поставленої мети, повною мірою мобілізують свої сили та ресурси під час досягнення мети.

Зовсім інакше поведуться ті, хто орієнтований на уникнення невдачі. Їхні думки і почуття підпорядковані одній меті – уникнути невдачі. Вони не впевнені в собі, не вірять у можливість домогтися успіху, бояться критики, не відчувають задоволення від діяльності, обтяжуються нею.

Дослідники зазначають, що люди, які прагнуть успіху, свої досягнення приписують внутрішньо-особистісним чинникам, а ті, хто прагне уникнути невдачі – зовнішнім чинникам.

Педагог в інноваційному педагогічному процесі – це дослідник не тільки діяльності учнів, а й власної особистості. Вищого рівня майстерності можуть досягти тільки ті вчителі, які не зазнають труднощів в аналізі своєї діяльності, а також діяльності колег та учнів [76, с. 14].

Визначення педагогічних умов ґрунтується на припущенні про те, що якість підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності значною мірою визначається не обсягом засвоєного ним змісту, а системою методів, прийомів, технологій професійної підготовки, якістю освітнього процесу. Для забезпечення готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності, необхідно сам процес підготовки організувати власне як інноваційну діяльність. На підставі теоретичного аналізу підходів до формування готовності до професійної педагогічної діяльності, виявлених дидактичних можливостей та власних емпіричних досліджень виокремлено такі педагогічні умови, які забезпечують результативність професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до інноваційної педагогічної діяльності;

формування у майбутніх вчителів початкової школи здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; розвиток дослідницьких умінь у майбутніх вчителів початкової школи; формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту.

Висновки до третього розділу

На основі аналізу наукових досліджень уточнено сутність поняття «готовність до інноваційної педагогічної діяльності», яку розглянуто як інтегративану професійно-особистісну якість педагога, що відображає єдність ціннісних орієнтацій, теоретичних знань, практичних умінь й навичок та здатності до творчого й дослідницького пошуку.

Із огляду на особливості інноваційного процесу та звертаючи увагу на те, що в інноваційній системі не існує завершеної технології організації педагогічної діяльності вчителя, виявлено основні характеристики готовності майбутніх вчителів початкової школи до інновацій у педагогічній діяльності: зміст потреб і мотивації на інновації в педагогічній діяльності; ступінь відповідальності за результати освоєння, сприйняття, здійснення інновацій у педагогічній діяльності; рівень мобілізації та активізації знань, умінь і навичок, професійно значущих властивостей особистості, які здійснюють інновації в педагогічній діяльності; сформовані навички дослідницької діяльності; соціальні установки на інновації в освіті та їх вплив на педагогічну діяльність.

Сформульовано визначення поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності» як інтегрального особистісно-професійного утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісну спрямованість на інновації, здатність до проєктування та впровадження педагогічних новацій, а також рефлексивно-дослідницьку готовність до аналізу власної професійної діяльності.

Визначено структуру готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, що включає такі взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, який відображає позитивну мотивацію до інновацій, професійні цінності, готовність до самореалізації та співпраці; змістовно-операційний, що передбачає систему знань з педагогічної інноватики та сформованість умінь реалізації інноваційних технологій в освітньому процесі; рефлексивно-дослідницький, який характеризується здатністю до педагогічної рефлексії, аналізу власної діяльності та проведення дослідницької роботи.

Відповідно до зазначених компонентів визначено критерії готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності з показниками вияву: мотиваційно-ціннісний (мотив подолання труднощів у інноваційній діяльності, сприйнятливість до педагогічних інновацій, самореалізація, самоактуалізація, педагогічний гуманізм, емпатійне ставлення до всіх учасників освітнього процесу, діалогізм, установка на співпрацю); когнітивно-операційний (сформованість вмінь планувати й здійснювати інноваційну педагогічну діяльність, продукувати нові ідеї та реалізовувати їх у конкретних умовах, упроваджувати інноваційні методи і технології в освітній процес, коригувати власну діяльність у ході вирішення освітніх завдань, адаптуватися до швидких змін у системі освіти) та рефлексивно-діяльнісний (альтернативність мислення, готовність до застосування нових прийомів і шляхів вирішення різних навчальних завдань, здійснювати самоаналіз власної педагогічної діяльності).

Добираючи вихідні критерії, їх показники та параметри визначення динаміки актуалізації формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до інноваційної педагогічної діяльності, виходимо з їх співвідношення як загального, конкретного та особливого. Тобто, критерій розглядається як найбільш загальна властивість явища, що об'єднує низку емпіричних показників його актуалізації, а параметр відображає специфічні якісні аспекти їх вивчення. До того ж, враховувалися існуючі в теорії і

практиці педагогічної освіти вимоги до виділення дослідного інструментарію: необхідність відображення базових закономірностей формування у майбутніх вчителів готовності до інноваційної педагогічної діяльності, встановлення взаємозв'язків між усіма компонентами досліджуваної системи, єдності їх кількісних та якісних виявів.

Обґрунтовано рівні сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: низький (відсутність мотивації до впровадження інновацій у свою професійну діяльність та розуміння їхньої важливості, поверхневі уявлення про основні закономірності, механізми та методи інноваційної діяльності, низький рівень дослідницької активності, відсутність прагнення до самовдосконалення); середній (загалом позитивна мотивація на інноваційну діяльність, яка виявляється в прагненні до впровадження інновацій у свою професійну діяльність, зацікавленість у позитивних результатах педагогічної діяльності, наявність певних знань про сутність, специфіку інновацій у педагогічній діяльності, ситуативний вияв елементів пошуку нових рішень у стандартних ситуаціях, усвідомлення необхідності самовдосконалення); високий (стійка позитивна мотивація на вдосконалення власної професійної діяльності шляхом впровадження інновацій, розуміння соціальної значущості інновацій в освіті, орієнтація на різні способи взаємодії в умовах професійної інноваційної діяльності, чітке розуміння основних закономірностей, механізмів та ефективних методів інноваційної діяльності, прагнення здійснювати науково-пошукову діяльність, орієнтація на самовдосконалення та розвиток творчого потенціалу).

Розроблена система професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності охоплює внутрішню організацію досліджуваного процесу та зовнішню, формальну сторону його організації й управління ним, а також взаємозв'язки та взаємозалежності її компонентів. Для реалізації системи розроблено та теоретично обґрунтовано модель професійної підготовки майбутніх вчителів

початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, що складається з концептуально-цільового, змістового, організаційно-процесуального та діагностично-результативного блоків, які забезпечують орієнтацію всіх складових професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Концептуально-цільового блок відповідно до соціального замовлення на професійну підготовку висококваліфікованих учителів початкової школи, готових до інноваційної педагогічної діяльності визначає мету та завдання професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності. Передбачає комплекс теоретико-методологічних підходів та принципів професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності.

Змістовно-структурний блок відображає структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, змістовно-операційний, рефлексивно-дослідницький) та зміст професійної підготовки вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, а саме: теоретичну, технологічну, методичну підготовку майбутніх вчителів початкових класів.

Організаційно-процесуальний блок охоплює сукупність педагогічних умов, які забезпечують ефективність та комплексність професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності (розвиток у майбутніх вчителів мотивації до інноваційної діяльності, формування у майбутніх вчителів здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності, розвиток дослідницьких умінь майбутніх вчителів, формування готовності у майбутніх вчителів до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту), методи навчання (інформаційно-розвивальні: репродуктивний, проблемно-пошуковий, творчо-репродуктивний, проблемний семінар, тематична дискусія тощо), форми навчання (традиційні: лекції, практичні та семінарські заняття, консультації, самостійна робота тощо; інноваційні: проблемна лекція, лекція-візуалізація, лекція-диспут,

лекція-пресконференція, рольові ігри, тренінги тощо) та технології навчання (практико-орієнтовані, контекстні, проєктні, технології рефлексивного навчання тощо).

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [253; 255; 257; 275; 276; 267].

РОЗДІЛ 4

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до інноваційної педагогічної діяльності

Необхідність розвитку високого рівня професійної мотивації, що спонукає і спрямовує майбутніх вчителів на активне вивчення особливостей професійної діяльності, розвиток професійної компетентності та професійної культури майбутнього вчителя потребує реалізації певних чинників, які дають змогу організовувати ефективну взаємодію здобувача освіти з іншими учасниками освітнього процесу, наповнюючи навчальну діяльність професійно-орієнтованим та особистісно-значущим змістом.

На розвиток мотивації досягнення успіху, формування позитивного психологічного клімату в студентському колективі значний вплив має процес створення для студентів ситуацій успіху.

Успіх студента являє собою когнітивно-афективний, оцінно-самооцінний, нервово-психічний стан радості, задоволення від того, що вдалося реалізувати свої можливості та здібності, досягти мети, високого рівня якості виконаної роботи, а також від прийняття та визнання його особистісних досягнень значущим соціальним оточенням [316].

У навчальній діяльності досягнення студентами ситуацій успіху передбачає наявність у них упевненості в собі, адекватної самооцінки та відповідного рівня домагань. Вони мають відчувати свою компетентність у питаннях навчання, позитивно ставитися до результатів своєї освітньої діяльності, до людей і самого себе. При цьому студенту має бути надана можливість реалізовувати свою соціальну активність, взаємодіяти з іншими суб'єктами освітнього процесу у закладі вищої освіти. Досягненню успіху в

навчальній діяльності можуть перешкоджати як недостатній рівень знань і вмінь, так і суб'єктивна психо-фізіологічна специфіка розумових процесів, низький рівень саморегуляції та самостійності тощо [17]. Тому забезпечення переживання студентами ситуацій успіху, внутрішнього задоволення від самого процесу навчання, від одержуваного результату розв'язуваних навчальних завдань професійного спрямування, нового педагогічного знання, створення власного інтелектуального творчого продукту – має бути важливим завданням закладу вищої освіти. Також необхідним є створення умов для позитивного емоційного настрою студентів, зважати на наявність у них сформованих уявлень про майбутню професійну діяльність, про можливості та результати професійної підготовки.

Для ефективного впливу ситуацій успіху на навчальну та професійну діяльність майбутніх вчителів початкової школи необхідно враховувати умови і цінності професійно-педагогічної діяльності вчителя. Орієнтація на цінності педагогічної діяльності є значущою умовою ефективності процесу розвитку мотивації досягнення у студентів.

Акцент на окремих сторонах внутрішнього «Я» дає змогу студентам усвідомлювати індивідуальну відповідальність за свої рішення, дії та результати діяльності. Прояв внутрішнього «Я» виникає під впливом актуалізації особистісних цінностей і поведінкових форм шляхом систематичного виконання психолого-педагогічних вправ, які здійснюють вплив на зміну регуляції діяльності, орієнтують майбутніх учителів на цінності педагогічної діяльності, а також враховують форми прояву внутрішнього «Я», що загалом підвищує ефективність процесу розвитку у майбутніх педагогів мотивації досягнення.

Активність суб'єкта, пов'язана з характером його мотиваційної сфери, передбачає інтеграцію, внутрішнє узгодження мотивів, подолання суперечностей, а також перевірку можливості реалізації і навіть доцільності сформованих особистістю життєвих цілей [164, с. 279].

Розвиток мотивації досягнення, зокрема в професійній діяльності, орієнтує на побудову активної життєвої стратегії, формування такої поведінкової моделі, яка націлює особистість на досягнення успіху, на успішну реалізацію педагогічної діяльності в сучасному суспільстві.

Розвиток мотивації досягнення та формування активної життєвої стратегії необхідно здійснювати за напрямками, що відповідають основним критеріям розвитку мотивації студентів:

– соціально-психологічним, а саме: формування ціннісних орієнтацій у проблемному полі педагогічної діяльності сучасного вчителя, свідомого ставлення студента до соціально-педагогічної дійсності, розуміння сенсу й призначення педагогічної діяльності в сучасному світі, надважливої ролі педагога в розвитку учня, емоційне переживання майбутніми вчителями ситуацій досягнення й усвідомлення привабливості успіху, що підвищують у них рівень самооцінки, домагань, відповідальності;

– когнітивному: отримання студентами уявлень про педагогічну діяльність, її цінність, значущість; сформована особистісна система знань і уявлень про успішну педагогічну діяльність і способи його досягнення;

– діяльнісному: активізація студентів у напрямі досягнення успіху, надання можливості вибору в різноманітних навчальних і навчально-професійних ситуаціях з метою розвитку поведінкових стратегій, орієнтованих на досягнення результату.

До провідних умов розвитку мотивації досягнення та формування активної життєвої стратегії українські вчені (М. Гриньова, М. Кононова, О. Кокун та ін.) відносять паралельний вплив на рівень регуляції діяльності студентів. На особистісному рівні це відбувається за рахунок організації активного, безперервного пошуку розв'язання проблем, проєктування суперечності, яка штовхає особистість до розвитку: з одного боку суперечності перебуває студент із усталеними формами діяльності, з другого – якісно нові види діяльності, що вимагають побудови нових форм взаємодії студента під час здійснення майбутньої професійної діяльності [64, с. 115].

Як наслідок, у межах соціально-психологічного напрямку такої діяльності актуалізуються професійні цінності майбутнього педагога, пов'язані з потребою в самореалізації та самовдосконаленні в педагогічній професії, формуванням самоповаги особистості, актуалізацією цінностей, що відображають альтруїстичний характер педагогічної діяльності, підвищену відповідальність, при цьому важливим є акцент на самосприйнятті студентом своєї діяльності; у межах когнітивного напрямку об'єктом впливу повинна стати система уявлень студента про майбутню професійну діяльність.

Важливо створювати умови, за яких можна було б відстежити в діяльності студентів, зокрема в навчальній, особливості мотивації досягнення і прояв взаємопов'язаних із нею особистісних характеристик. Це завдання цілком можна розв'язати за допомогою організації в межах освітнього процесу системи тренінгових вправ.

Як зазначає В. Завірюха, мотивацію досягнення можна розвивати якісно через дотримання балансу внутрішнього і зовнішнього в мотивації поведінки та діяльності студента: зовнішні чинники (різні обставини, умови навчання, проживання, оточуючі люди тощо) набувають певного мотивуючого значення для людини тоді, коли стають важливими для задоволення її потреб і бажань. Тому необхідно здійснювати роботу, що сприяє трансформації зовнішніх мотиваційних чинників у внутрішні [93].

Ця теза обґрунтовується в роботі І. Галяна, який вважає, що розвиток мотивації досягнення має відбуватися за рахунок змін у ціннісно-смысловому, когнітивному, емоційно-оцінному та поведінковому компонентах, за яких зовнішня детермінація життєдіяльності студента інтеріоризується у внутрішню [54].

Інакше кажучи, активна життєва стратегія як умова розвитку професійної мотивації майбутніх педагогів передбачає проведення цілеспрямованої роботи зі студентами щодо зміцнення в них мотиву досягнення, переведення його у внутрішньо зумовлені й особистісно значущі мотиви особистості.

Очевидно, що на кожному курсі навчання студентів у закладі вищої освіти стоять різні завдання професійної підготовки.

На першому курсі провідні завдання навчання спираються на основну мету – залучення здобувача освіти до студентських форм навчання та організації колективного життя закладу вищої освіти, оскільки першокурсник не сприймає повною мірою диференційованого підходу до виконання своїх ролей у закладі вищої освіти. Другий курс навчання є для студента найактивнішим і найнапруженішим періодом навчання, в межах якого вони не тільки вивчають загально професійні дисципліни, а й починають входити в професійну сферу. У цей період закінчується здебільшого адаптація до вишу, формуються культурні запити та актуалізуються особистісні потреби, застосовуються всі форми навчання. На третьому курсі вивчають професійні дисципліни, здійснюються педагогічні практики вже не ознайомчого характеру, посилюється наукова складова навчання, конкретизуються цілі подальшого розвитку та поглиблення професійних інтересів студентів. На четвертому курсі формуються чітке практичне спрямування на майбутню професійну діяльність, чіткішими стають нові цінності – матеріальні, пов'язані із сімейним становищем, місцем роботи тощо.

Перші два роки навчання є значущими з точки зору формування стійкої навчальної мотивації на наступних курсах навчання. На першому курсі домінантними мотивами є саме зовнішні, які ускладнюють адаптацію до процесу навчання за педагогічними напрямками підготовки, що виявляються в недостатньому усвідомленні гуманістичної спрямованості педагогічної професії. Першокурсникам властивий активний пошук професійних орієнтирів, що відображає соціально-психологічні особливості адаптаційного періоду у закладі вищої освіти.

Для більшої частини другокурсників характерними є мотиви самоствердження у праці, що відображається на їхній поведінці та характері навчання, для студентів третього та четвертого курсів – мотиви професійної майстерності, що виявляється в позитивній динаміці професійної

самосвідомості. Як вважають дослідники, у процесі навчання студентів у закладі вищої освіти відбувається поступовий перехід від мотивів самоствердження в навчальній діяльності до мотивів досягнення професійної майстерності.

Для першокурсників характер навчально-професійної мотивації виявляється у вираженій емоційності та суперечливості. Третьокурсники частіше, ніж студенти першого й останнього курсів навчання, характеризуються нижчою навчально-професійною мотивацією й орієнтуються на зовнішні щодо свого професійного розвитку цілі та мотиви професійної підготовки.

В. Ягунов виділяє низку етапів у процесі розвитку професійно-особистісних якостей. На першому етапі здобувач освіти, маючи певний емоційний настрій, епізодичний і ситуативний інтерес, предметну установку, окремі трудові звички, на зовнішньому рівні приймає рішення засвоїти конкретний вид професійної діяльності. На цьому етапі в людини ще не проявляється самостійність та ініціативність. На другому етапі в здобувача освіти установки на професію вже зафіксовані, інтереси більш стійкі, а схильності проявлені. Більш цікавим є практичний бік навчання, проявляється самовпевненість, самостійність, відповідальність. На третьому етапі студент уже має чітку професійну установку, виявляє стійкий інтерес і схильності до неї. Його цікавить не тільки практична, а й теоретична частина навчання, він самостверджується через професійну діяльність. На четвертому етапі здобувач захоплюється своєю професією, виявляє відповідні здібності та схильності; його професійні прагнення формують переконаність в особистій і суспільній значущості своєї професії [291; 292].

Таким чином, цілі освітнього процесу, спрямованого на розвиток професійної мотивації студентів, мають варіюватися на кожному з етапів професійної підготовки у закладі вищої освіти, відповідно до співвідношення внутрішнього і зовнішнього в навчальній мотивації та мотивації поведінки, яке виявляється в кожного студента. Науковий пошук засвідчив, що зовнішні

умови значущі для мотиваційної сфери особистості тільки тоді, коли стають значущими для неї, тому метою розвитку професійної мотивації є трансформація зовнішніх чинників навчально-професійної діяльності у внутрішні.

У зв'язку з цим поетапний розвиток у майбутні вчителів початкової школи мотивації до майбутньої педагогічної діяльності має здійснюватися:

- поступово й послідовно, оскільки тільки органічний перехід від одного етапу навчання до іншого може забезпечити наступність у розвитку професійної мотивації у майбутніх педагогів, коли знання й уміння, здобуті під час попереднього етапу навчання, є логічним переходом до наступного, розвиваючи відповідні здібності та особистісні якості;

- систематично і цілеспрямовано, тому що саме системно організований тривалий педагогічний вплив на студента за допомогою різноманітних форм, методів і засобів навчання, що забезпечують органічне занурення в майбутню педагогічну діяльність дає змогу закріплювати актуальні мотиви і спрямованість особистості на професію;

- динамічно, оскільки активна особистісна стратегія є значущою умовою розвитку і трансформації мотиваційної сфери здобувача освіти. Необхідність регламентації та узгодження роботи з розвитку професійної мотивації у майбутніх педагогів, корекція індивідуальної програми кожного студента з розвитку його професійної мотивації відповідно до потреб, спрямованості, інтересів тощо потребують відстеження динаміки розвитку соціально-психологічних, когнітивних, діяльнісних критеріїв, що передбачає використання моніторингових процедур.

Моніторинг дає змогу відстежувати стан об'єкта завдяки організації безперервного або періодично повторюваного збирання даних за заданими ключовими показниками. З погляду організації моніторинг передбачає побудову ієрархічних зв'язків під час збирання, зберігання та переробки необхідної інформації. Перебіг моніторингу залежно від розв'язуваної задачі використовує різні управлінські рівні педагогічної системи – конкретного

виконавця (викладача або куратора, декана або його заступників тощо). Процесуальний бік моніторингу пов'язаний з визначення змісту оцінювальних процедур, їхнього призначення, цілей і методів реалізації, а також послідовності здійснення.

Отже, розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до майбутньої професійної діяльності передбачає такі етапи:

Ознайомлюючий етап (I курс) – прийняття студентом себе як суб'єкта педагогічної діяльності (у межах моніторингу відбувається оцінювання ставлення майбутнього педагога до професійної діяльності, його почуттів, емоцій, особистісних якостей; розвитку системи особистісних і професійних цінностей, їхньої відповідності вимогам сучасного суспільства до особистості педагога; сформованості інтересу до професії педагога; наявності системи знань і уявлень щодо можливостей самореалізації в освітньому середовищі, особливостей педагогічної діяльності та інших аспектів професійної діяльності).

Операційний етап (II курс) – переживання власної причетності до освітнього процесу, формування базової професійної компетентності студента у розв'язанні професійних завдань, прояв власної позиції щодо професії вчителя (оцінюються особливості мотиваційної спрямованості, рівень мотивації до професійної педагогічної діяльності, навичок самомотивації; відстежуються зовнішні прояви в поведінці студента в межах професійної підготовки).

Змістовно-діяльнісний етап (III курс) – оцінювання пов'язане з процесом формування у майбутнього вчителя цілісної картини педагогічної діяльності. На цьому етапі студенти активно включаються в навчально-професійну діяльність, у результаті чого інтенсивно здійснюється «занурення» в педагогічну діяльність. Ступінь вмотивованості студента на майбутню педагогічну діяльність проявляється вже доволі чітко. Вони вже можуть оцінити перебіг індивідуального освітньої траєкторії, внести в неї корективи.

Ціннісно-смисловий етап (IV курс) – можна говорити про готовність до самостійного здійснення професійної діяльності, наявність внутрішньої мотивації на педагогічну діяльність. По мірі набуття інформації про конкретні сторони педагогічної діяльності, про особливості соціальної ролі вчителя та вимоги до нього з боку професії, практикування різних видів педагогічної діяльності, набуття досвіду розв’язування педагогічних завдань відбувається професійна ідентифікація студентів. Майбутній педагог уже здатний оцінити, наскільки він буде успішним у професійній діяльності та відповідає професійному ідеалу; визначити систему професійних “ролей”, свої сильні та слабкі сторони як учителя, шляхи самовдосконалення, способи підвищення успішності свого професійного розвитку.

Аналіз різноманітних методів, форм, технологій і засобів організації навчальної діяльності майбутніх вчителів початкових класів, дає змогу окреслити важливі критерії їхнього добору щодо їхньої ефективності у формуванні мотивації до інноваційної діяльності. Ці методи мають відповідати вимогам інтерактивності, мати діяльнісний характер, забезпечувати особистісно-професійне становлення кожного студента, надавати можливості для самостійного вибору в досягненні поставлених цілей, пошуку творчих рішень, вибору способів навчання, поведінкових стратегій, створювати атмосферу діалогічності, умови, які сприяють актуалізації професійного досвіду.

У значній кількості праць, присвячених виявленню та обґрунтуванню вимог до сучасного педагога, розглядаються переважно методи, форми та технології професійно-педагогічної підготовки, що відповідає, зокрема, критеріям професійного стандарту педагога. Також широко представлені роботи, пов’язані з пошуком та обґрунтуванням інноваційних підходів до організації процесу навчання.

Заміна моносуб’єктного екстерналістичного підходу полісуб’єктним підходом формує методологічне підґрунтя нового педагогічного мислення, нової гуманістичної освітньої практики, коли обидві сторони освітнього

процесу – викладач і студент – стають повноправними, рівноправними учасниками цього процесу [3]. “Особистість виховується особистістю, духовність виробляється духовністю, інших засобів виховання впливу не існує” [5].

Реалізація цього положення в аспекті побудови процесу розвитку у майбутніх педагогів мотивації передбачає добір технологій, методів, форм і навіть засобів навчання з опорою на принцип діяльнісного опосередкування, у межах якого системоутворювальні поняття – спільна діяльність і міжособистісні відносини – дають змогу створювати інтерактивний простір розвитку особистості студента.

Інтерактивний характер методів навчання кардинально перебудовує способи впливу на особистість майбутнього педагога. Таке навчання дає змогу сформувати мотиваційно-сміслову ставлення майбутнього вчителя до самого себе як особистості та педагога, інших учасників освітнього процесу, що актуалізує застосування цих методів у процесі розвитку їхньої мотивації [273].

Оскільки обов’язковими елементами інтерактивного заняття є мотивація, цілепокладання, узгодження передбачуваних результатів, своєчасне інформування, безпосередньо інтерактивний блок, аналіз, підбиття підсумків та самооцінка, то подання матеріалу в діалогічній формі вимагає використання таких методів, які спрямовані на стимулювання участі студентів до активної діяльності та сприяють активній передачі інформації.

Ефективним напрямом інтерактивного навчання є реалізація моделі позиційного навчання, що передбачає нівелювання поділу навчального предмета й особистості студента за рахунок створення змістовного простору досліджуваної теми (явища, об’єкта, феномена, процесу тощо), самотійного для студента, предметного простору в суб’єктивному смисловому просторі студента та спільного для викладача та студента смислового простору предмета [157, с. 4].

Позиційне навчання дає змогу перевести студента в суб'єктну позицію в змістовному просторі предмета вивчення [183]. Це забезпечується під час побудови викладачем ситуацій, де позиції викладача і студента є рівноцінною.

Ці позиції мають співвідноситися з трьома видами простору:

- нормативним, де предмет вивчення розглядають як сформовану і загальноприйнятну систему знань; студент не може змінювати його, він тільки опановує його як професійну норму;

- діалектичним, де надається студентам можливість здійснювати перетворення в предметному змісті засвоєваних знань, інакше кажучи, бути суб'єктами пізнавальної діяльності в предметному просторі; встановлювати діалектичний взаємозв'язок між одиницями засвоєваного наукового знання, застосовуючи розумові операції;

- символічним або смисловим, де враховується пізнавальна позиція студента, його пізнавальне “Я”, взаємодія студента з предметом вивчення, що передбачає зміну не тільки в площині предмета, пов'язану з привнесенням суб'єктності, а й протилежний процес – зміни у його просторі смислів.

Перевагою моделі позиційного навчання є його здатність посилювати міжособистісну взаємодію викладача зі студентами, зняти бар'єри та напруженість, спричинені формальним боком освітнього процесу у закладі вищої освіти, створювати умови для розкриття особистісного потенціалу, розвивати пізнавальний інтерес, бажання якнайглибше пізнати специфічні особливості своєї професії, можливість отримувати задоволення від процесу навчання.

Отже, позиційне навчання [33] дає змогу:

- побудувати діалогізований, інтерактивний тип педагогічної взаємодії, створюючи умови для ефективної взаємодії студентів і викладачів на засадах вільного вибору, взаєморозуміння і прийняття, поваги, плюралізму думок тощо;

- розвивати рефлексивні здібності студента, оскільки під час такого навчання надається можливість побачити результативність конструктивних способів взаємодії в освітньому процесі та усвідомити значущість відкритого режиму розв’язання суперечностей внутрішньо особистісного та міжособистісного характеру; студентами набувається досвід переживань;
- розширювати досвід позитивної соціальної активності, розв’язання міжособистісних суперечностей з умовою збереження взаємовідносин;
- усвідомлювати особисту відповідальність за успішність взаємодії;
- підвищити рівень самоврядування, самоорганізації, самоконтролю студентів, що пов’язано з рівнем розвитку в них мотивації до опанування професією.

Успішність використання інтерактивних методів навчання в межах професійно-орієнтованої навчальної діяльності впливає на ефективність освітнього процесу загалом, на характер і результативність спільної діяльності викладача зі студентами, рівень активізації особистісно-професійного потенціалу майбутнього педагога.

У межах розв’язання проблеми розвитку у майбутніх вчителів початкової школи професійної мотивації, набуття успішного професійного досвіду буде ефективним за реалізації позиційного навчання, що посилює орієнтацію освітнього процесу на практичну складову педагогічної діяльності.

Провідним способом формування позитивного досвіду професійної діяльності вважається виробнича практика. Аналіз робіт, присвячених проблемам виробничої практики, дає змогу виокремити кілька найважливіших аспектів цього питання.

Дослідження впливу практики на професійну мотивацію студентів вказали на можливі труднощі практичного навчання, що впливають на подальше зниження мотивації. Зокрема, частина студентів після закінчення першої виробничої практики відчують певне розчарування в обраній

професії, як наслідок, втрачають інтерес до навчання. Однак дане зниження професійної мотивації, здебільшого, має ситуативний характер [219].

Важливим є і період підготовки до виробничої практики. У деяких випадках виявлено погіршення функціонального стану студентів, викликане очікуванням практики; майбутня взаємодія з учителями та учнями викликають у більшості студентів побоювання і тривогу. До чинників, які провокують у студентів зниження професійних інтересів, знецінення діяльності майбутнього педагога [115], віднесено негативні очікування від майбутньої взаємодії, адаптаційні процеси в нових умовах практичного навчання, уявлення про можливі труднощі. На старших курсах студенти виявляють більшу адаптованість у період переходу на практико-орієнтовану модель навчання. У них тривоги пов'язані більшою мірою з можливим виявленням невідповідності вимогам, що ставляться до майбутнього педагога, і недостатнім рівнем професійних компетенцій. Така рефлексія власних особистісно-професійних якостей і рівня сформованості професійних компетентностей може негативно позначитися на характері професійної мотивації. Інакше кажучи, на старших курсах мотиваційні настанови студентів більшою мірою ґрунтуються на їхніх суб'єктивних оцінках і сформованості професійних компетенцій та оцінках викладачів і шкільних педагогів. Наприкінці навчання у закладі вищої освіти важливим є зіставлення бажаного і досягнутого рівнів підготовки до професійної діяльності та самостійне визначення подальшого професійного шляху. Результати цього рефлексивного аналізу також часто сприяють зниженню рівня професійної мотивації студентів. Для студентів останніх курсів практика надає можливість отримати перевірені на практиці дані для кваліфікаційної роботи, тому й вибір місця проходження практики може бути зумовлений практичними або науковими інтересами. У будь-якому разі в цей період саме професійна спрямованість характеризує ставлення до практики. Студенти націлені на позитивну оцінку їхньої педагогічної діяльності, але при цьому більшою мірою готові проявляти активність в освітньому процесі

школи, проявляти ініціативу і самостійність. Зниження мотиваційних настанов для студентів старших курсів є характерним у разі відсутності професійного самовизначення, тоді можуть проявлятися й випадки розчарування у власному професійному виборі. У студентів з чіткими уявленнями про місце майбутньої діяльності після закінчення закладу вищої освіти не спостерігається зниження мотивації до практичної діяльності.

Виробнича практика дає змогу студентам стати активними суб'єктами цілісного педагогічного процесу, набути власний досвід професійної діяльності, зрозуміти її властивості, характер і закономірності. Практика є не тільки джерелом практичного пізнання професії, але й надає студентам фактичний матеріал, який буде їм необхідний для подальшого узагальнення та оцінювання.

Виробнича практика дає змогу студентам застосувати на практиці знання, здобуті у процесі теоретичного навчання, оцінити відповідність цих знань професійній діяльності. Важливою є роль практики в тому, що вона виявляє, які вміння та навички відсутні у студентів, які недосконалі [189].

Педагогічна практика сприяє:

- появі нової позиції студента – він виступає суб'єктом самостійної педагогічної діяльності, вибудовуючи нові для себе відносини з педагогами, учнями, іншими учасниками освітнього процесу;
- самовизначенню майбутніх учителів у професії, адже вони апробують власні здібності та можливості, усвідомлюють розрив між професійним “Я-реальне” та професійним “Я-ідеальне”, а також здійснюють пошук механізмів подолання цього розриву;
- практико-орієнтованому навчанню – отримані в процесі практики знання та досвід стають для студентів способом задоволення своїх запитів як майбутніх педагогів.

Отже, можна стверджувати, що правильно організована виробнича практика забезпечує ефективні умови для розвитку в майбутнього вчителя початкових класів професійної мотивації. Причому коригування її рівня,

виявленого за підсумками і результатами практики, може основою для індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента, а також для проєктування подальшого навчання з уточненням цілей, змісту, методів, форм та технологій навчання.

Уточнення і зміна індивідуальної освітньої траєкторії навчання має бути значущим не тільки для викладачів закладу вищої освіти, а й для самих студентів, які також повинні визначати напрями професійної підготовки та форми самостійної роботи під час навчання.

У цьому аспекті М. Акользіна пропонує розмежовувати у змісті педагогічної практики інваріантну систему завдань, спрямовану на формування у студентів готовності до інноваційної діяльності та реалізації навчально-виховної роботи у школі, та варіативну систему, що враховує індивідуальні можливості студента, його творчий і дослідницький потенціал, інтереси, а також освітні завдання, які стоять перед конкретним закладом загальної середньої освіти. До завдань варіативної частини можуть бути віднести завдання з розробки та організації навчальних заходів, акцій, проєктів у межах виховної діяльності, з проведення діагностичних досліджень, апробації будь-яких методів і форм навчання, тобто будь-який аспект педагогічної діяльності, що зацікавив студента-практиканта в професії, який може підвищити його професійну мотивацію.

Важливим є те, що розвивальний потенціал педагогічної практики органічно співвідноситься із завданнями, поставленими під час побудови індивідуальної освітньої траєкторії студента для розвитку його професійної мотивації та спрямованості на педагогічну діяльність.

Ефективною формою практичної підготовки є навчальна практика – з третього семестру другого курсу (ця практика має ознайомлюючий характер, де студент насамперед виступає в ролі спостерігача) та подальше її продовження впродовж усього періоду професійної підготовки студенти вже занурюються в роботу з підготовки, проведення й аналізу уроків, організації та проведення різноманітних виховних заходів. Чим раніше студенти

занурюються в реальну практичну діяльність, тим раніше вони зіштовхнуться зі складністю і багатоаспектністю роботи вчителя, її творчим характером, необмеженим потенціалом для особистісного і професійного розвитку.

Отже, для розвитку у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до майбутньої професійної діяльності необхідною є врахування психолого-педагогічних (забезпечення ситуацій успіху в навчально-професійній діяльності, актуалізація цінностей педагогічної діяльності; розвиток мотивації досягнення та взаємопов'язаних з нею характеристик особистості, формування активної життєвої позиції; розвиток рефлексивної умінь щодо оцінки свого навчально-професійного досвіду) і психолого-професійних (забезпечення ситуацій успіху в навчально-професійній діяльності) умов.

Зупинимось на окремих методах і формах, які сприяють розвитку у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до професійної діяльності.

Під час вивчення студентами дисциплін освітньої програми, зміст яких спрямований на мотиваційну складову професійної підготовки та створення умов для творчої самореалізації, самостійності й активності в освітньому середовищі, організовувалась така система навчання, за якої студентам надавалася можливість визначити своє місце в професійній діяльності, усвідомити себе і свої можливості, прийняти соціальну значущість майбутньої професії.

Так, у I семестрі в процесі вивчення навчальної дисципліни “Вступ до спеціальності” було здійснено початкову діагностику мотиваційної сфери студентів, результати діагностики представлено для обговорення.

У результаті було сформовано технологічну карту дисципліни та запропоновано індивідуальну освітню траєкторію для студентів.

На лекційному занятті студентам було продемонстровано різні варіанти, які відображають основні структурно-змістовні та динамічні характеристики професійної підготовки та роль студента в процесі навчання:

– індивідуальна освітня траєкторія, спрямована на теоретичну підготовку та науково-дослідницькою діяльністю (теоретичні знання з основ

науково-дослідницької діяльності, формування дослідницьких умінь та навичок);

- індивідуальна освітня траєкторія, спрямована на розвиток ерудованості та освіченості студента (різнобічна підготовка, розвиток особистісно-професійних якостей тощо);

- індивідуальна освітня траєкторія, спрямована на розвиток студента як педагога (досягнення цієї мети за рахунок глибшого вивчення педагогічної теорії та практики).

Зазначимо, що обрана індивідуальна освітня траєкторія не є сталою, можлива її корекція і навіть зміна цільових установок.

На практичному занятті після демонстрації наявних зразків індивідуальної освітньої траєкторії, студентам було запропоновано скласти власну індивідуальну освітню траєкторію навчання за запропонованою схемою:

- визначення мети навчання;
- досягнення (потрібно коротко описати найяскравіші події шкільного життя або перших тижнів навчання у закладі вищої освіти, які сформували у Вас важливий досвід, що може стати в нагоді в подальшій педагогічній діяльності);
- труднощі (потрібно перелічити найслабші місця, які, на Вашу думку, можуть ускладнити подальше навчання у закладі вищої освіти (наприклад, не вмію працювати в колективі, важко виступати на публіці, недостатньо знань (вказати яких), немає конкретної мети тощо);
- плани на віддалене майбутнє (опишіть що збираєтеся робити, щоб стати успішним у житті, у професійній діяльності, якими бачите себе через 10, 15, 20 років);
- плани на найближче майбутнє (що Ви плануєте робити цього навчального року, назвіть конкретні кроки: якщо вивчати важливі для Вас навчальні предмети (які саме?), якщо обрати додаткові заняття, курси тощо, то за яким напрямом та що хотілось би вивчати, якщо займатися науково-

дослідницькою роботою, то з яких напрямків, чи хотіли б презентувати свої результати, брати участь у різних проєктах?);

- заплановані результати (зазначити конкретні результати, яких Ви плануєте досягти);

- переконання (потрібно продовжити фразу: Якщо я досягну того, що планую і на що сподіваюся, то...);

- самооцінка (виокремте особистісні та професійні здібності, які Вам хотілося б розвивати в процесі навчання у закладі вищої освіти, опишіть, на якому рівні вони перебувають зараз (спираючись на отримані результати діагностики на попередніх заняттях).

Організаційний, змістовний, технологічний і результативний компоненти індивідуальної освітньої траєкторії розроблялися спільно з викладачем з опорою на наданий студентом аналітичний матеріал.

Також у процесі вивчення дисципліни “Вступ до педагогічної діяльності” активно застосовували позиційне навчання, що надає змогу студентам самостійно позначати свої смислові утворення, потім їх перетворювати, породжуючи новий зміст, створювати нові особистісно значущі смисли і, як результат, розвивати свої особистісно-професійні якості [33; 295]. Наприклад, дуже складна для сприйняття першокурсником тема лекції “Професійно-особистісні якості сучасного педагога. Професійно-педагогічна компетентність” була розглянута з застосуванням елементів позиційного. Студенти поділялися на підгрупи по чотири-шість осіб, кожна підгрупа “витягала” аркуш паперу із зазначеною позицією, з якої під час практичного заняття їм належало аналізувати зміст лекції. На цьому аркуші потім вони надавали письмовий аналіз змісту з точки зору позиції, зазначеної на ньому.

Потім було проведено практичне заняття у вигляді позиційного семінару, на якому обговорювався зміст проблемної лекції, яка не давала однозначних відповідей на поставлені запитання. Були задані такі позиції:

– ”теза”: потрібно було виокремити з лекції кілька тез, думок і висловлювань, що потребують доказів;

– ”поняття”: необхідно було виділити зі змісту лекції певні поняття і обґрунтувати їх;

– ”схема”: потрібно подати зміст лекції у вигляді схеми, яка повинна відображати взаємозв’язок між поняттями за допомогою стрілок та умовних позначень;

– ”апологія”: необхідно під час обговорення змісту лекції відстоювати свою ідею. Для цього потрібно придумати й записати тези (їх може бути скільки завгодно), які ви вважаєте найцікавішими, до кожної з них вигадати докази або обґрунтування (це можуть бути приклади з життя, логічні висновки, які не були відображені у змісті лекції);

– ”опозиція”: необхідно під час обговорення змісту лекції виступити в якості опонента. Для цього потрібно виокремити кілька тез і довести їхню хибність або суперечливість різними способами;

– ”асоціація”: потрібно спробувати вибудувати асоціативний ряд щодо змісту лекції. Асоціації можуть бути будь-які, від малюнка, фрази з кінофільму, рекламного слогана; важливо вказати, чи до всієї лекції, до якої з її частин, фрази лектора відноситься кожна запропонована асоціація.

– ”поезія”: необхідно відобразити зміст лекції в поетичній формі. Постарайтеся розкрити у віршах те, що вам здалося у змісті лекції найважливішим;

– ”запитання”: потрібно придумати по 2–3 запитання до кожної із заявлених на практичному занятті позиційних груп. Ця робота здійснюється безпосередньо на занятті;

– “здоровий глузд”: потрібно уявити, що ви нічого не знаєте про тему лекції, про особливості професійної компетентності педагога, і що ви випадково потрапили до аудиторії, де проводилася лекція. Спробуйте сформулювати її зміст з позиції звичайного спостерігача, який не має відношення до педагогічної діяльності.

Важливо, щоб обрані позиції відповідали одному з типів прояву ставлення до змісту: нормативному (відображають загальні значення понять і явищ, що розкриваються на лекції, формують єдиний контекст спілкування викладача зі студентами), смисловому (прояв ставлення до обговорюваного змісту лекції, яке формується в студентів, з опорою на власний досвід та наявні життєві цінності) та діалектичному (перетворення змісту, виникнення нових ідей, вдосконалення змісту лекції).

Під час застосування позиційного навчання основними завданнями викладача були правильна побудова спільного обговорення та нового бачення ситуації, побудова нового способу сприйняття лекційного матеріалу та роботи з науковим текстом. Викладач повинен пропонувати нові завдання для кожної студентської групи (зокрема, група “Теза” має відокремити тези лектора від тез цитованих ним авторів, показати, в чому лектор згоден або не згоден із цими авторами; група “Поняття” повинна відібрати лише одне, найважливіше, на їхню думку, поняття та обґрунтувати свій вибір; група “Схема” має намалювати свою схему на дошці, а студенти з інших груп прочитати схему і дати їй назву; групи “Опозиція” та “Апологія” повинні теоретизувати способи, якими вони доводили або спростовували положення лекції; група “Апологія” має підтвердити подану групою “Тезологія”; група “Асоціація” повинна назвати асоціації, які виникли щодо поданої схеми та ін.).

До важливих результатів такого виду навчання можна віднести не лише підвищення зацікавленості студентів у освітньому процесі, а й появу продуктивного механізму аналізу нового змісту, активної, творчої позиції студентів, прояв суб’єктності у вивченні лекційного матеріалу.

Також для посилення мотиваційної складової дисципліни “Вступ до педагогічної діяльності” було проведено бінарну лекцію на тему “Педагогічне спілкування” з залученням вчителів школи.

Для активізації пізнавальної та творчої діяльності студентів було використано такий алгоритм конспектування бінарної лекції: обговорювана

лекторами проблема – актуалізація та шляхи розв’язання проблеми – аналіз думок 1 лектора (викладача) – аналіз думок 2 лектора (педагога) – формулювання власної позиції студента з проблеми лекції.

Перші три пункти студенти мають виконати на лекції, а четвертий – самостійно під час повторення матеріалу лекції.

Важливою особливістю бінарної лекції, що є затребуваною в процесі навчання майбутніх вчителів початкової школи, є високий ступінь імпровізації лекторів, особистісне звернення до студентської аудиторії, атмосфера відкритості між лекторами та студентами, побудова полілогічності з метою якіснішого засвоєння студентами знань [165]. Це, своєю чергою, дає змогу сформувати стійку мотивацію пізнавальної діяльності, рефлексію власної діяльності, своєї позиції, діяльності викладачів і педагогів.

Закінчувалося вивчення дисципліни творчим конкурсом “Випуск педагогічної газети”. Студенти об’єднувалися в мікрогрупи і спільно працювали над випуском газети під назвою “Нове в професії педагога та його діяльності”. Вони використовували вислови педагогів, цитати з педагогічної літератури, кінофільмів, фотографії, інтерв’ю з викладачами ЗВО і вчителями, студентами старших курсів, учнями шкіл, батьками тощо. Основна умова – показати нове, яке вони дізналися про професію педагога і педагогічну діяльність під час вивчення дисципліни “Вступ до педагогічної діяльності”.

Критерії оцінювання: повнота, доцільність та обґрунтованість інформації, змістовність, оригінальність оформлення.

На останньому практичному занятті студентам було запропоновано внести корективи в індивідуальну освітню траєкторію.

У цьому ж семестрі студентами вивчалася вибіркова дисципліна “Іновації та початкова освіта”. Основні цілі дисципліни безпосередньо не пов’язані з розвитком мотивації до професійної діяльності, але за рахунок розв’язання завдань із формування у студентів навичок саморозвитку ця дисципліна дає змогу:

- формувати проєктувальні та рефлексивні вміння;
- створювати ситуації успіху в навчальній діяльності;
- розвивати мотивацію досягнення і взаємопов'язані з нею особистісні характеристики майбутніх педагогів;
- формувати активну життєву позицію;
- розвивати рефлексивну позицію студентів щодо свого навчально-професійного досвіду;
- виявляти готовність до взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу.

Наступним кроком розвитку у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до професійної діяльності була навчальна практика з отримання первинних професійних умінь і навичок, зокрема й у науково-дослідницькій діяльності (III семестр).

Окрім традиційних при організації навчальної практики студентів заходів (проведення настановної конференції з навчальної практики, ознайомлення з програмою навчальної практики, обговорення форм звітності з практики, зокрема завдань до методичного портфоліо (допуск до практики), проведення інструктажу з техніки безпеки тощо) було організовано семінар, під час якого учасники вивчали розроблені студентами індивідуальні освітні траєкторії, узгоджували форми організації взаємодії зі студентами, зміст контрольних завдань і звітності з практики. Вчителі школи, які супроводжують студентів у період проходження практики, сформулювали конкретні завдання, пов'язані з мотиваційною складовою навчальної практики в закладі освіти.

Особливості навчальної практики студентів залежали від умов, які надавалися базами практики. Наприклад, частина студентів уже змогли розробити план і провести колективний творчий, позакласний захід (квест, вікторину, конкурс тощо), частина – взяти участь у загальношкільних заходах (інформаційно-просвітницькі години, майстер-класи тощо), частина – допомогли учням готувати їхні проєкти, оформлювати презентацію захисту

тощо. Студенти займалися також підбором діагностик для виявлення інтересів учнів, проводили індивідуальні бесіди, аналізували відповіді та обговорювали їх із педагогами, підбирали тематику квестів, вікторин і конкурсів, відповідно до інтересів учнів. На підсумковій конференції студенти обмінювалися отриманим досвідом з однокурсниками, активно його обговорювали з викладачами. Було виявлено, що багато студентів зіткнулися з певним побоюваннями під час спілкування з дітьми, страхом зробити помилку, не зацікавити. Зазначимо, що педагоги, які їх супроводжували, підтримували студентів-практикантів та сприяли подоланню їхніх тривог і страхів.

Крім звітів про проходження практики, у яких було відображено результати формування первинних професійних умінь і навичок у науково-дослідницькій діяльності, вивчення документації закладу освіти, відповідних нормативних правових актів, що регулюють діяльність сучасних шкіл, студенти ділилися отриманим власним досвідом взаємодії з учнями, педагогами у ході проведення позаурочних заходів, участі в учнівських проєктах тощо.

За підсумками вступного ознайомчого етапу було організовано семінар, на якому оцінювали його результати, обговорювали ефективність застосованих методів і технологій, а також вносили корективи у сформовану стратегію реалізації другого етапу – операційного.

Вище у роботі ми вже зазначали, що другий курс навчання є для студента найактивнішим і найнапруженішим періодом навчання, під час якого вони не тільки вивчають загальнопрофесійні дисципліни, а й починають входити у професійну сферу. У цей період, як правило, закінчується адаптація до закладу вищої освіти, формуються культурні запити й особистісні потреби, застосовуються всі форми навчання. Для більшої частини другокурсників характерні мотиви самоствердження у праці, що відображається в їхній поведінці та характері навчання.

У зв'язку з цим основна мета цього етапу – це підтримка високої інтенсивності мотиваційної спрямованості на професійно-педагогічну діяльність.

У IV семестрі студенти проходять навчальну психолого-педагогічну практику, під час якої вони формують навички:

- вивчення особистості учня з метою виявлення його мотивації навчальної діяльності;
- розробки психолого-педагогічних характеристик особистості учня, визначення параметрів шкільної зрілості за допомогою педагогічного спостереження, індивідуальної педагогічної бесіди, аналізу продуктів навчальної діяльності дитини;
- складання міні-завдань, що дають змогу проводити діагностику навчальних умінь дитини;
- проводити позакласні заходи, аналізувати їх.

Цей вид практики крім основних завдань передбачає:

- формування у майбутнього педагога цілісної картини майбутньої професійної діяльності;
- розвиток особистісно-професійних якостей під час спілкування і спільної діяльності з учнями та педагогами;
- розвиток професійної рефлексії.

Дуже важливо дотримуватися наступності в організації практик впродовж усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Варіативність завдань під час проходження практики має бути зумовлена необхідністю різнобічного залучення студентів до ігрової, оцінювально-дискусійної, рефлексивної та інших видів діяльності. Мотиваційна спрямованість цього етапу передбачає індивідуальну роботу зі студентом як керівників практики від закладу вищої освіти, так і педагогів, які супроводжують їх у школах. Переважно це емоційна підтримка, консультування зі складних питань, допомога в роботі зі школярами, батьками та іншими учасниками освітнього процесу.

Більш конкретні завдання були поставлені перед психолого-педагогічними заняттями з розвитку мотивації студентів до професійної діяльності.

Так, після закінчення проходження навчальної психолого-педагогічної практики студентам пропонувалося пройти індивідуальну бесіду. Вона була необхідна для уточнення подальшого вектора розвитку у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до професійної діяльності. Було поставлено такі запитання:

1. Що вплинуло на Ваш вибір професії (заняття в школі, приклад педагога, бажання здобути вищу освіту, порада батьків, друзів, інтерес до педагогічної роботи, випадковість тощо)?
2. Що Ви знали про обраний напрям підготовки у закладі вищої освіти?
3. Чи вважаєте Ви, що правильно обрали напрям підготовки?
4. Чим захоплювалися до вступу на факультет (гуртки, курси, додаткові заняття, саморозвиток тощо)?
5. Чи збігаються Ваші інтереси з тим, що вивчаєте в ЗВО?
6. Чи змінили б Ви свій вибір напряму підготовки, якби він був зараз наданий?
7. Які у Вас зараз труднощі в навчанні (вказати конкретно)?
8. Які предмети даються Вам найбільш легко/важко?
9. Який навчальний матеріал Вам найбільше цікавий (за 5-ти бальною шкалою)?
10. Чи вимагають від Вас заняття значних зусиль або навпаки навчання легко дається?
11. Які особистісні риси чи сформовані звички заважають Вам навчатися?
12. Яких знань або вмінь Вам не вистачає під час проходження практики в школі?
13. Які причини Ваших труднощів у навчанні (нерегулярна підготовка до занять, нецікаве навчання, важко опанувати окремі уміння й навички,

вивчати окремі дисципліни, важко засвоюється навчальний матеріал, складна мова науки та ін.)?

14. Чи зростають труднощі в навчанні під час переходу від курсу до курсу?

15. Як Ви оцінюєте можливість реалізації свого потенціалу у ЗВО (за 5-бальною шкалою)?

16. У якому напрямі Ви хотіли б далі розвиватися?

17. Чи збираєтеся Ви працювати за професією?

18. Що Ви знаєте про обрану професію (з огляду на набуті знання)?

19. Чи змінилося у Вас ставлення до професії вчителя в процесі навчання у ЗВО?

20. Чи сформувалися у Вас власні наукові інтереси, чи обрали самостійну галузь досліджень?

Результати цієї бесіди істотно розширюють можливості у дослідженні вмотивованості студентів на майбутню педагогічну діяльність. За підсумками спільної роботи викладача зі студентами їм пропонувалося оцінити перебіг індивідуальної освітньої траєкторії, уточнити необхідність її коригування, а також узяти участь у тренінгових заняттях із розвитку мотивації професійної діяльності та самомотивації.

Метою тренінгу із розвитку мотивації професійної діяльності було формування позитивної мотивації, а також нормалізація взаємовідносин студентів з оточуючими, розвиток уміння бачити за своїми вчинками прояв особливостей характеру. Метою тренінгу самомотивації – підвищення у студентів внутрішньої мотивації до професійного та особистісного розвитку.

Також до тренінгової програми розвитку професійної мотивації майбутніх вчителів початкової школи було включено елементи інших соціально-психологічних тренінгів та ділові ігри.

Відповідно до виокремлених вище напрямів розвитку мотивації професійної діяльності ці форми навчання дали змогу:

- формувати уявлення про успішність і діяльність досягнення;
- розвивати об'єктивну самооцінку та рівень домагань;
- усвідомити особистісну значущість педагогічної діяльності;
- розвивати відповідальність за свої дії, вчинки та поведінку;
- інтегрувати мотив досягнення успіху в особистісно значущі мотиви;
- співвіднести свою навчальну та навчально-професійну діяльність із цінностями майбутньої професії;
- активізувати орієнтацію на досягнення успіху в навчальній та професійній діяльності.

За підсумками дієво-операційного етапу також було організовано семінар, на якому оцінювали його результати, обговорювали ефективність застосованих методів і технологій, а також вносили корективи у сформовану стратегію реалізації третього етапу – змістовно-діяльнісного.

На цьому етапі підтримка високої мотиваційної спрямованості на професійну педагогічну діяльність, занурення у професійно-орієнтований освітній простір цілеспрямовано здійснювалося в межах проходження студентами літньої практики (VI семестр), спрямованої на розвиток професійних умінь та досвіду професійної діяльності.

Цілі практики: формування компетентності студента-практиканта у галузі організації літнього дозвілля дітей і підлітків та досвіду самостійної організації життя і діяльності дитячого та юнацького колективу; сприяння становленню компетентності учнів у галузі вирішення професійних завдань педагогічної, культурно-просвітницької діяльності.

Завдання: формування навичок професійної діяльності відповідно до нормативних правових актів у галузі освіти; вдосконалення навичок із розроблення та реалізації культурно-просвітницьких заходів і програм, засвоєння технологій організації дозвіллевої діяльності з дітьми в літній період; узагальнення й аналіз педагогічного досвіду та відображення результатів практики в щоденнику.

Крім вищеназваних завдань, ця практика дає змогу вчити студентів працювати з дітьми в різних нестандартних ситуаціях, розвивати в них відповідальне і творче ставлення до роботи з дітьми; створювати комфортний психологічний клімат в дитячому колективі, розвивати вміння працювати в команді. Важливо, що така педагогічна робота з дітьми дає студентам можливість оцінити соціальну значущість своєї майбутньої професії, вчить взаємодіяти з батьками, колегами, соціальними партнерами, зацікавленими в забезпеченні якості освітнього процесу, проявляти відповідальність за результати своєї діяльності. Творчий характер роботи в літньому таборі дає змогу студентам реалізовувати весь свій потенціал.

При цьому зміст літньої практики було розбито на модулі:

- нормативно-правові засади діяльності дитячого оздоровчого табору (вивчення внутрішньої документації в діяльності дитячого оздоровчого табору, основних функцій і обов'язків вихователя (вожатого), основ безпеки життя і здоров'я в таборі, інструкції з техніки безпеки, основних прав та обов'язків дітей і підлітків, що перебувають у таборі, можливих заохочень і дисциплінарних покарань в таборі, переліку документів, необхідних при працевлаштуванні);

- організація життєдіяльності дитячого оздоровчого табору (вивчення особливостей організаційної структури табору, педагогічного загону, функцій його членів; видів координаційних нарад; видів і специфіки педагогічних програм; особливостей планування роботи вожатого, режимних моментів; участь у тренінгах та квестах, проведення зарядок, рефлексивних заходів дня (вогник, свічку, вечірнє коло тощо);

- програмування зміни дитячого оздоровчого табору (вивчення програм різної спрямованості, розробка тематичної програми зміни, оформлення та ведення педагогічної документації тощо);

- соціально-педагогічний супровід вихованців у дитячому оздоровчому таборі (вивчення підходів до роботи з дітьми різного віку, специфіки роботи з різновіковим загonom і з певною віковою групою; оволодіння методами

збирання професійно важливої інформації, опрацювання даних та їх інтерпретації, методами педагогічної діагностики, технологіями соціально-педагогічного супроводу в таборі дітей “групи ризику”);

- методика організації та проведення дитячих заходів (вивчення та засвоєння технологій підготовки та проведення загальнотабірних, загонових та фізкультурно-оздоровчих заходів; написання сценаріїв, здійснення вожатських виступів, організація та проведення конкурсних програм тощо);

- використання ігрових технологій у дитячому оздоровчому таборі, вивчення специфіки ігротехніки (ігри на знайомство, згуртування, ігри із залом, на пляжі, в дорозі, пошукові, станційні та психологічні ігри, квести тощо)

- виявлення лідерів, створення позитивного емоційного налаштування на спільну діяльність.

Практики на даному етапі навчання дає змогу чіткіше побачити мету, завдання та зміст діяльності вожатого в дитячому оздоровчому таборі. Крім цього, студенти-практиканти набувають умінь встановлювати й підтримувати конструктивні ділові та особисті відносини з колегами (напарниками), розв’язувати конфлікти та знаходити шляхи виходу зі складних педагогічних ситуацій в умовах літньої практики, проводити самоаналіз педагогічної діяльності, а також коригувати свою поведінку в конкретній ситуації; вивчати індивідуальні здібності, інтереси та нахили дітей, вибудовувати комфортний психологічний клімат у дитячому колективі, що загалом сприяє адаптації майбутніх педагогів до реальних умов праці в дитячому оздоровчому таборі.

За підсумками змістовно-діяльнісного етапу також було організовано семінар, на якому оцінювали його результати, обговорювали ефективність застосованих методів і технологій, вносили корективи у сформовану стратегію реалізації четвертого етапу – ціннісно-сміслового.

Ціннісно-смісловий етап розвитку мотивації до професійної діяльності у майбутніх вчителів початкової школи відбувається на четвертому курсі навчання, коли у них у загальному вигляді вже сформовані практичні

установки на майбутню професійну діяльність, пов'язані з передбачуваним місцем роботи, вони вже можуть припустити, наскільки будуть успішними у професійно-педагогічній діяльності, знають шляхи самовдосконалення, способи підвищення ефективності своєї діяльності.

У зв'язку з цим цей етап має на меті створення умов для творчої самореалізації студентів, підвищення рівня їхньої самостійності під час навчання, орієнтацію на інноваційну складову діяльності педагога.

Для досягнення цієї мети ефективним є використання тренінгу “Діяльнісний підхід в початковій школі” (VIII семестр), що передбачає широкий простір для творчості та самостійності студентів, застосування елементів інноваційних технологій під час практичних занять.

Студенти вчаться організовувати та проводити групові дискусії, проєкти, розробляти та застосовувати кейсові завдання. Це сприяє розвитку у вчителів готовності до запровадження інноваційних технологій, уміння активізувати в учнів розумові процеси, увагу, здатність до кооперації та співробітництва.

Також на цьому етапі студенти проходили педагогічну практику, під час якої самостійно реалізовували навчальну та позакласну роботу з дітьми. Ця практика є підсумковою, передбачає включення майбутнього педагога в професійну діяльність, супровід студента як викладачами закладу вищої освіти, так і вчителями-тьюторами.

Зазначимо, що формуванню професійної мотивації студентів сприяє комфортна і творча робоча атмосфера в закладах освіти. За умови забезпечення інноваційного, креативного освітнього середовища, студенти самі пробуватимуть щось нове в процесі навчання, будуть націлені на більш якісне виконання завдань.

Теорія мотивації Ф. Герцберга [308; 309; 310] підтверджує важливість для студента-практиканта сприятливого та комфортного професійного середовища. Серед чинників, що впливають на мотивацію людини, вчений

вказує: цікаву роботу, гарний колектив, визнання та схвалення результатів праці.

Тому завданням закладу вищої освіти як організатора педагогічної практики студентів – є забезпечення майбутнім педагогам такої атмосфери, де були б нівельовані всі негативні чинники і максимально посилені чинники професійної мотивації. У цьому випадку у студентів розвивається внутрішня мотивація до вдосконалення своєї діяльності, що забезпечує максимальну реалізацію своїх професійних здібностей та сформованість професійних компетентностей.

Це в черговий раз підтверджує важливу роль педагогічної практики у професійній підготовці майбутніх педагогів в розвитку стійкої мотивації до професійної діяльності, формування сучасного типу професійної поведінки майбутніх вчителів початкових класів.

Наприкінці педагогічної практики традиційно проводиться підсумкова конференція, що надає змогу студентам співвіднести сподівання, свої прагнення і наміри щодо майбутньої професійної діяльності з реальними професійними можливостями.

Програма педагогічної практики включала в себе традиційні форми роботи, при цьому було адаптовано позиційне навчання до процесу аналізу роботи студентів-практикантів.

На настановній конференції було повідомлено про те, що кожен студент виступатиме не тільки в ролі практиканта, а й учня, експерта, педагога.

Було здійснено:

- відвідування уроку студента-практиканта з подальшим його аналізом до якого долучалися інші студенти;
- відвідування уроку студента-практиканта і подальший аналіз педагогом-тьютором у присутності інших студентів;
- відвідування уроку студента-практиканта і подальший його аналіз студентами з позицій експерта, педагога, психолога, методиста, учня;

– відвідування студентами-практикантами уроків педагогів школи з подальшим спільним обговоренням.

Такий аналіз педагогічної діяльності дав змогу студенту усвідомити свою діяльність з різних сторін.

Коли студент перебував у позицій методиста, психолога, педагога, учня, у нього розвивалася здатність виокремлювати і відтворювати ці позиції у власній свідомості, аналізувати педагогічні проблеми з різних сторін, застосовуючи суб'єктний підхід.

Аналіз відвіданих уроків студентами-практикантами здійснювався за такою схемою:

1. Загальний підхід до організації уроку з обґрунтуванням його цілей.
2. Вибір навчально-методичних засобів для досягнення поставлених цілей.
3. Аналіз результатів діяльності, успіхів і труднощів у досягненні мети, їхні причини.

Наступний етап аналітичної роботи під час педагогічної практики був пов'язаний з аналізом труднощів і проблем, з якими студенти зіткнулися під час практики. Цей етап був поділений на кілька частин. Спочатку студенти об'єднувалися в групи по 8–10 осіб і працювали спільно з викладачами і педагогами-тьюторами. Визначали, фіксували і узагальнювали проблеми, з'ясовували їхні причини і характер. Ця робота була складною і передбачала виявлення всіх обставин, труднощів, що вимагало активної рефлексивної діяльності студентів.

Після цього студенти об'єднувалися в групи, які працювали над конкретною проблемою. Решта брали участь в її обговоренні з позицій експерта, який розуміє і приймає ситуацію, експерта, який відкидає проблему. Кожна група представляла результати обговорення проблеми, аргументовано відстоювала свою позицію та пропонувала варіанти її розв'язання. Інші учасники групи дискутували, піддавали критиці подані варіанти розв'язання проблеми, пропонували свої альтернативні варіанти розв'язання проблеми.

Така діяльність давала змогу знаходити різні шляхи розв'язання проблем і сприяла самовизначенню майбутніх педагогів.

Підсумкові конференції після закінчення педагогічної практики в школі були спрямовані на обговорення траєкторії руху кожного студента під час практики (зміни в свідомості, мисленні, діяльності тощо). Суттєвим аспектом у цьому контексті було вироблення студентом програми особистісного професійного розвитку.

Підсумкову конференцію за результатами практики було проведено у формі круглого столу.

До завдань підсумкової конференції входило:

- узагальнення основних проблем, з якими зіткнулися студенти на виробничій практиці (демонстрували проблеми, пропонували шляхи їх вирішення);

- підсумковий аналіз перебігу спільної роботи студентів, викладачів і вчителів школи, визначення необхідних змін у професійній підготовці майбутніх педагогів, підходах до організації педагогічних практик.

Отже, практична підготовка є одним із ключових етапів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Вона забезпечує перехід від теоретичного навчання до реальної професійної діяльності та значною мірою впливає на формування професійної мотивації до інноваційної педагогічної діяльності. Така підготовка забезпечує безпосереднє занурення студентів у реальне освітнє середовище, де вони мають можливість не лише застосовувати набуті теоретичні знання, а й знайомитися з сучасними освітніми технологіями, інтерактивними методами навчання, цифровими ресурсами та новими підходами до організації освітнього процесу. Саме в умовах практичної діяльності формується усвідомлення необхідності використання інновацій як ефективного інструменту підвищення якості навчання та розвитку особистості молодшого школяра. Крім того, практична підготовка сприяє формуванню інноваційного стилю педагогічного мислення. У процесі взаємодії з викладачами, вчителями-наставниками, учнями та

педагогічним колективом загалом студенти вчаться аналізувати ефективність традиційних і новітніх методів навчання, здійснювати педагогічну рефлексію, планувати освітню діяльність з урахуванням індивідуальних особливостей учнів. Такий досвід формує готовність до прийняття педагогічних рішень у нестандартних ситуаціях та підсилює мотивацію до постійного професійного вдосконалення. Не менш значущим є й розвиток потреби в самоосвіті та саморозвитку. Зіткнення з реальними труднощами в організації уроку, підтримка навчальної мотивації молодших школярів, використання сучасних інноваційних технологій спонукає майбутніх учителів до удосконалення знань, умінь та навичок у професійній діяльності.

Отже, формування мотиваційної сфери у майбутніх вчителів початкової школи забезпечується створенням професійно орієнтованого освітнього середовища, використанням ситуацій успіху, активних та інтерактивних методів навчання, залученням майбутніх вчителів до педагогічної практики й інноваційних форм роботи. Визначено роль позитивного психоемоційного клімату, особистісно значущого змісту навчання та професійної спрямованості освітнього процесу у формуванні стійкої мотивації до впровадження педагогічних інновацій. Доведено, що поєднання навчальної, практичної та творчої діяльності студентів сприяє розвитку у них інтересу до інноваційної педагогічної діяльності та підвищує рівень професійної активності.

4.2. Формування у майбутніх вчителів початкової школи здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності

Проблема інновацій та її розвиток є предметом спеціальних досліджень у педагогічній науці. Педагогічна інновація – це нововведення в педагогічну діяльність, які змінюють зміст і технологію навчання та виховання, що мають на меті підвищення їх ефективності та результативності. Сучасні напрямки рефлексивної психології характеризуються різноманітністю теоретичних і

методологічних підходів до її дослідження, багатоаспектністю розуміння рефлексії і, відповідно, її структури, моделей та механізмів.

Вченими [175; 236] розроблено та експериментально перевірено інноваційні рефлексивно-діяльнісні освітні технології, що сприяють активізації рефлексивних механізмів особистісного самовизначення. Рефлексія розглядається як процес критичного осмислення поточної діяльності та створення умов для переходу до нової організації діяльності.

Отже, рефлексивний аналіз (як перший етап інноваційної діяльності) необхідний для того, щоб виявити, створити необхідні умови для розвиваючого процесу.

Рефлексія на цілепокладання в інноваційній діяльності особистості має такі характеристики:

- прямий аналіз – цілепокладання від актуального стану професійної системи до кінцевої запланованої мети;
- зворотний аналіз – цілепокладання від кінцевого стану до актуального;
- цілепокладання від проміжних цілей до кінцевої запланованої мети.

Здатність особистості самостійно здійснювати цілепокладання і усвідомлювати його доцільність залежить від таких умов:

- від того, наскільки професіонал може усвідомлювати і керувати процесами цілепокладання, конкретизувати їх, передбачати їх наслідки, що дає йому можливість побудови власної професійної концепції;
- від аналізу значущості мотиву – здатності розпізнавати значущість інновацій для організації і для себе, вміння самостійно створювати алгоритми дій для досягнення мети;
- від впевненості, гнучкості, адекватності дій особистості при аналізі та оцінці результатів і наслідків досягнення мети;
- від володіння алгоритмами вибору інноваційної мети.

Узагальнюючи вище вищезазначене, зауважимо, що процес рефлексії є індивідуальним. Встановлення рефлексивної позиції в будь-якій діяльності,

зокрема й інноваційній, безумовно пов'язане з особистістю професіонала, з його орієнтацією на саморозвиток. Початком цього процесу зазвичай виступає система усвідомлюваних особистістю суперечностей у професійній діяльності, тому слід створювати в професійній діяльності ситуації, які актуалізують рефлексивну позицію, формують позитивне самосприйняття, стимулюють процеси самоствердження.

Рефлексивна свідомість здатна контролювати процес побудови та перевірки тих чи інших інновацій в організації, і допомагає критично осмислювати всі етапи діяльності. Також, варто зазначити, що інноваційна діяльність не завжди усвідомлюється, принаймні, на початковому етапі, під час створення програм і цілей.

На наступному етапі рефлексивної діяльності особистість починає аналізувати себе, як суб'єкта, що організовує і коригує свою діяльність. Такий фахівець самостверджується як особистість, оскільки усвідомлює, що здатний до подолання перешкод особистісного та духовного зростання на шляху до досягнення мети щодо впровадження нововведень.

Професійна рефлексія – основа творчого підходу [236], необхідне доповнення пошуків, імпрровізацій, спосіб виявлення і формулювання індивідуальних досягнень вчителя та слабких сторін його діяльності. Отже, рефлексія є психологічною основою, джерелом професійної творчості, без якої неможлива інноваційна діяльність, рефлексія повинна пронизувати весь інноваційний процес.

Оскільки інноваційна діяльність має складну структуру, рефлексивне забезпечення інноваційного процесу передбачає використання різних видів і форм рефлексії. До основних її видів відносять [175, с. 90]:

1. Особистісну: самоаналіз особливостей індивідуальної діяльності, таких як: мотиви, здібності, смисли, ставлення, переживання;
2. Інтелектуальну: самоаналіз пізнавальної діяльності – норм, правил, понять, шаблонів і схем мисленнєвої діяльності;

3. Кооперативну: рефлексія спільної діяльності – групові цілі, власна позиція в групі, відносини всередині групи;

4. Комунікативну: рефлексія в спілкуванні – цілі, рівень взаєморозуміння і взаємоповаги, засоби спілкування.

Реалізація різних видів рефлексії дозволяє охопити як індивідуальну діяльність вчителя (перший і другий види), так і спільну діяльність всього професійного колективу (другий, третій і четвертий види).

Рефлексія може здійснюватися в таких формах [179, с. 151]:

– як спонтанна рефлексія – коли людина з власної ініціативи аналізує причини своїх вчинків, дій і станів;

– індукована рефлексія – коли стимулом для рефлексії стає інша людина (її висловлювання);

– регламентована рефлексія – коли рефлексія здійснюється за результатами виконання завдань, поставленого іншою людиною (може реалізовуватися за допомогою і під керівництвом іншої людини).

Розглянемо формування досвіду рефлексивної діяльності у майбутніх вчителів початкової школи у процесі викладання педагогічних дисциплін у закладі вищої освіти.

Як уже зазначалося раніше, рефлексія є важливою умовою успішного здійснення будь-якої діяльності. Особливу роль вона відіграє в складній інтелектуальній діяльності, а саме в тих її видах, які передбачають складну міжособистісну і групову взаємодію. До таких видів діяльності, відноситься й педагогічна діяльність. Тому поряд із іншими професійно значущими психологічними якостями сучасний вчитель повинен володіти розвиненою рефлексією.

Рефлексія передбачає спрямованість мислення на себе, на процес і продукти своєї діяльності, тобто вихід у зовнішню позицію по відношенню до своєї діяльності. Вона забезпечує усвідомлення суб'єктом рефлексивної діяльності використовуваних ним прийомів, що є умовою ефективної творчої діяльності, самовдосконалення особистості.

У своїй професійній діяльності вчитель здійснює педагогічну рефлексію, що передбачає як звернення його свідомості на самого себе, врахування уявлень учнів про його діяльність і уявлень учня про те, як вчитель розуміє діяльність учня [75, с. 33]. Це передбачає наявність здатності дати собі, своїм діям відсторонену оцінку. Учителю необхідно розуміти, як його дії сприймають інші, насамперед ті, з ким він взаємодіє в процесі педагогічного спілкування. Професійна рефлексія обумовлює інноваційну діяльність вчителя. Тому підготовка майбутнього вчителя повинна передбачати формування у студентів знань про рефлексію та рефлексивні цінності, а також розвиток здатності до її здійснення.

На нашу думку, формування професійної рефлексії майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти забезпечується всіма без винятку педагогічними дисциплінами. Так, у процесі викладання курсу педагогіки цілеспрямовано створюються умови, що дозволяють активізувати усвідомлення студентами сутності та специфіки педагогічної діяльності, вимог до професійних знань, умінь та навичок сучасного вчителя, а також стимулювати їх до аналізу своїх здібностей, особистісних якостей і можливостей відповідно до вимог професії педагога. Особливу увагу при вивченні специфічних особливостей педагогічної діяльності доцільно приділяти формуванню знань про рефлексію, її роль у становленні та професійному зростанні вчителя.

Накопиченню рефлексивного досвіду майбутнього вчителя сприяє особиста залученість до обміну думками на заняттях. Участь студентів у ділових, рольових, імітаційних іграх та вправах стимулює розвиток рефлексивних здібностей. Вони вчаться:

- аналізувати сьогодення з позицій майбутньої перспективи;
- критично оцінювати набутий досвід;
- формувати ставлення до себе та до інших, бачити себе «очима інших»;

– розглядати ситуацію або виконувати роботу з різних позицій/підходів одночасно.

Для цього на заняттях необхідно забезпечувати плюралізм думок, поглядів, що сприяє розвитку у студентів умінь займати різні позиції, а також бачити об'єкт не з однієї точки зору як єдино можливої, а з різних сторін.

Ефективним засобом формування цих умінь є рольова гра. Вона містить у собі необхідний методичний ресурс, що дозволяє студенту ознайомитися з варіантами можливих позицій, зокрема, таких, як «вчитель», «учень», «директор», «організатор», «дослідник», «критик», «знавець», «спостерігач» тощо. Гра є важливим інструментом інтеграції знань та особистісного ставлення до них. Її обов'язковим етапом має бути рефлексія щодо процесу гри та її результатів. Важливим також є дотримання таких умов:

- проблемність змісту;
- попередня теоретико-методична та психолого-педагогічна підготовка студентів;
- поєднання ігрової та навчальної діяльності;
- створення позитивного емоційного фону;
- участь у грі викладача з метою управління та корекції.

Отже, у підготовці майбутнього вчителя початкової школи необхідним є застосування гри як методу навчання рефлексивній дії. Так, зокрема, ділової гри «Я – студент, Я – вчитель, Я – особистість», яка вимагає від учасників здійснення рефлексії, що передбачає звернення до свого внутрішнього світу і власного досвіду. Спочатку самостійно, в ході індивідуальної роботи, а потім у групах студентам потрібно виявити у себе наявність або відсутність важливих якостей, які відповідають заданим ролям. У таких умовах виникає ситуація, коли практично кожен студент отримує абсолютно нову для себе інформацію про те, якими знаннями і якостями володіє, що може, а чого ще треба навчитися. Для студентів це стає поштовхом до цілеспрямованої систематичної роботи над собою.

Для стимулювання рефлексивних дій студентів першого курсу ми використовували вправу, спрямовану на з'ясування відповідності уявлень людини про себе і уявлень про неї оточуючих. Студенти повинні були написати на картці десять відповідей на питання «Хто я?», «Який я?», а також три постулати, якими вони керується у своєму житті. Після закінчення роботи картки здавалися викладачеві, який зачитував записи на них, а аудиторія вгадувала автора. Опитування засвідчило, що переважна більшість студентів вперше виконувала подібну роботу і відчувала значні труднощі у визначенні необхідних десяти своїх характеристик.

З метою формування міжособистісної рефлексії, а також позитивних відносин у групі ми використовували вправу «Розтопи коло», під час якої учасники ставали у коло, беручись за руки. Завданням ведучого, який знаходиться всередині кола було обрати з нього певного учасника. Згідно правил гри, коло випустить тільки того, хто зуміє проявити найкращі людські якості і змусить ведучого повірити в їхню щирість. Участь у грі стимулює розвиток емпатії і такої необхідної вчителю здатності по-доброму ставитися до людей, бачити кращі сторони особистості.

Для забезпечення усвідомленого засвоєння педагогічної теорії вже з перших занять доцільно починати вчити студентів бачити, уявляти реальні події, ситуації. Цьому можуть слугувати приклади, якими викладач ілюструє теоретичні положення здійснюючи виклад навчального матеріалу. Як приклади можна розглядати також зміст ігрової діяльності. У процесі такої роботи формується вміння рефлексивного переходу з площини теоретичних знань у простір предметно-практичної діяльності, у якій забезпечується рефлексивне зв'язок здобутих знань з досвідом предметно-практичної діяльності майбутніх вчителів. Цьому також може сприяти виконання студентами в групах домашнього завдання з підготовки презентації: необхідно представити на практичному занятті одну з сучасних виховних концепцій, використовуючи засоби, які можуть зробити повідомлення

переконливим. Результатом спільної діяльності учасників групи часто стає презентація основних ідей і положень обраної концепції.

Для активізації рефлексивної діяльності студентів викладач повинен сам постійно демонструвати рефлексивну позицію і акцентувати на ній увагу здобувачів освіти [133; 161]. З цією метою на заняттях доцільно:

- давати оцінку власним думкам, емоціям і переживанням;
- пояснювати логіку викладу тем дисципліни;
- пояснювати, які методи роботи використовуються на занятті викладачем і на що вони спрямовані;
- оцінювати свою взаємодію зі студентами.

Рефлексивна позиція неможлива, якщо у людини (а тим паче у педагога) відсутнє критичне ставлення до дійсності. Однак, за нашими спостереженнями, більшість студентів, механічно записуючи лекцію, приймають на віру абсолютно всю інформацію, що надходить від викладача. У майбутніх вчителів необхідно формувати вміння критично оцінювати запропонований навчальний матеріал та інтерпретації лектора. Одним із ефективних засобів формування цієї позиції, на наш погляд, є лекція з включеними до неї запланованими помилками. Такі лекції доцільно запроваджувати, зокрема, в процесі вивчення навчальних дисциплін «Теорія та методика виховання в початковій школі», «Основи педагогіки та дидактика». Вони вимагають ґрунтовної попередньої роботи: до моменту проведення таких лекцій студенти вже повинні мати певні теоретичні знання з навчальної дисципліни. У зміст лекції закладається певна кількість помилок змістовного або методичного характеру. Помилки фіксуються викладачем на аркуші паперу або на слайді і в кінці лекції надаються студентам. Лекція будується таким чином, щоб помилки були неявними, ретельно замаскованими. Завдання слухачів – знайти їх, відзначити і в кінці заняття повідомити викладачеві [238, с. 70]. На обговорення помилок на лекції відводиться 5–7 хвилин.

Практика показує, що більшість студентів позитивно ставляться до таких лекцій, виявляють високий рівень активності у пошуці неточностей і помилок. Зазвичай студенти знаходять допущені помилки. За умови, коли студенти відчують труднощі у виявленні помилок, можна в кінці лекції дати їм додатковий час на перегляд конспектів, що, на наш погляд, підвищує ефективність цього процесу.

Важливим умінням, що забезпечує можливість рефлексії, є вміння ставити питання, в першу чергу – самому собі. У цьому випадку питання є засобом фіксації наявних знань, а також джерелом внутрішнього і зовнішнього діалогу, в процесі якого відбувається пізнання нового. Без вдумливих питань неможливе засвоєння нових знань, обмін думками, поглядами між людьми [143]. Вирішуючи завдання формування такої діяльності у студентів, вважаємо за доцільне:

- пояснювати їм значення таких питань у пізнанні себе, навколишнього світу та оволодінні професійними знаннями;
- ознайомлювати їх з типами можливих питань;
- демонструвати зразок такої діяльності;
- давати завдання на формулювання різного типу питань під час аудиторних занять;
- включати (як обов'язкове) завдання щодо підготовки проблемних питань до практичних занять з кожної теми;
- вимагати від студентів під час виступу на практичному занятті ставити аудиторії питання проблемного характеру;
- заохочувати активних учасників цього процесу.

Сформована у студентів здатність ставити проблемні питання забезпечує критичний аналіз матеріалу, виділення основного і другорядного, знаходження закономірності та усвідомлення прогалин в знаннях.

Актуалізації рефлексивних здібностей майбутніх вчителів сприяє перегляд і аналіз відеозаписів уроків під час вивчення дисципліни «Основи педагогіки та дидактика». Виконуючи завдання («запропонуйте свої

конструктивні ідеї щодо вдосконалення переглянутого уроку та обґрунтуйте їх доцільність»)), кожен студент подумки приміряє на себе ролі і вчителя, і учня, розмірковує про те, як він сам провів би урок, що зробив би по-іншому і чому. В результаті подальшого колективного обговорення висунутих ідей група вибирає з них найбільш цікаві, обґрунтовані.

Розгляд інноваційного потенціалу як чинника ефективності нововведення, узгодження різних ролей учасників цього процесу, вивчення можливостей цілеспрямованого впливу на їхню поведінку залежать від правильного розуміння механізмів виникнення у них рольових позицій: ініціативи, сприяння, протидії або бездіяльності. Зазвичай, ці питання не розглядалися спеціально, що створює у студентів враження про інноваційний процес, що відбувається у вакуумі, «без боротьби і протиріч».

Рефлексія в загальному плані – це переосмислення. Створення рефлексивного освітнього середовища дозволяє моделювати особливі, унікальні по відношенню до вчителя умови, в яких його особистісний та інтелектуальний досвід не тільки виявляється недостатнім, але і слугує своєрідною перешкодою (а не тільки засобом) для досягнення мети. При цьому проблемність розкривається як інтелектуальна суперечність, що актуалізується у вигляді зіткнення відомих знань, умінь з тими особливими умовами інноваційної ситуації, в яких педагог відомі для нього способи дії. Разом із тим при вирішенні виявляється і її конфліктоутворююча властивість, тобто протиріччя особистісного характеру між сформованими формами поведінки вчителя як особистості і тими реальними вимогами, які пред'являє до нього конкретна ситуація. Отже, суть проблеми полягає в тому, що в процесі її вирішення виникає протиріччя між ресурсами «Я» (тобто інтелектуальними та особистісними стереотипами) і унікальністю дій та вимог безпосередньо інноваційного процесу. Самостійне подолання цього протиріччя і виступає в підсумку як відкриття нововведення і одночасно як особистісний та інтелектуальний розвиток, що виражається в активному перетворенні особистості, реорганізації мислення. Породження самого

нововведення в творчому процесі обумовлене виникненням відповідних особистісних новоутворень, що виражаються в зміні вчителем уявлень про себе. Рефлексія, переосмислення особистісних стереотипів є способом здійснення «Я». При такому способі вирішення проблемної ситуації конфлікти не придушуються, не ігноруються, а навпаки спонукають педагога до пошуку ефективних шляхів вирішення проблемної ситуації. Отже, при вирішенні такого типу суперечностей у майбутніх вчителів початкової школи відбувається мобілізація власних ресурсів для досягнення мети, що слугує передумовою для прогнозування і створення нововведень, загального продуктивного способу дії, який здійснюється у вигляді інтелектуальної рефлексії раніше висунутих варіантів рішення для того, щоб відкинути або прийняти їх.

Розроблений нами та впроваджений курс «Педагогічна інноватика (початкова школа)» спрямований на розвиток творчого потенціалу вчителя та передбачає не тільки формування здатності до створення нововведень у педагогічній науці, а й творчого відношення до своєї праці, до дітей, до вирішення різноманітних проблемних ситуацій і до життя в цілому.

Особливе значення це має для вчителя, оскільки динамічний розвиток сучасного суспільства вимагає від нього зміну звичних стереотипів професійної діяльності. При цьому відмінною рисою інноваційної діяльності сучасного вчителя є здатність самостійно обирати, розробляти та впроваджувати нововведення в школу.

Процес розвитку інноваційної поведінки вчителя передбачає: «перебудову» (переструктурування) стереотипів, що перешкоджають створенню та впровадженню нововведень.

До методів формування інноваційної поведінки можна віднести: полілог, дискусію, рефлексивну інверсію, інтерв'ю. Творчості неможливо навчити, не можна сформувати здатність до творчості як якусь навичку або комплекс знань і умінь; вона передбачає прагнення до творчої діяльності, залучення до творчого процесу, розвиток творчих здібностей.

Ці положення було покладено в основу розробленого курсу «Педагогічна інноватика (початкова школа)». У методологічній та методичній площині реалізація цього курсу спирається на ідею створення рефлексивного освітнього середовища на засадах співтворчості.

Цей курс дозволяє актуалізувати наявний досвід студентів, переосмислити його. Одним із його завдань є – спрямувати процес переосмислення студентом себе і своєї діяльності у напрямку створення нововведень.

Потреба в переосмисленні власного досвіду виникає при зіткненні з проблемною ситуацією, коли наявний досвід в умовах, що якісно змінилися, не здатний забезпечити позитивний результат у професійній сфері. Цю ситуацію можна охарактеризувати як творчу кризу, в якій містяться і позитивні, і негативні моменти. Позитивне полягає в тому, що стан кризи сприяє пошуку нового, однак, якщо досягти цього не вдається, то в подальшому це може призвести до негативних наслідків. В результаті створення особливого творчого середовища відбувається не тільки обмін інформацією, досвідом з даної проблеми, але й також, завдяки створенню особливої атмосфери співтворчості, новий досвід, який в подальшому і буде покладено в основу інноваційної діяльності.

Таким чином, запровадження інноваційного курсу забезпечує вирішення таких завдань:

- розвиток діалогу, а не конфронтації;
- адаптації вчителя до швидко змінних умов;
- прогнозування нововведень.

Значну ефективність, з погляду культивування гнучких, саморозвиваючих систем професійних знань і здібностей, мають інноваційні методи, що базуються на рефлексивно-гуманістичній педагогіці та психології співтворчості. Одним із головних аксеологічних досягнень рефлексивно-гуманного підходу є, на наш погляд, практичне доведення можливості культивування неруйнівних способів. Так, для того, щоб створити нову

концепцію, генерувати будь-яке нововведення, зовсім не обов'язково щось руйнувати з минулого досвіду. Головний гуманістичний принцип співтворчості полягає в забезпеченні повноти (цілісності) і збільшення різноманітності (поліфонії) внутрішнього і зовнішнього світу кожного студента.

Розглянемо більш детально інноваційні методи, що забезпечують реалізацію інноваційної поведінки вчителя. До них відноситься розвиваючий проблемно-рефлексивний полілог. Мета якого: актуалізувати і розвинути у вчителя творчі можливості до самостійного осмислення проблем інноваційної діяльності та до прийняття інноваційних рішень. Цей метод передбачає такі етапи:

1. Етап визначення освітніх проблем, де кожен учасник, не повторюючи попереднього, структурує проблеми.
2. Етап висунення ідей щодо вирішення даних проблем.
3. Колективне обговорення.

Цінність організації полілогу за «круговою» структурою полягає в тому, щоб, по-перше, забезпечити розвиваючий результат не лише найбільш «просунутих» у постановці та вирішенні проблем студентів, але й менш обізнаних і творчих. За допомогою «заборони» на повторення кожним учасником досягається максимальне осмислення альтернативних рішень.

Наступним методом розвитку інноваційної поведінки є позиційна дискусія, яка дозволяє не тільки сформулювати уявлення про різні педагогічні нововведення, а й забезпечити процес їх критичного аналізу. Механізм такої дискусії передбачає поділ групи на три частини. Перша група зосереджує свою увагу на виробленні проєкту майбутнього нововведення, своєму баченні та обґрунтуванні його. У процесі даної діяльності допускається критика висунутих рішень, оскільки в кінці дискусії групі необхідно представити на загальне обговорення тільки один з напрацьованих варіантів. Після того, як група представить свій проєкт нововведення, до обговорення включається друга група, перед якою стоїть завдання з'ясувати всі альтернативні варіанти

щодо запропонованого нововведення і, ґрунтуючись на цьому, спростувати твердження першої групи. Відхиливши висунуті пропозиції, друга група приступає до розробки свого проєкту, з подальшим його представленням. Третя група здійснює узагальнення поданих проєктів і шукає ефективні шляхи їх вирішення. Далі групи по черзі міняються ролями і це повторюється до проходження повного циклу. Позитивні напрацювання в діяльності груп на кожному етапі фіксується. Однак на практиці виникають ситуації, коли пропонується відразу кілька проєктів, кожен з яких містить конструктивні пропозиції. У цьому випадку проводиться «аукціон рішень». Суть даного методу полягає в подальшому поглибленому аналізі запропонованих проєктів усім колективом. В результаті кожен проєкт проходить аналітичну експертизу. Здійснюється це за допомогою механізму поширення розроблених проєктів, результатами є наслідки від їх впровадження. В цілому формується цілісне уявлення тих процесів і явищ, які можуть виникнути в результаті впровадження нововведення. Механізм проживання, перебігу подій показує ті негативні моменти, які були непомітні при розробці самого нововведення. Дана процедура класифікує запропоновані нововведення за ступенем їх прийнятності для впровадження.

Таким чином, «аукціон проєктів» дозволяє глибоко і детально проаналізувати розвиток наслідків від впровадження нововведення в залежності від різних протиріч і конфліктів. Побудова цілісної концептуальної моделі розгортання подій і визначення ролі та позицій групи, включеної в інноваційний процес, дозволяє опрацювати різні варіанти наслідків. В результаті, рішення приймаються не методом проб і помилок, а відповідно до всебічної аналітичної експертизи.

Програма інноваційного курсу починається зі знайомства та представлення учасників. Емоційна рефлексія сприяє створенню атмосфери відкритості та доброзичливості. У практикум вводяться вправи на розвиток творчого мислення.

Наступний етап – атмосфера співтворчості (назвати улюблені казки, героїв, а потім ввести їх у шкільне життя, передати характер героїв, придумати сюжет і розіграти його). Потім промовляється монолог від імені того чи іншого персонажа, здійснюється аналіз характеру героїв. Після цього подається перелік освітніх проблем, необхідно відмітити ті, які, на думку студентів, найбільш важливі. Основні ж вправи моделюють структурні компоненти інноваційної діяльності вчителя. Вводяться такі вправи: асоціативне коло, педагогічний консилиум, творчі дебати, відкриті уроки. До програми курсу включені завдання, що виводять студентів на рівень метарефлексії, аналізу та оцінки свого рефлексивного мислення. На це спрямовані спеціальні вправи з опорними схемами самоаналізу, програмами самозвіту.

Робоча програма курсу.

1. Творче мислення вчителя. Психолого-педагогічний аналіз педагогічних завдань.
2. Інноваційна діяльність вчителя: структура та технологія здійснення (позиційна дискусія).
3. Психологічні бар'єри сприйняття нововведень (тренінг безконфліктної поведінки).
4. Методи розвитку інноваційної поведінки: евристичні методи вирішення творчих завдань, «мозковий штурм», метод евристичних питань, інноваційні ігри тощо.
5. Рефлексія в професійній діяльності вчителя (тренінг рефлексивних здібностей).

Як зазначалося раніше, інноваційна поведінка та креативність вчителя повинні формуватися під впливом розвиваючого освітнього середовища. Грунтуючись на дослідженнях Д. Богоявленської та А. Матюшкіна, згідно з якими творчість можна визначити як певний вихід за межі (наявної ситуації або наявних знань), можна стверджувати, що креативність як комплекс властивість виражається в оригінальній постановці проблеми, наповненій

особистісним змістом. Тому важливим є здійснення непрямого формуючого впливу через мікросередовище.

Для актуалізації творчого потенціалу майбутніх вчителів освітнє середовище повинно мати високий ступінь невизначеності та передбачати багатоваріантність. Невизначеність стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; багатоваріантність забезпечує можливість їх знаходження. Крім того, середовище повинно містити зразки креативної поведінки та її результати. У процесі нашого дослідження ми припустили, що поєднання деяких параметрів мікросередовища, в якому існує вчитель – низький ступінь регламентації поведінки, інформаційна насиченість і представленість зразків креативної поведінки – має визначальний вплив на інноваційну поведінку педагога. Це може виражатися і на технологічному рівні.

Дослідження було проведено за участю 149 студентів факультету педагогіки, психології та мистецтв освіти ЦДУ ім. В. Винниченка. До цієї групи входили студенти загальної підготовки та випускники педагогічного коледжу, дві групи по 23 особи для порівняння з експериментальними групами. Вимірювалися такі параметри.

А. Рівень креативності студентів. Враховувалися 3 показники: продуктивність, мотиваційна спрямованість на творчість і рефлексивність. Діагностика креативності відбувалася в процесі і результаті всіх видів завдань курсу.

Креативна цінність розроблених нововведень визначалася віднесенням їх до одного з наступних типів:

1. Постановка проблеми, що передбачає множинність рішень та дає поштовх для подальшого розвитку школи.
2. Рішення оригінальне, не має аналогів.
3. Рішення передбачає «варіацію на тему», продовження відомої концепції або педагогічного підходу.

Мотиваційно-особистісний компонент оцінювався за допомогою врахування висловлювань студентів, їх інтересів, бажання продовжити роботу, активності. Рефлексивний компонент був оцінений за ступенем усвідомленості пропонованого рішення і себе як вчителя-новатора.

Б. Характеристика середовища здійснювалася за такими показниками: інформаційна насиченість, наявність зразків креативної поведінки, ступінь регламентованості інноваційної поведінки.

Рівень інформаційної насиченості вимірювався шляхом ранжування різноманітності запропонованих рішень, можливостей їхнього впровадження. Формуючий експеримент полягав у тому, що в процесі інноваційного курсу були створені умови нерегламентованості поведінки, інформаційної насиченості, представленості креативних зразків. Після закінчення експерименту контрольні та експериментальні групи порівнювалися за даними підсумкового тестування. На початку, в процесі та наприкінці експерименту ми оцінювали рівень креативності та інноваційної поведінки студентів, а також вираженість середовищних показників.

Аналіз результатів експерименту показав суттєві відмінності за всіма трьома досліджуваними параметрами. На першому етапі збільшувався рівень мотиваційно-особистісного показника, на другому – продуктивного і мотиваційно-особистісного, на третьому – продуктивного і рефлексивного. При цьому істотне зростання мотиваційно-особистісного показника інноваційної діяльності свідчить про зміни на більш глибокому особистісному рівні, а саме: зростає емоційна залученість у процес пошуку, постановки та осмислення освітніх проблем, з'являється стійке бажання продовжити заняття в практикумі. Можна припустити, що при підтримці досягнутого рівня мотивації зростає і продуктивний рівень діяльності.

Процес розвитку інноваційної діяльності розпочинається саме з мотиваційно-особистісного рівня. На продуктивному рівні ми маємо справу з більш складним утворенням – поєднанням творчого потенціалу особистості та рефлексії. Налаштування на інноваційну діяльність передбачає постійну

постановку проблем та різноманітне їх вирішення. До всіх процесів виробляється специфічне ставлення: пошук сенсу, спроба побачити приховане, що стоїть за безпосереднім сприйманням.

Дані експерименту показують, що студенти з високим початковим рівнем креативної поведінки переважно досягають нового стійкого високого рівня, вони відрізняються високою продуктивністю і рефлексивністю; із середнім рівнем креативності в більшості випадків показують деяку динаміку, хоча тяжіють до рішень типу «варіації на тему». Некреативні студенти рідко досягають нового рівня, вони не виявляють динаміки, часто повертаються до початкових рішень. Зазначимо, що підвищення креативності, зумовлене відповідним впливом розвиваючого середовища, не є вузькоспрямованим. Загальною тенденцією змін інноваційної поведінки є те, що слідом за значним підвищенням усіх показників спостерігається їхнє деяке зниження, що пов'язано певною мірою з емоційним спадом і дискомфортом.

У межах програми рефлексивно-інноваційного процесу використовуються такі методичні засоби: принцип рефлексивних контрастів; прийом культурних аналогів, концептуалізації, створення рефлексивного «іншого світу» та рефлексивні методи діагностики.

Педагогічна практика також відкриває широкі можливості для формування професійної рефлексії майбутніх вчителів. Успішність їх перших кроків в якості вчителя багато в чому визначається вмінням серйозно, уважно аналізувати свою роботу. Тому організація викладачем ЗВО спільно з практикантами конструктивного психолого-педагогічного аналізу їх вчительської праці надзвичайно важлива.

Аналіз уроку має величезне значення для самопізнання, саморозвитку майбутнього вчителя, відкриває можливість подивитися на себе і свій урок з боку, оцінити його. Осмислюючи власну діяльність на уроці, студент використовує теоретичні знання, оцінює свою поведінку, себе як одного з суб'єктів педагогічної діяльності.

Такий аналіз є процесом і результатом предметно-особистісної рефлексії та застосування проєктивно-рефлексивних здібностей. Він стимулює:

- розвиток аналітичних здібностей, проєктивних умінь, пізнавального інтересу;
- усвідомлення необхідності вивчення психолого-педагогічних проблем навчання і виховання;
- формування вміння спостерігати за педагогічними явищами, аналізувати їх, робити відповідні висновки.

Необхідно відзначити, що при спільному аналізі уроку викладач повинен орієнтувати студента на виявлення не тільки слабких, але й, в першу чергу, сильних сторін власної діяльності. Досвід рефлексивної діяльності та відповідні якості, набуті студентами під час вивчення педагогічних дисциплін і проходження педагогічної практики, стануть базою для самостійної професійної рефлексії, яка є запорукою успіху вчительської праці в майбутньому.

Період педагогічної практики має значний потенціал для формування рефлексивної компетентності студентів та має низку своєрідних характеристик. По-перше, педагогічна практика здійснюється за межами закладу вищої освіти, в освітньому просторі інших закладів. По-друге, вона обмежена певними стислими термінами, після закінчення яких студент повертається до навчальної діяльності у закладі вищої освіти з багажем особистісних змін і професійним досвідом. Удосконалення рефлексії власної професійної діяльності – є одним із досягнень цього етапу при успішному його проходженні. Педагогічна практика є прикладом освітнього середовища, що має виражений рефлексивний потенціал.

До того ж, лише на практиці студент може в повній мірі «прожити» суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя і учня, перебуваючи в контексті виконання соціальної ролі педагога-професіонала. Таким чином, створення умов для розвитку професійно-педагогічної рефлексії на етапі проходження

педагогічної практики сприяє формуванню рефлексивної компетентності. У даному контексті розвиток рефлексії в період педагогічної практики виступає засобом формування готовності до інноваційної діяльності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях все частіше стали говорити про рефлексивну компетентність професіонала, яка в найзагальнішому вигляді являє собою елемент структури особистості, що дає можливість реагувати на труднощі в професійній діяльності шляхом їх творчого осмислення.

До рефлексивних науково-дослідних компетенцій відносяться такі вміння:

- застосовувати кількісний і якісний аналіз для інтерпретації результатів досліджень;
- формулювати коректні та об'єктивні висновки за результатами дослідження;
- самостійно вивчати та аналізувати наукову інформацію; критично оцінювати результати власної діяльності та на основі цього аналізу вибудовувати перспективи саморозвитку;
- професійно діяти в нестандартних ситуаціях, вміти врегулювати конфліктні ситуації в соціальній та професійній сферах [4, с. 884].

С. Рубінштейн вказував на те, що рефлексія виникає в ситуації зіткнення особистості з новим, несподіваним, з інформацією, яка вимагає негайного роз'яснення і уточнення. Крім того, нова інформація повинна неодмінно суперечити вже наявній, що стала частиною внутрішнього світу людини [321, с. 78]. Вихідним стимулом для початку рефлексії виступає проблемно-конфліктна ситуація, що порушує рівновагу між вже засвоєними знаннями, підкріпленими досвідом, і новою інформацією (причому минулий досвід може служити перешкодою для освоєння нового). У цей кризовий момент виникає гостра необхідність у рефлексії як єдиному способі вирішення внутрішнього конфлікту. Педагогічна практика якраз стає такою проблемно-конфліктною ситуацією, що викликає у студента потребу

переоцінити і доповнити вже наявні знання з урахуванням нової ситуації, яка не піддається прогнозуванню. А рефлексія, в свою чергу, є основним механізмом вирішення труднощів, що виникають.

У контексті вищезазначеного ми розуміємо професійно-педагогічну рефлексію як необхідний психологічний механізм саморозвитку і переосмислення особистого досвіду, що виявляється в здатності педагога займати аналітичну позицію по відношенню до своєї професійної діяльності. За допомогою цього механізму забезпечується саморозвиток і самовдосконалення особистості, в тому числі професійне, а також успішність її діяльності та спілкування [208, с. 28]. Іншими словами, рефлексія – це здатність зайняти позицію стороннього спостерігача як до себе, так і своєї професійної діяльності. Саме період педагогічної практики, на нашу думку, є оптимальним для становлення і розвитку професійної рефлексії, яка в свою чергу дозволяє вдосконалювати суб'єкт-суб'єктні відносини, що реалізуються в освітньому середовищі.

Суб'єкт у процесі здійснення своєї педагогічної діяльності в соціально-освітньому просторі школи стикається з різноманітними особистісними, когнітивними та комунікативними суперечностями. Для їх подолання необхідний ефективний механізм, застосування якого не вимагає особливих часових, матеріальних та особистісних зусиль. У даному випадку актуалізація рефлексивного потенціалу особистості вирішує виникаючі проблеми. Студент, перебуваючи в складній ситуації, щоб вирішити суперечності між необхідністю теоретичних знань і їх реальним наявністю, звертається до самоаналізу своєї діяльності і на основі цього коригує і вдосконалює її.

Для реалізації визначеної мети нами було складено і реалізовано комплекс завдань на етапі педагогічної практики. Ці види діяльності дозволяють не тільки вдосконалювати професійні знання, вміння та навички, а й максимально ефективно використовувати цей період для розвитку професійної рефлексії. Реалізація цих завдань дає можливість:

- проаналізувати власну професійну діяльність;

- оцінити рівні своєї теоретичної та практичної готовності;
- сформулювати самостійне і творче мислення;
- наміти шляхи особистісного та професійного саморозвитку.

Система завдань на період практики включає такі модулі:

- діалогічний – його суть полягає в попереджувальному та завершальному діалогах експериментатора з досліджуваним з метою аналізу та прогнозування ситуації;
- когнітивний – обговорення з тьютором проблем, що виникають у ході практики, та фіксація власних когнітивних труднощів;
- особистісно-рефлексивний – освоєння та використання засобів і методів для рефлексії своєї діяльності (пам'ятка для самоаналізу уроку, план самоаналізу, рекомендації для аналізу першого уроку у своїй практичній діяльності тощо);
- аналітичний – складання аналітичного самозвіту після закінчення практики.

Відбираючи ігри, вправи, тести та методики для наповнення консультацій і роботи зі студентами, ми сформулювали низку положень.

По-перше, щоб виявити причини труднощів, що виникають у студентів-практикантів, необхідно створити оптимальні умови для рефлексії результатів діяльності.

По-друге, якість рефлексії та підсумкових рефлексивних уявлень залежить від самого процесу рефлексування. У зв'язку з цим ми вважаємо за необхідне створення ситуації, коли потрібна відповідь на питання: «Як здійснювалася рефлексія, яким способом?», що дасть можливість побачити основні проблеми у своєму способі рефлексування.

По-третє, результатом обговорення рефлексивного досвіду є можливість студента критично оцінити власну рефлексію і провести її корекцію.

При доборі теоретичного та практичного матеріалу для роботи ми дотримувалися принципів діалогічності, наступності, інтеграції та

координації. Принцип діалогічності реалізовувався на консультаціях, тобто в процесі кожної консультації ми намагалися забезпечити максимальні умови для проектування ситуації вільної комунікації, заснованої на рівності сторін і взаємоповазі учасників, суб'єктно-смісловому спілкуванні, рефлексії кожного. Принцип інтеграції забезпечив взаємозв'язок усіх завдань. Принцип наступності дозволив поетапно реалізовувати систему завдань, коли кожен наступний етап ставав логічним наслідком попереднього. Принцип координації забезпечив ефективну взаємодію всіх сторін і модулів. Завдання, підібрані з урахуванням цих принципів, дають можливість проаналізувати результати рефлексії, що є найвищим рівнем рефлексивної діяльності. Цей рівень дає можливість поліпшити якість діяльності на наступному етапі її виконання.

Види робіт, які ми рекомендуємо, реалізуються в шести напрямках:

- самоаналіз особистісних якостей;
- самоаналіз власних професійних якостей;
- самоаналіз системи професійних знань, умінь та навичок; аналіз якості та повноти засвоєння матеріалу учнями;
- самоаналіз ефективності професійної діяльності;
- планування шляхів подальшого саморозвитку.

Діяльність практикантів включає:

- теоретичний матеріал для конкретизації поняття «професійно-педагогічна рефлексія»;
- ведення рефлексивного щоденника впродовж педагогічної практики: у міру отримання рефлексивного досвіду структура та зміст щоденника доповнюються студентом;
- самоаналіз уроку;
- роботу з комплексом методик і тестів, спрямованих на діагностику професійної та особистісної рефлексії з метою активізації рефлексивних процесів у ході аналізу педагогічної діяльності;

– роботу з опорними планами-пам'ятками для підготовки до уроку, які студенти можуть видозмінювати;

– оцінювання студентами в кінці роботи результативності програми та складання плану подальших дій щодо професійного саморозвитку.

Систематичні консультації під керівництвом тьютора і робота впродовж усього періоду з щоденником педагогічної практики, створеним нами спеціально для реалізованої програми, дають можливість студенту виробити навички рефлексивного аналізу своєї педагогічної діяльності.

Під час консультацій студенти-практиканти доопрацьовують план самоаналізу уроку і структуру щоденника, складають пам'ятки та рекомендації на основі власного досвіду рефлексії, аналізують педагогічні ситуації, що виникають під час роботи.

Кожна консультація доповнюється іграми та вправами, спрямованими на актуалізацію рефлексивного потенціалу студентів.

Один з видів робіт на консультації – складання професіограми педагога. Розробляючи графік консультацій, ми керувалися принципом «усвідомленої необхідності». Його суть полягає у тому, що три консультації включалися в графік за бажанням студента, тобто час включення в процес консультування він визначав сам, виходячи з нагальної необхідності. Впродовж першої та останньої консультацій студенти заповнювали «анкети очікувань», спираючись на які, тьютор організовував свою роботу. Консультації носили варіативний характер за змістом і були гнучкі за часом.

Рефлексивний аналіз педагогічної діяльності в період педагогічної практики дає студенту унікальну можливість переосмислити і проаналізувати свій професійний досвід. Студент повертається до навчальної діяльності з усвідомленим уявленням про те, які знання та вміння йому необхідно поглибити, удосконалити. Здатність до рефлексії своєї діяльності розвивається впродовж усього подальшого навчання.

Отже, запропонована система завдань сприяє розвитку професійної рефлексії майбутніх вчителів початкової школи і дозволяє максимально

використовувати потенціал педагогічної практики в розвитку рефлексивних можливостей студента, забезпечує формування рефлексивного освітнього середовища закладу вищої освіти.

Систематичне залучення студентів до рефлексивної діяльності сприяє усвідомленню власного професійного досвіду, розвитку критичного мислення та формуванню готовності до інноваційних змін у педагогічній діяльності.

4.3. Розвиток дослідницьких умінь майбутніх вчителів початкової школи

Логіка проведення формувального етапу дослідження передбачала організацію практичної діяльності, спрямованої на розвиток дослідницьких умінь майбутніх вчителів початкової школи.

З цією метою на цьому етапі було розроблено психолого-педагогічний практикум (додаток А), представлений комплексом тренінгових вправ з метою підготовки студентів до формування концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник”.

У програмі тренінгових занять передбачалися вправи на визначення себе і свого місця в майбутній професійній діяльності, комунікативно-творчі вправи; вправи на прогнозування наслідків прийнятих рішень; вправи на розвиток прогностичних рішень; вправи, які передбачають аналіз ситуацій і вибір рішень; вправи на розвиток уміння застосовувати наявні знання та досвід у нестандартній ситуації; вправи на розвиток уміння управляти собою в конкретній ситуації; вправи на розвиток умінь чітко формулювати свої думки, які можуть бути використані в конкретній ситуації.

В основу побудови концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник” було покладено психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем сформованості дослідницьких умінь (“Я-

Реальне”) та деяким уявлюваним (модельованим) його станом (“Я-Ідеальне”) (на основі праць Р. Бернс [299]) (рис. 4.1).

Концепцію “Я – майбутній вчитель-дослідник” студенти складали на перших практичних заняттях. У процесі наступних занять і педагогічної практики вона піддавалася аналізу, доопрацюванню, корекції. Робота над реалізацією цієї концепції сприяла формуванню здатності прогнозувати свій саморозвиток у безпосередній професійній діяльності, бачити прогалини в знаннях і заповнювати їх, тобто прагнути до підвищення якості виконуваної роботи. Крім того, складання концепції давало змогу студенту грамотно планувати свою діяльність на практиці, відзначати, які прогалини і в якому напрямку необхідно заповнити.

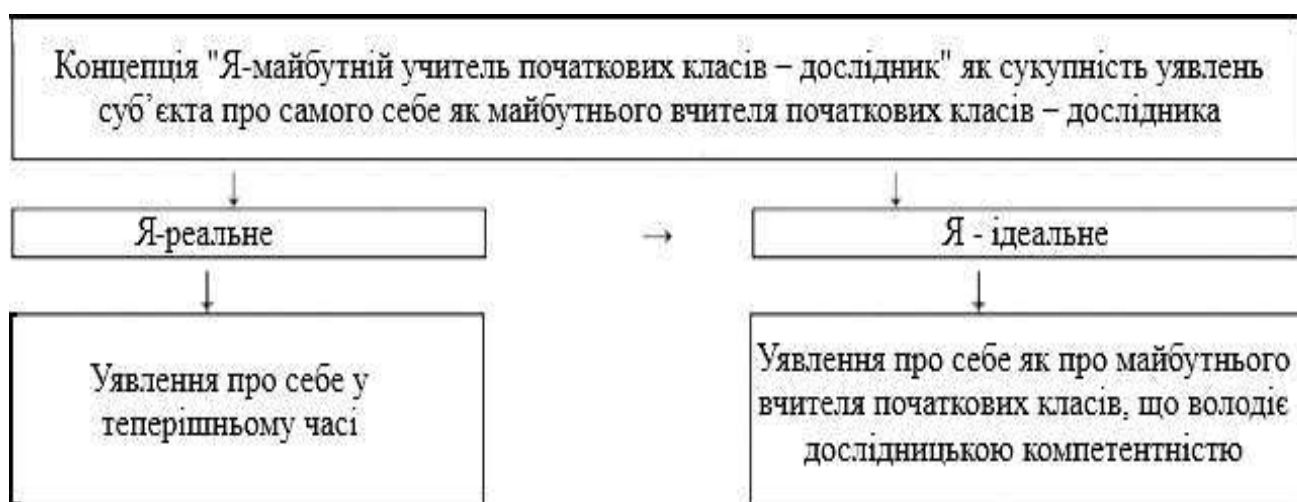


Рис. 4.1. Структура концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник”

Реалізація концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник” передбачала розв’язання таких завдань: становлення дослідницької позиції щодо здійснюваної професійної діяльності та себе як дослідника; формування готовності до саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення.

Робота з реалізації студентами власної концепції включала такі етапи:

Перший етап – розробка концепції. На цьому етапі студенти прогнозували, визначали мету, зміст і способи формування своєї дослідницьких умінь на найближче та віддалене майбутнє.

На цьому етапі було запропоновано студентам виконати низку завдань, спрямованих на проєктування їхнього саморозвитку в навчальній діяльності, зокрема, таких:

1. Проаналізуйте проблему формування дослідницьких умінь у майбутнього вчителя початкової школи.
2. Охарактеризуйте власний рівень дослідницьких умінь.
3. Визначте основні напрями своєї діяльності, здійснення яких дасть змогу підвищити власний рівень дослідницьких умінь.
4. Спрогнозуйте суперечності майбутньої професійно-педагогічної діяльності, які можуть бути вирішені за рахунок формування дослідницьких умінь.
5. Спрогнозуйте появу труднощів у процесі формування дослідницьких умінь, типологізуйте їх і вкажіть причини виникнення.
6. Спрогнозуйте перспективи розвитку в себе дослідницьких якостей, необхідних у подальшій професійній діяльності.
7. Визначте критерії, за якими будете оцінювати свій рівень сформованості дослідницьких умінь.

У процесі цієї роботи у студентів формувалося вміння ставити цілі, обирати оптимальні засоби їх досягнення, аналізувати свої сильні та слабкі сторони, бачити перспективи розвитку себе як дослідника, рефлексувати з приводу можливих труднощів на шляху реалізації поставлених цілей.

Другий етап – реалізація концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник”. Безпосередній процес оволодіння дослідницькою компетентністю.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дав змогу виокремити такі чинники успішної реалізації концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник”:

- упевненість про наявність в себе основних дослідницьких якостей, здібностей, умінь, необхідних для успішного та результативного здійснення професійної діяльності;
- активна участь у навчально-пізнавальній, дослідницькій, професійній діяльності;

– прагнення до самореалізації, що стимулює до постановки нових цілей та виявляється в пошуку й засвоєнні нового;

– максимальна відповідальність;

– дух команди, співпраці, творча атмосфера;

– саморозвиток;

– ціннісні орієнтації, що базуються на соціальних та етичних цінностях;

– прагнення до нововведень, в основі якого лежить глибокий аналіз проблем сьогодення, що дає змогу швидко реагувати на зовнішні умови та змінювати їх.

Після проходження всіх етапів роботи з реалізації власної концепції, на основі власної концепції, студенти складали собі рекомендації на майбутнє.

Третій етап – корекція концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник”. На цьому етапі студенти оволодівали вміннями оцінювати результати діяльності, навичками аналізу причин, що зумовлюють отриманий результат, вносили корективи в діяльність щодо подальшої реалізації концепції.

Оцінюючи траєкторію дослідницького саморозвитку, студенти відповідали на такі запитання:

Яка моя перспектива? (рівень сформованості дослідницьких умінь)?

Що я можу сьогодні?

Чого я хочу навчитися?

Яких знань і вмінь мені для цього не вистачає?

Що мені необхідно зробити (програма розвитку)?

Якими є мої досягнення (результати)?

Цей вид роботи сприяв глибокому самоаналізу власного досвіду, самопізнанню своїх дослідницьких можливостей, формуванню ціннісно-цільових настанов у подальшій реалізації концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник” у професійній діяльності.

Таким чином, формуючи власну концепцію “Я – майбутній вчитель-дослідник”, студенти аналізували об’єктивні та суб’єктивні причини, що зумовлюють досягнення, виступали як суб’єкти своєї життєдіяльності,

організовуючи розвиток себе як дослідника. Така робота спрямовувала студентів на усвідомлення важливості та значущості формування дослідницьких умінь у здійснюваній професійній діяльності.

Реалізацію концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник” студенти уявляли як перехід з позиції “Я-Реальне” до позиції “Я-Ідеальне” через розвиток показників (рис. 4.2).

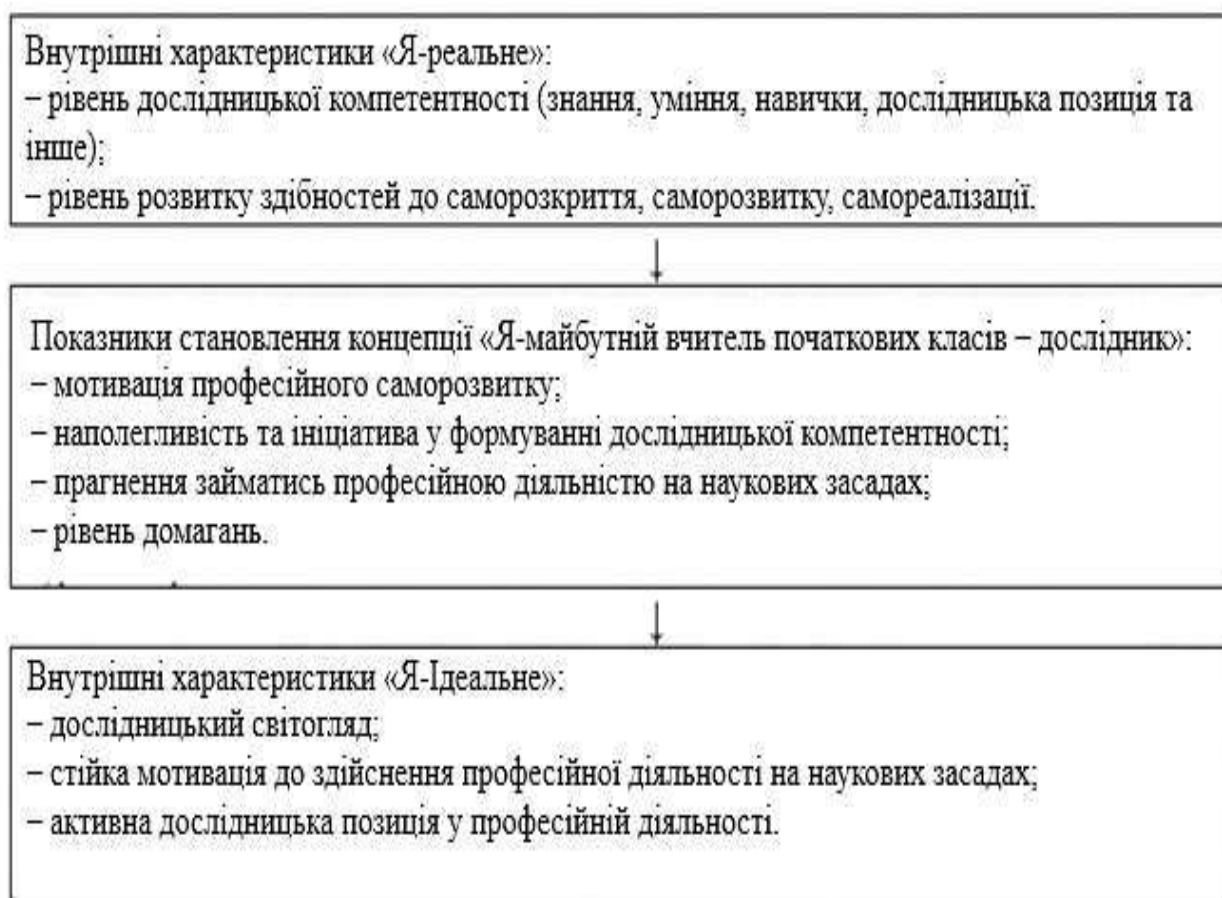


Рис. 4.2. Зміст концепції “Я – майбутній вчитель-дослідник”

У процесі планування, реалізації та корекції концепції у студентів формувалися: готовність до самоосвіти та аналізу реального дослідницького досвіду; уміння осмислювати значення дослідницьких умінь у професійній діяльності; готовність до творчої самореалізації у професійній діяльності; уміння самостійно перебудовувати власну діяльність відповідно до умов, що змінюються; здатність планувати й моделювати власну професійну та

дослідницьку діяльність, прогнозувати її результати; здатність до реалізації та корекції концепції.

На етапі усвідомлення здійснювалася робота з набуття початкових методологічних знань і дослідницьких умінь через апробацію розробленої програми курсу “Основи наукових педагогічних досліджень”, що містить: лекції (14 годин), практичні заняття (16 годин), самостійну роботу (60 годин), загалом 90 годин, що становить 3 кредити.

У результаті засвоєння курсу, маючи загальні уявлення (підготовчий етап) про сутність сучасної парадигми освіти, різноманітні методологічні підходи, концепції, ідеї, моделі професійної діяльності, її структуру студент має знати: методологічні характеристики наукового дослідження; методи наукового пізнання й уміти їх застосовувати в організації педагогічного дослідження; використовувати методологічні знання в конкретній практичній роботі; володіти методологічними навичками (обирати, застосовувати та оцінювати методи дослідження).

Цілі вивчення курсу орієнтовані на потреби майбутніх вчителів у формуванні дослідницьких умінь у процесі професійної підготовки. Вони визначаються початковим рівнем дослідницьких умінь студентів, на основі розроблених критеріїв та оцінювання за допомогою різних методик. Розглянемо зміст цього курсу.

Вступна лекція: введення в курс, знайомство з його структурою, основними положеннями, формами роботи, методами діагностики та контролю.

1. Філософсько-світоглядні засади дослідницьких умінь.

Мета: сформувати уявлення про філософські ідеї, парадигми, наукові підходи, принципи, логіку наукових досліджень в освіті.

2. Концептуальні засади дослідницьких умінь.

Мета: ознайомити з концептуальними засадами методологічних підходів в освіті; сутністю дослідницьких умінь, їхнім місце та значенням у професійній підготовці.

3. Технологічні засади дослідницьких умінь.

Мета: ознайомити з методами наукового пізнання та сформувати вміння їх використовувати під час побудови та організації освітнього процесу початкової школи; вміти застосовувати методологічні знання в конкретній практичній діяльності вчителя початкових класів.

Підсумкове заняття.

Мета: рефлексія результату вивчення курсу та формування дослідницьких умінь.

Кожен розділ курсу містить обов'язкові теоретичну та практичну частини, переліки знань і вмінь, якими повинні оволодіти студенти у результаті вивчення розділу.

Під час засвоєння курсу здійснювався розподіл студентів на групи на добровільних засадах (можливим був вільний перехід студентів з однієї групи в іншу); використання у фронтальній і груповій роботі активних методів і технологій навчання, які дають змогу студентам виявляти свою індивідуальність; оптимальне поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи, а також така перебудова структури освітнього процесу, за якої всі його елементи спрямовані на забезпечення ефективності освітнього процесу, як і в інших групах.

Провідними педагогічними засобами виступали лекції та семінари, що включали спільне читання й обговорення студентами та викладачем текстів (наукових, педагогічних), рефлексивні практикуми, дослідницькі ситуації, заповнення портфоліо “Дослідницькі вміння майбутнього вчителя початкової школи” тощо.

Ознайомлення з курсом і підсумкове заняття проходило у формі лекції-пресконференції, спрямованої на з'ясування настанов, очікувань, можливостей студентів, а наприкінці вивчення курсу – сформованість умінь.

Активізація діяльності студентів на лекції-пресконференції досягалася завдяки низці чинників: з деперсоніфікованого інформування вона перетворювалася на процес, адресований кожному студенту. Необхідність

сформулювати запитання і грамотно його поставити активізувала думку, а очікування відповіді на нього – увагу здобувачів. Багато запитань студентів мали проблемний характер, що переростали в проблемну ситуацію, а отже, були стимулом для творчих процесів мислення, що, своєю чергою, є основою дослідницьких умінь.

Приклад з дослідно-експериментальної роботи (лекцію-пресконференцію проводить лектор):

Тема: Актуальність вивчення курсу “Основи наукових педагогічних досліджень”

Що таке дослідницькі вміння?

Навіщо і кому потрібні дослідницькі вміння?

Чи можна використовувати ці вміння під час організації навчально-виховного процесу початкової школи?

Що таке наукова проблема; проблема у професійній діяльності?

У чому полягають постановка, організація, проведення та аналіз здійснюваної професійної діяльності? та ін.

Основна мета лекції-пресконференції наприкінці курсу – це підбиття підсумків лекційної роботи, обговорення перспектив застосування отриманих теоретичних знань на практиці, це засіб розв’язання завдань засвоєного матеріалу в суміжних навчальних дисциплінах, і загалом, це засіб регуляції майбутньої професійної діяльності.

Приклад із дослідно-експериментальної роботи (лекцію-пресконференцію проводить лектор):

Що змінилося в розумінні розглянутої проблеми?

Чи відбулися у вас зміни і в чому саме?

Особливо мені запам’яталося...

Найскладнішим було...

Найважливішим виявилось...

Вивчення курсу дозволило відкрити в собі (відкрити в інших) ...

Найголовнішим у курсі є ... та ін.

Більшу частину занять склали лекції проблемного характеру, оскільки вони за своєю суттю наближені до пошукової, дослідницької діяльності. Успішність досягнення мети проблемної лекції забезпечувалося спільними зусиллями викладача та студентів. Завдання полягало не стільки в передачі інформації, скільки в долученні до об'єктивних суперечностей розвитку наукового знання і способів їхнього розв'язання. Це сприяло формуванню мислення, пізнавального інтересу та професійної мотивації майбутнього вчителя початкових класів.

На проблемній лекції нове знання вводилося як невідоме для студентів. Цей дидактичний прийом дав змогу створити у студентів ілюзію "відкриття" вже відомого в науці. Студент не просто знаходив, обробляв інформацію, а переживав її засвоєння, як суб'єктивне відкриття ще невідомого для себе знання.

На проблемній лекції включення мисленнєвої діяльності студентів здійснювалося за допомогою створення проблемної ситуації ще до того, як вони одержували всю необхідну інформацію, що становить для них нове знання, наприклад, про спосіб розв'язання того чи іншого професійного завдання. Компонентами навчальної ситуації були: об'єкт пізнання (матеріал лекції), суб'єкт пізнання (студент), процес розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом, особливості цієї взаємодії, зумовлені специфікою матеріалу і дидактичними прийомами організації пізнавальної діяльності. Проблема ситуація визначалася як психічний стан розумової взаємодії суб'єкта з об'єктом пізнання, що характеризується потребою і зусиллями студента виявити, відкрити і засвоїти нове для нього знання, необхідне для розв'язання навчальної проблеми.

Таким чином, проблемна ситуація не зводилася ні до характеристики суб'єктивного стану студента, який переживає певні інтелектуальні труднощі, ні до особливостей навчального матеріалу. Проблема ситуація – це сукупність параметрів, що описують стан пізнавальної особистості, яка включена в організоване розвивальне освітнє середовище, тобто як стан

людини, яка поставила запитання самій собі про невідоме для неї знання, спосіб розумової діяльності або принципи розв'язання професійного завдання. Таке запитання слугує об'єктивним показником зародження мислення студента в процесі взаємодії з об'єктом пізнання.

Навчальні проблеми мають бути доступними за своєю складністю і проходити у формі відкритого діалогу, тобто матеріал лекції включає обговорення різних поглядів на розв'язання навчальних проблем професійного характеру, відтворює логіку розвитку науки, її змісту, показує способи розв'язання об'єктивних суперечностей. Комунікація будувалася таким чином, щоб підвести студентів до самостійних висновків, зробити співучасниками процесу професійної підготовки.

Засобом управління мисленням студентів на проблемній лекції була система заздалегідь заготовлених проблемних та інформаційних запитань, які мають відображати такі функції:

- у запитанні відображається результат попереднього розумового аналізу умов розв'язання завдання, відокремлення відомого від невідомого;
- запитання має вказувати на завдання і галузь пошуку невідомого в проблемній ситуації, наприклад, невідомий поки що студентам спосіб аналізу умов, розв'язання професійного завдання.

Лекції проблемного характеру забезпечували творче засвоєння студентами принципів і закономірностей наукового досліджування, методів отримання нових знань, а також способів застосування набутих знань на практиці.

У студентів метод візуалізації сприяв формуванню професійного мислення за рахунок систематизації, концентрації та виділення найбільш значущих, суттєвих елементів змісту навчання. Процес візуалізації являє собою згортання розумових змістів, включно з різними видами інформації, у наочний образ, наприклад, розробка різного роду професійних символів; будучи сприйнятим, цей образ може стати розгорнутим і слугувати підґрунтям для відповідних розумових і практичних дій.

Процес візуалізації (перекодування, переконструювання навчальної інформації за темою лекційного заняття) сприяв створенню проблемної ситуації, розв'язання якої здійснювалось на основі аналізу, синтезу, узагальнення; студенти активно залучались до цієї роботи, в процесі якої формувались відповідні уміння, розвивався високий рівень активності, особистісне ставлення до змісту навчання.

Приклад подання навчального матеріалу (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Приклад подання навчального матеріалу

Під час реалізації третьої педагогічної умови з метою створення навчально-дослідницького товариства студентів, викладачів закладу вищої освіти та вчителів початкової школи як простору формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів, було організовано спеціальну лекцію, під час якої зміст навчального матеріалу розкривався в безпосередньому діалогічному спілкуванні між лектором, учителем початкових класів і студентами. Складні на перший погляд професійні ситуації доступно, на прикладах, роз'яснювалися вчителем-практиком.

Діалог викладачів між собою демонстрував культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, залучав до спілкування студентів, які починали ставити запитання, висловлювати свої позиції, формувати своє ставлення до обговорюваних питань, демонстрували той чи інший емоційний відгук на те, що відбувається.

Така лекція за самою своєю формою змушувала студентів активно включатися в процес обговорення. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації давала змогу порівнювати різні погляди, застосовувати теорію на практику. Високий ступінь активності на лекції викликав як розумовий, так і поведінковий відгук у студентів: рівень залученості до пізнавальної діяльності студентів можна порівняти з активністю лектора і вчителя. Студенти наочно отримували знання про культуру дискусії, способи ведення діалогу, спільного пошуку та ухвалення рішень.

Приклад з дослідно-експериментальної роботи: під час вивчення емпіричних методів дослідження, пояснивши методику спостереження, лектор дає певну характеристику учня, використовуючи для зручності, так звані полярні характеристики, а вчитель початкових класів, спостерігаючи за учнями щодня у різних ситуаціях, надавав опис своїх вихованців за манерою поведінки, мовою, емоційними реакціями і, головне, пояснював, як ураховувати ці відмінності в освітньому процесі.

Інший приклад, лектор представив схему порівняльного аналізу відповідей дітей (під час опитування), вчитель же коментує цей аналіз з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Цінність даного виду лекції є очевидною, однак складність полягає у небажанні вчителів початкових класів брати участь у них.

Практичні заняття були логічним продовженням лекції такого типу, наприклад, проблемний семінар на тему: “Якими якостями повинен володіти майбутній вчитель початкових класів?”, спрямований на визначення місця дослідницьких умінь у професіограмі вчителя.

Формулювання теми семінару у питальній формі здійснювалося не випадково. Зіставлення наявних знань із темою практичного заняття, породжує певні уявлення про дану проблему. Дослідження науковців (Н. Бібік, В. Мартиненко, О. Вашуленко, Н. Листопад, Т. Юношева та ін.) показують, що вже під час ознайомлення з темою виникає прагнення сформулювати гіпотезу про зміст майбутнього предмету вивчення, і подальша діяльність визначається прагненням перевірити сформульовану гіпотезу. На думку Н. Бібік, такий спосіб роботи навіть за непідтвердженої гіпотези сприяє кращому розумінню предметного змісту, стимулює активні розумові процеси, розвиває інтерес до майбутньої діяльності [232]. Під час семінару студенти називали різні якості, необхідні майбутньому вчителю початкових класів у професійній діяльності, такі як: мобільність, уміння працювати в команді, професіоналізм, компетентність тощо. Так, під час відповіді на запитання: “Якого вчителя початкових класів можна вважати компетентним?” було отримано такі відповіді: який знає предмет, завжди готовий до уроку, володіє методикою його викладання, досвідчений, справедливий, ерудований, тактовний, пунктуальний, люблячий свою справу, має індивідуальний підхід до учня, освічений, розуміє учнів, інтелігентний, професіонал, вихований, товариський, який доступно пояснює навчальний матеріал. Судячи з відповідей, поняття “компетентний учитель початкових класів” асоціюється у студентів не тільки зі знаннями, уміннями та досвідом

професійної діяльності, а й особистісними якостями. У процесі групового обговорення наведених висловлювань студенти усвідомили потребу у застосуванні компетентнісного підходу в професійно-педагогічній діяльності, у необхідності формування дослідницьких умінь.

На семінарських заняттях активно використовувалася методика спільного читання й обговорення студентами та викладачами педагогічних і наукових текстів. На думку вчених, недостатньо просто порекомендувати студенту прочитати той чи інший текст, а потім перевіряти його знання на семінарі та на іспиті; необхідна організація спеціального інтелектуального його прочитання й обговорення студентами разом із викладачем [37].

Розкриємо структуру моделі спільного інтелектуального читання й обговорення студентами та викладачами педагогічних і наукових текстів.

1. Викладач за допомогою внесення педагогічного (наукового) тексту у сферу взаємодії з групою студентів створює ситуацію, що має проблемно-пошуковий характер і вимагає від кожного учасника розуміння її змісту.

2. Студенти будують вихідне розуміння-нерозуміння смислу ситуації (тексту).

3. Викладач проблематизує розуміння тексту з метою виходу студентів на рефлексивну позицію щодо власного розуміння, а також стимулює прояв цієї позиції.

У процесі позиційного спілкування (порівняння та обміну позиціями) студенти усвідомлюють необхідність кооперації, сприйняття всіх позицій і прийняття близьких позицій. При цьому викладач також включений у процес позиційного спілкування, але тільки як організатор цього спілкування.

Рефлексія учасників позиційного спілкування його об'єктивних і суб'єктивних результатів.

Приклад із дослідно-експериментальної роботи (під час вивчення теми "Методологія педагогічних досліджень").

Проаналізуйте та порівняйте такі твердження:

1. Будь-яке наукове дослідження проводиться для того, щоб подолати певні труднощі в процесі пізнання нових явищ, пояснити раніше невідомі факти або виявити неповноту старих способів пояснення відомих фактів. Ці труднощі в найбільш виразно виявляють себе в так званих проблемних ситуаціях, коли наявне наукове знання є недостатнім для розв'язання нових пізнавальних завдань. Проблема завжди виникає тоді, коли старе знання вже виявило свою неспроможність, а нове знання ще не набуло розвиненої форми.

2. Автор наукової роботи може скористатися результатами досліджень інших учених, якщо це допомагає глибше розкрити тему та обґрунтувати власні висновки. Водночас обов'язковою умовою є коректне посилання на джерела та дотримання принципів академічної доброчесності. Використання наукових праць попередників сприяє розвитку науки, забезпечує наступність знань і підвищує наукову цінність дослідження.

Така робота передбачає аналіз конкретних практичних ситуацій, вирішення яких сприяє формуванню навичок розв'язання професійних проблем. Під час аналізу практичних ситуацій особливо важливим є те, що тут поєднується індивідуальна робота із проблемною ситуацією та групове обговорення пропозицій, підготовлених кожним членом групи, що дає змогу студентам розвивати навички групової, командної роботи. У результаті здійснення індивідуального аналізу, обговорення в групі, визначення проблем, знаходження альтернативних шляхів її вирішення студенти отримують також можливість розвивати вміння аналізу та планування.

Приклад з дослідно-експериментальної роботи:

І варіант: перед вами складна педагогічна ситуація. Виберіть із запропонованих варіантів вирішення даної ситуацію найбільш правильний.

Учитель дає молодшому школяру завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: "Я не хочу це робити".

Якою має бути реакція вчителя? (виберіть із зазначеного).

1. "Не хочеш – змусимо!"
2. "Для чого ж ти тоді прийшов вчитися?"

3. "Тим гірше для тебе, залишайся неуком".
4. "Ти усвідомлюєш, чим це може для тебе закінчитися?"
5. "Чи міг би ти пояснити, чому?"
6. "Давай сядемо й обговоримо – можливо, ти правий".

II варіант: якщо жоден із запропонованих варіантів відповідей вас не влаштовує, то можна дати свою відповідь.

III варіант: студенту, не надається перелік готових тверджень. Подумай і дай відповідь, який вихід із цієї педагогічної ситуації.

Реалізація моделі спільного обговорення студентами та викладачем професійних ситуацій доцільно здійснювати з використанням ігрових методів.

Приклад із дослідно-експериментальної роботи:

1. Гра "Пошук позиції": ознайомлення із запропонованою ситуацією – визначення варіативності можливих позицій щодо неї. Самовизначення в позиціях:

- Хто змінив свою позицію? Чому?
- Хто був готовий змінити позицію? Чому не зробив цього?
- Хто сформував свою позицію одразу?
- Ви впевнені у своєму виборі?
- Чи достатньо однієї позиції для об'єктивного розуміння ситуації?
- Чому позиції суперечать одна одній?
- Що дає поліпозиційність?

2. Гра "Зрозумій мене": ознайомлення із запропонованою ситуацією – висловлення своєї точки зору за встановленим правилом: кожен може висловити свою думку тільки після того, як він відтворив позицію іншого:

- Чи легко зайняти позицію іншого?
- Чи змінилася ваша позиція після відтворення позиції іншого?
- Чи стали ви краще розуміти інших?

3. Гра“Переговори”: ознайомлення із запропонованою ситуацією – визначення полярних, кардинально протилежних поглядів на ситуацію – поділ групи на підгрупи: одні відстоюють протилежні точки зору, інші – намагається знайти компроміс:

- Чи можливий компроміс?
- Якими засобами він досягається?
- У чому необхідно йти на компроміс, а в чому не можна поступатися за жодних обставин?
- Чи завжди визначеність краща за невизначеність, однозначність – за неоднозначність?

Під час практичних занять професійні ситуації добиралися таким чином, щоб вони сприяли підвищенню загального рівня інформованості студентів. Студенти не тільки оволодівали розумовими прийомами і принципами розв’язання суперечностей, а створювали алгоритми розв’язання практичних ситуацій.

Практичне заняття у техніці GROW мало чітку структуру і будувалося на основі запитань викладача, а також учасників семінару:

- обговорення та конкретизація “мети” (Goal), яку ставлять перед собою студенти;
- розгляд “реальності” (Reality) передбачуваних дій;
- дослідження практичних “варіантів дій” (Options), які можуть обрати студенти для досягнення мети;
- обговорення “дій” (Will) – дійсне здійснення дій студентів щодо реалізації одного або декількох виявлених варіантів.

У зв’язку із запровадженням нового стандарту початкової освіти в закладі освіти має бути описана система оцінювання освітніх результатів. Вона є однією з важливих умов ефективної реалізації ОП школи. Звідси запитання: Якою вона має бути? Як її створити?

Основне завдання на цьому етапі дослідження: розробіть план заходів щодо проєктування системи оцінювання освітніх результатів у початковій школі.

Результат. Положення про систему оцінювання досягнень учнів у початковій школі.

Значення такого практичного заняття полягає в тому, що активність студентів на ньому дає змогу актуалізувати знання й уміння з певної теми та застосувати їх до обговорення конкретної ситуації, яка потім перевіряється в реальних практичних умовах.

Практичне заняття “Групове обговорення”.

Студентську групу ділять на кілька підгруп (від 3 до 7 осіб) для обговорення пропонується комплекс питань. Ігровий етап складається з послідовних етапів гри, кількість яких відповідає запланованим блокам запитань. Після того, як кожна група виступить і відповість на запитання, команди приступають до обговорення наступного блоку запитань, тобто розпочинається наступний етап. У цей час журі виставляє оцінки командам за їхні виступи за попереднім блоком. Можливі критерії оцінювання: аргументованість, повнота, реалістичність, прояв творчості, перспективність тощо. Призначення такого семінару – спонукати студентів до обговорення та висловлення своїх думок. Таке інтенсивне включення студентів у процес обговорення практико-орієнтованих проблем особливо ефективно на початку вивчення курсу.

Практичне заняття «Ментальна карта». Засобом структуризації матеріалу на семінарі є не “питання, для вивчення”, а безпосередньо навчальна тема. Ментальна карта є засобом організації навчальної діяльності студентів на занятті, яка складається таким чином: спочатку визначається тематика, потім здійснюється коротке обговорення проблеми, з’ясовуються суперечності – складається ментальна карта.

Застосування ментальних карт на практичному занятті не обмежується проєктуванням. Вони використовуються під час формування вмінь

застосування теоретичних знань на практиці та самостійного вивчення студентами навчального матеріалу.

Під час організації занять на основі ментальної карти необхідним є врахування таких вимог:

- охоплення за допомогою ментальної карти всього навчального матеріалу, що належить до даної теми;
- структурно-сміслова єдність матеріалу, що вивчається на занятті та виноситься на самостійне вивчення;
- послідовне розгортання основної ментальної карти;
- оптимізація кількості зображених на карті елементів і зв'язків відповідно до можливості їх сприйняття і засвоєння;
- деталізація складових основної ментальної карти за допомогою додаткових зображень;
- підбиття підсумків на основі ментальної карти з деталізацією навчального завдання.

На заняттях ми використовували методи евристичного навчання, які сприяли налагодженню психологічного клімату в групі, діалогічному включенню в спілкування (приклад з дослідно-експериментальної роботи подано в додатку Б).

Із метою розвитку у студентів потреби осмислювати та використовувати у своїй навчальній та професійній діяльності інформацію науково-методичного характеру було проведено практичне заняття на тему “Захист дослідницької ідеї”. Студентам пропонувалося обрати з науково-педагогічного журналу статтю або серію статей, присвячених певній проблемі (робота в мікрогрупах). Створена творча група, яка проводила захист, писала оголошення, в якому зазначала мету і завдання захисту своїх дослідницьких ідей. Під час захисту студенти повідомляли, як обрана дослідницька ідея розглядається в наукових публікаціях, які можливі варіанти її втілення в життя. Потім відбувалося публічне обговорення, в процесі якого авторам необхідно було аргументовано відстоювати власні позиції.

Особливу увагу під час проведення занять ми приділяли організації процедури рефлексії, що передбачає формування у студентів здатності рефлексувати, розмірковувати про себе як про суб'єкта пізнання і діяльності.

Рефлексія давала змогу студентам бути зосередженими не на предметі здійснюваної діяльності, а на самій діяльності та собі як її суб'єкта, що забезпечувало можливість її аналізу та коригування. Так, з метою формування рефлексивних умінь ми використовували завдання “Бажаю собі ...”. Студентам пропонувалося сформулювати стислі побажання собі як майбутньому вчителю-досліднику (які якості, уміння, здібності необхідно формувати, розвивати, коригувати). Наприкінці навчальних занять студенти здійснювали самооцінку своєї діяльності та роботи групи за допомогою спеціальної анкети (додаток В). Включення студентів у рефлексію сприяло осмисленню отриманих ними нових знань, забезпечувало їх застосування на навчальних заняттях і в професійній діяльності під час педагогічної практики.

Отже, такі заняття забезпечували високий рівень інтелектуальної та емоційної активності студентів. Обов'язковим компонентом цих занять був “кінцевий результат”, який створювався кожним студентом у процесі занурення в проблему, накопичення, обговорення інформації та засвоєння досвіду. “Результат” передбачав певні алгоритми, технології, моделі, розроблені під час заняття, що ставило студента в рефлексивну позицію і сприяло розвитку критичного мислення.

У ході дослідження встановлено, що практика, яка є моделлю майбутньої професійної діяльності, дає змогу відтворити предметний, соціальний і психологічний зміст реальної праці вчителя початкової школи, задає цілісний контекст його діяльності. Тому заключний етап дослідно-експериментальної роботи ми проводили під час навчальної практики, у ході якої студенти, на основі теоретичних знань набутих у закладі вищої освіти, аналізували уроки, способи організації освітнього процесу, особливості діяльності вчителя. Ця практика сприяла послідовному оволодінню дослідницькими вміннями та творчим підходом в організації освітнього

процесу з допомогою методів наукового пізнання. У зв'язку з цим, на навчальній практиці студентам пропонуються дослідницькі завдання, які сприяють формуванню в них дослідницьких умінь.

Розкриємо особливості організації дослідницької діяльності на навчальній практиці з респондентами експериментальної групи. Ця практика є особливо значущою для студентів, тому що вони вперше в реальній ситуації ознайомлюються з різними аспектами педагогічної діяльності вчителя початкових класів, вперше аналізують уроки, виховні заходи з дітьми тощо.

Під час практики студент знайомиться з учителем, дітьми, вивчає умови організації освітнього процесу. З метою забезпечення ефективності цього процесу студентам було запропоновано виконати дослідницькі завдання.

1. Проведення інтерв'ювання вчителя з метою ознайомлення з його підходами в організації діяльності на уроці. Це дає змогу практикантам установити не лише контакт з педагогом, а й викликати зацікавленість, привернути до себе увагу, розвивати комунікативні здібності.

Розкажіть про себе: Скільки років Ви працюєте в школі?

Що входить до кола ваших професійних інтересів?

За якою програмою працюєте, чому використовуєте саме її (що подобається в ній, що викликає труднощі)?

Які уроки вам вдаються найкраще?

Що для Вас є головним під час підготовки до уроків?

У чому вбачаєті основні результати діяльності на уроці?

Результати спостереження за діяльністю вчителя на уроках заносилися студентами до карти спостереження. У карті спостереження пропонується зафіксувати дії вчителя на уроці, які потім дадуть змогу створити загальну картину діяльності вчителя (в такий спосіб формуються дослідницькі вміння в діяльності). У карті спостереження є вільні місця, куди студенти можуть вносити результати спостережування, не відображені в графі, що свідчить про рефлексивне ставлення до здійснюваної роботи.

Результати інтерв'ю та спостереження студенти представляли у формі есе «Портрет учителя мого класу», де вони описували особливості діяльності педагога, його підходи, стиль взаємодії з дітьми. Цінність есе полягає в тому, що студенти, вивчивши наявну модель педагогічної діяльності вчителя, вчаться аналізувати реальні факти (спостережувані явища), оцінювати їх, висловлювати власні судження та оцінки, робити узагальнення та формувати власне бачення педагогічної діяльності (через прояв предмета діяльності, позиції, умов організації тощо).

2. Знайомство з дітьми свого класу, вивчення їхніх особливостей – з цією метою студентам пропонувалося провести спостереження за кількома учнями (вибір дітей здійснювали самостійно) і заповнити картку, в якій подати розгорнуті характеристики учнів. Спостерігаючи за молодшим школярем, студенти опосередковано фіксували прояви організованої вчителем на уроці діяльності, вчилися розрізняти дії вчителя та дії дітей (не тільки їхні відповіді, а конкретні дії, пов'язані з роботою з підручником, у спілкуванні з іншими дітьми тощо).

У сучасній початковій школі особлива увага приділяється не лише засвоєнню знань, а й формуванню активної, самостійної та творчої особистості учня. Саме тому для майбутнього вчителя важливо вміти спостерігати за діяльністю дитини, аналізувати її особливості та робити педагогічні висновки. Одним із ефективних способів такого осмислення є написання есе «Портрет діяльності учня».

Створюючи портрет діяльності учня, майбутній учитель має звернути увагу на пізнавальну активність дитини, рівень її самостійності, уміння працювати в групі, здатність висловлювати власну думку, ставити запитання та знаходити шляхи розв'язання завдань.

Важливим аспектом є також мотивація до навчання. Учень може проявляти інтерес через участь у грі, виконання творчих завдань, прагнення отримати схвалення або бажання досягти особистого успіху. Спостереження

за такими проявами допомагає вчителю зрозуміти внутрішній світ дитини та підібрати ефективні методи навчання.

У портреті діяльності слід відобразити й емоційно-вольову сферу: як учень реагує на труднощі, чи доводить розпочату справу до кінця, чи вміє контролювати свою поведінку. Не менш важливо охарактеризувати комунікативні вміння – уміння слухати інших, співпрацювати, дотримуватися правил спільної роботи.

Таким чином, написання есе «Портрет діяльності учня» сприяє формуванню професійного мислення майбутнього вчителя. Воно допомагає навчитися бачити в кожній дитині індивідуальність, розуміти її потреби та можливості. Це, у свою чергу, є основою для створення сприятливого освітнього середовища та забезпечення успішного розвитку кожного учня.

Зазначимо, що застосування дослідницьких завдань під час практики, сприяють переформатуванню педагогічної діяльності. Внаслідок постійного включення дослідницьких умінь у діяльність (вибір, перетворення та побудова прийомів, зміна діяльності тощо) відбувається і зміна самого вчителя; дослідження важливою складовою професійно-педагогічної діяльності, без якої майбутній учитель не відчуває себе причетним до професії.

Важливою умовою розвитку дослідницьких умінь є створення навчально-дослідницького товариства студентів, викладачів закладу вищої освіти і вчителів початкової школи як певного простору для формування дослідницьких умінь студентів. Така взаємодія сприяє розвитку пізнавальної активності, формуванню дослідницьких умінь і навичок самостійної роботи, створює умови для професійного зростання студентів.

На нашу думку, головним є “входження” майбутнього педагога в реальну професійну діяльність і відпрацювання способів здійснення професійної діяльності методами наукового пізнання: під час планування та організації уроку, виховного заходу, взаємодії з учителем, роботи з учнями, батьками тощо.

З цією метою було створено дослідницьку лабораторію (структуру дослідницької лабораторії подано у додатку Г), яка функціонувала у двох напрямках:

Перший – допомога студентам-практикантам щодо організації та проведення уроків, поточною темою лабораторії було “Проектування та експертиза уроку”.

На засіданні лабораторії студентам було запропоновано обговорити такі питання: Який досвід в організації уроків ви маєте? У чому вбачаєте свої труднощі в проведенні уроків?

Результати проведеної бесіди засвідчили, що студенти мають незначний досвід в організації уроків. До труднощів в організації та проведенні уроків відносили: невміння правильно формулювати запитання, незнання способів зацікавлення дітей, необхідність враховувати вікові особливості дітей та темп засвоєння знань, одночасне формування знань, умінь, цінностей та соціальних навичок учнів тощо.

Робота лабораторії ґрунтувалася на залученні студентів до дослідницької діяльності, що створювало умови для формування у них дослідницьких умінь.

У лабораторії обговорювалися такі питання:

Яким бачать сучасний урок вчені та вчителі?

Відповідь на запитання передбачала проведення студентами дослідницької роботи: порівняльний аналіз сучасних трактувань вимог до уроків; проведення експертного інтерв'ю з учителями, розробка анкет на основі експертного інтерв'ю, аналіз отриманих даних, побудова “Моделі сучасного уроку”.

Що передбачає підготовка вчителя до уроку?

Це питання актуальне і значуще для майбутніх учителів початкових класів, тому що найчастіше вивчення специфіки уроку зводиться до з'ясування компонентої структури уроку, їх наповнення методичними прийомами. У зв'язку з цим розуміння майбутнім педагогом специфіки

діяльності вчителя при підготовці до уроку стає тим відправним моментом, коли вони самі почнуть планувати, а згодом і проектувати уроки.

Пошук відповіді на запитання супроводжувався такими дослідницькими діями: ознайомлення з психолого-педагогічною літературою; інтерв'ювання вчителів і методистів; моделювання своєї діяльності при підготовці до уроку.

Від чого залежить моделювання власного уроку?

Попередньо обговоривши основні етапи підготовки до уроку, студенти самостійно розробляли уроки. Розробляючи уроки, студенти намагалися не лише спланувати свою роботу, а й обґрунтувати свої дії під час підготовки до уроку та безпосередньо на уроці (доцільність і необхідність їх здійснення), а також спрогнозувати дії дітей. На черговому засіданні лабораторії підготовлені конспекти уроків були представлені студентами. Участь інших полягала в аналізі представленого уроку в таких аспектах:

1. Чітка мета уроку.
2. Відповідність віковим особливостям.
3. Структура уроку.
4. Використання сучасних методів.
5. Результативність уроку..

Робота в лабораторії дала змогу по-іншому організувати включення студентів у здійснювану професійну діяльність.

В умовах лабораторії було організовано ділові ігри під час безпосередньо практичної діяльності (додаток Г).

Результатом роботи в лабораторії стали зміни в розумінні студентами значущості та необхідності формування дослідницьких умінь в організації та проведенні уроку на високому рівні.

Другим напрямом роботи було проведення навчальних семінарів для вчителів початкових класів. Тематика семінарів була визначена через звичайне анкетування вчителів. Найгострішими проблемами були: невміння вчителів початкових класів здійснювати рефлексію виконуваної діяльності,

написати статтю (загалом, вони уявляють її як подання до редакції розробку кращого свого уроку з використанням елементів сучасних педагогічних технологій), організувати дослідницьку діяльність з молодшим школярем, складання необхідної звітної документації тощо (додаток Д).

Отже, дослідницька лабораторія створила певний дослідницький простір, унікальні умови для критичного самоаналізу, інтенсивного переживання та задоволення своєю професійною діяльністю, а отже, і для набуття стійкого інтересу до неї, віднайдення в ній особистісно-значущих смислів.

Широко використовувалися діагностичні методи (анкети, опитувальники, тести тощо), за допомогою яких студенти вчаться організовувати дослідження, узагальнювати та інтерпритувати отриманні данні, переконуються в необхідності їхнього використання у організації освітнього процесу. Під час практики студенти повинні здійснити певне дослідження, адже саме дослідження дає змогу студентам побудувати власну творчу педагогічну діяльність, причому не тільки через діагностику, а й через вивчення досвіду роботи вчителів, рефлексію власної діяльності в період педагогічної практики.

У навчально-пізнавальній діяльності студентів велике значення відводилося самостійній роботі зі створення свого портфоліо “Дослідницька компетентність майбутнього вчителя початкових класів”.

У розділ “Науково-методична діяльність” вміщувалися презентації, таблиці, схеми, конспекти статей, лекцій та ін., що відображають сутнісні характеристики та логіку науково-педагогічного дослідження; список науково-методичної літератури; психолого-педагогічна діагностика для оцінювання результатів здійснюваної професійної діяльності студентів.

У розділі “Результати діяльності” вміщувалися творчі роботи; реферати, есе; навчально-дослідницькі та науково-дослідницькі роботи; публікації; розробки уроків, виховних заходів; результати дослідницьких завдань та ін.

У розділі “Самодіагностика дослідницьких умінь” фіксувалися факти, що пояснюють оцінку результатів дослідницької діяльності та рівня дослідницьких умінь студента.

Усі розділи портфоліо в процесі організації дослідження створювалися і накопичувалися поступово. Варто відзначити те, що студенти намагалися створювати портфоліо в єдиному стилі, що свідчить про те, що вони обговорювали й вивчали зміст портфоліо один в одного, ділилися своїми знахідками. На початковому етапі цієї роботи студенти прагнули включити в розділи більше інформації, часом не опрацьованої, використовуючи матеріали Інтернету, але згодом, студенти стали більше виявляти самостійність, індивідуальність. Так, для одних – особливої актуальності набула накопичувальна частина портфоліо (фрагменти, уроки, завдання, вправи), для інших – дослідницька (творча) частина, де значне місце відводилося самостійно розробленим тестам, діагностикам, дослідницьким проєктам.

У результаті створені студентами портфоліо стали показником готовності майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності. Слід зазначити, що кожен студент прагнув не просто оформити, заповнити розділи, а намагався висловити своє розуміння, свою участь, свої результати в оволодінні дослідницькою компетентністю під час підготовки до уроку. Досвід створення портфоліо став для багатьох із них відкриттям себе як учителя, який може, вміє і готовий до побудови освітнього процесу ґрунтуючись на методах наукового пізнання.

Встановлено, що систематичне залучення майбутніх вчителів початкової школи до дослідницької діяльності забезпечує розвиток їхньої пізнавальної активності, творчого мислення та здатності застосовувати наукові підходи у професійній практиці.

4.4. Формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту

Знання та вміння, що входять до структури готовності до проєктування освітнього контенту, мають формуватися в умовах спеціально організованої діяльності. Традиційна система університетського навчання забезпечує їхній розвиток не достатньою мірою. Встановлений початковий рівень готовності майбутніх педагогів до проєктування освітнього контенту дає можливість реалізовувати цілісно структуру формувального експерименту. Його сутність ми вбачали в реалізації розробленої моделі, що сприяє ефективному формування всіх компонентів цієї готовності. Спеціально організоване навчання дасть змогу побудувати освітній процес таким чином, щоб у студентів з'явилися знання та вміння, необхідні для проєктування освітнього контенту.

Рушійними силами процесу розвитку готовності до проєктування освітнього контенту є суперечності. Основна суперечність підготовки майбутнього вчителя початкової школи – це суперечність між сучасними вимогами інформатизованого суспільства та реальним рівнем готовності майбутнього вчителя початкових класів до діяльності в цих умовах. Для подолання цього загального протиріччя нами виокремлено етапи процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до проєктування освітнього контенту, на яких виникають конкретно-педагогічні суперечності. Послідовність етапів розглядалася з урахуванням особливостей підготовки вчителів в умовах закладу вищої освіти, структурних компонентів готовності до проєктування освітнього контенту, змісту підготовки та аналізу реального рівня готовності майбутніх педагогів [274].

I етап – мотиваційний. На цьому етапі відбувається актуалізація мотивів діяльності з проєктування освітнього контенту, розвиток інтересу до цієї

діяльності, розвиток потреби в самовдосконаленні та самоосвіті в умовах інформатизації освіти.

II етап – процесуальний. На цьому етапі відбувається нагромадження та вдосконалення знань, які є базовими для формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування освітнього контенту. Відбувається розвиток когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів підготовки майбутніх учителів.

III етап – консолідаційний. На цьому етапі готовність майбутніх учителів початкової школи до проєктування освітнього контенту в результаті безпосередньої практичної діяльності.

Діагностика рівнів готовності до проєктування освітнього контенту дала змогу визначити суперечності та сформулювати мету і завдання дослідно-експериментальної роботи. Програма формувального експерименту представлена в таблиці 4.1.

Метою I етапу (мотиваційного) було посилення мотиваційної спрямованості і актуалізація потреби в удосконаленні знань, умінь і навичок з проєктування освітнього контенту майбутніх учителів початкової школи. Для досягнення поставленої мети вирішувалися такі завдання:

- розвиток інтересу до проєктування освітнього контенту;
- формування уявлення про цілепокладання та значущість даної діяльності;
- усвідомлення ролі вчителя в процесі інформатизації освіти.

Відповідно до завдань даного етапу було доповнено зміст деяких дисциплін навчального плану спеціальності 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, матеріалом, що розкриває окремі аспекти проєктування освітнього контенту та сприяє формуванню мотиваційно-орієнтаційного компонента готовності. Так, до професійної підготовки було включено заняття, присвячені інформатизації освіти та розвитку готовності вчителя до професійної діяльності в цих умовах. На заняттях було розкрито сутність інформатизації освіти, переваги, недоліки. Студентам експериментальної

групи було надано певні рекомендації щодо взаємодії в умовах інформаційно-освітнього середовища та перелік вправ зі створення інформаційно-освітнього простору.

Таблиця 4.1

**Програма формування готовності майбутніх вчителів початкової школи
до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування
освітнього контенту**

№	Етап	Завдання	Технології	Форми організації, назва
1.	Мотиваційний	Актуалізація мотивів діяльності щодо проєктування освітнього контенту, розвиток інтересу до цієї діяльності, розвиток потреби у педагогічній діяльності в умовах інформатизації освіти	Інформаційні технології	<u>Професійна підготовка.</u> Лекційні, практичні заняття з дисциплін “Інформаційно-комунікаційні технології”, “Інтерактивні технології в початковій школі”.
			Технології проблемного навчання	<u>Позааудиторна робота.</u> Семінар “Технології інформатизації та проблема збереження здоров’я учнів” (підготовка доповідей).

Продовження табл. 4.1

			Технології співпраці	Віртуальна педагогічна лабораторія (спільнота в соціальних мережах для комунікації, обміну розробками, взаємодопомоги). Майстер-клас “Інтернет та його можливості. Безпека в мережі”. <u>Науково-дослідницька робота.</u> Проект зі створення віртуальних екскурсій. <u>Практика.</u> Спостереження за професійною діяльністю вчителів початкових класів на базах практики.
2.	Процесуальний	Розширення наявних і отримання нових конкретних знань про електронні освітні ресурси й про освітній контент як їх змістовної складової; структуру освітнього контенту, принципи його проєктування	Технології розвивального навчання	<u>Професійна підготовка.</u> Лекційні, практичні заняття з дисциплін “Дидактика в початковій школі”, “Методика викладання математики”, “Методика викладання мови та літературного читання в початковій школі”, “Історія педагогіки початкової загальної освіти”.

Продовження табл. 4.1

			Інформаційні технології Технології співпраці	<u>Позааудиторна робота.</u> Семінар-практикум “Структурування та візуалізація навчального матеріалу”. Майстер-клас “Інтерактивна дошка Smart Board у початковій школі”. Продовження діяльності віртуальної педагогічної лабораторії.
			Технології проблемного навчання	<u>Науково-дослідницька робота.</u> Проект “Програмні засоби для контролю та оцінювання”. Конференція “Комунікація в мережі. Інтерактивна взаємодія учасників інформаційного середовища”.
			Інформаційні технології	<u>Практика.</u> Створення сайту для вчителя початкової школи. Наповнення його контентом.

Продовження табл. 4.1

3.	Консолідаційний	Удосконалення знань та оволодіння навичками творчої діяльності зі створення освітнього контенту, розвиток потреби в самоосвіті, накопичення досвіду педагогічної діяльності зі створення освітнього контенту, вдосконалення навичок самооцінювання та рефлексії.	Технології розвивального навчання	<u>Професійна підготовка.</u> Лекційні, практичні заняття з дисциплін “Формування пізнавальних універсальних навчальних дій учнів початкової школи”, “Формування комунікативних універсальних навчальних дій учнів початкової школи”, “Формування метапредметних універсальних навчальних дій учнів початкової школи”. Проведення науково-практичного семінару “Впровадження освітнього контенту в процес навчання”.
			Ігрові технології	<u>Позааудиторна робота.</u> Гра-реклама “Творчий підхід до створення авторського сайту вчителя”. Аукціон педагогічних ідей “Електронне портфоліо вчителя”. Підбиття підсумків роботи віртуальної педагогічної лабораторії.

Продовження табл. 4.1

			Інформаційні технології Технології співпраці	<u>Науково-дослідницька робота.</u> Створення групового проєкту “Освітній контент для учнів 1 (2, 3, 4) класу” <u>Практика.</u> Використання елементів освітнього контенту під час проведення уроків у процесі педагогічної практики.

Для розв’язання суперечностей мотиваційного етапу було проведено навчальні заняття з дисципліни “Інтерактивні технології в початковій освіті”. Починалася вона з 5-го семестру 3-го курсу. У цей період студенти вже були достатньо вмотивовані на педагогічну діяльність, оскільки вони вивчили дисципліну “Вступ до спеціальності”, де їх готували до сприйняття інформації, пов’язаної з професійною діяльністю вчителя в умовах інформатизації освіти. На заняттях розв’язували такі завдання: формування уявлення про значущість інформатизації освіти; засвоєння принципів і методів побудови інформаційно-освітнього середовища навчання; вироблення у майбутніх педагогів стійкої мотивації до впровадження інформаційного освітнього середовища. Розв’язання цих завдань дало змогу студентам набути знання про технічні аспекти інформатизації освіти. Крім цього, дисципліна давала змогу вдосконалити деякі практичні навички студентів, пов’язані з рівнем оволодіння комп’ютерними засобами. На практичних заняттях студенти зіткнулися з проблемними ситуаціями, які полягали в тому, що необхідно було розв’язати педагогічну проблему. Однак у студентів були відсутні здатності та вміння, які б давали змогу повною

мірою опанувати різноманітні інтернет-ресурси та спеціальні додатки. Також студенти ознайомилися з поняттям «інформаційне освітнє середовище», з його особливостями, властивостями, функціями. Акцент робився на інформаційно-освітньому середовищі саме початкової школи. Враховуючи той факт, що студенти вже мають певні знання та вміння взаємодії в умовах інформаційного освітнього середовища, то досягти необхідних результатів було значно простіше. Наразі студенти вже працюють в інформаційно-освітньому середовищі ЦДУ ім. В. Винниченка, яке містить не тільки сайт закладу вищої освіти з необхідним інформаційним наповненням, а й відповідну платформу, пов'язану з дистанційним навчанням. Крім цього, у студентів є можливість проєктувати власну траєкторію професійного розвитку, яка полягає в наповненні особистого кабінету і створенні свого портфоліо.

Проведення занять з теми “Медіаосвіта та медіаграмотність педагога” сприяло формуванню в майбутніх вчителів початкової школи системи знань про теоретичні та технологічні засади педагогічного проєктування, формуванню в них умінь здійснювати проєктну діяльність та об’єктивно оцінювати результати цієї діяльності. Студенти занурювалися в атмосферу проєктної діяльності вже з першого тижня навчання. Їх знайомили з поняттями «проєктування», «педагогічне проєктування», проєктами, які доцільно впроваджувати в початковій школі. Оскільки в сучасних умовах будь-який учитель повинен мати персональний сайт, то студентам необхідно було ознайомитися з вимогами до створення персонального сайту педагога початкової школи, зі способами його створення, з платформами, які можуть бути використані для цього. Майбутні вчителі ознайомлювалися та вчилися застосувати на практиці спеціальні ресурси та сервіси, необхідні для створення сайту. Освітнім контентом у цьому випадку є змістовне наповнення сайту. Студентам пропонувалися певні теми для сайтів. Спочатку це були вузькі теми, наприклад: “Здоровий спосіб життя молодшого школяра”, “Книга – джерело знань” тощо. Майбутні вчителі самі створювали

сайти, передбачали їх структуру і добирали розділи, наповнювали кожен розділ певним контентом у формі тексту, анімації, зображення, відео, опитування тощо. Студентів ознайомлювали з певними критеріями, яких їм необхідно було дотримуватися, щоб сайт і підібраний контент відповідали вимогам користувача. Після того як студенти створили свій сайт, підібравши відповідний контент, їм пропонувалося за допомогою взаємооцінювання здійснити перевірку сайтів своїх одногрупників щодо їх відповідності критеріями. Це необхідно було для того, щоб студенти змогли побачити помилки інших і не припускати їх під час проєктування власного освітнього контенту.

Важливою складовою на мотиваційному етапі була позааудиторна підготовка, що включала організацію та проведення семінару “Технології інформатизації та проблема збереження здоров’я учнів”, що дав змогу майбутнім учителям ознайомитися із завданнями збереження здоров’я учнів у процесі навчання з використанням комп’ютерної техніки та інших засобів інформатизації. Студенти готували доповіді та виступи на такі теми: “Здоров’язбережувальне інформаційно-освітнє середовище в умовах глобальної інформатизації”, “Здоров’язбережувальний аспект інтерактивних технологій в умовах інформатизації освіти”, “Здоров’язбереження в умовах інформатизації освіти”, “Інтеграція інформаційних та здоров’язбережувальних технологій у освітній процес”, “Вимоги до організації інформаційно-освітнього простору учня”, “Психолого-педагогічні аспекти збереження здоров’я учнів під час навчання”. Формат семінару дозволив студентам не лише прослухати доповіді, а й висловити свої погляди на ту чи іншу проблему.

Організація віртуальної педагогічної лабораторії була необхідна, щоб забезпечувати підтримку студентів у позааудиторний час. Так було створено сторінку в соціальній мережі для комунікації, обміну розробками та взаємодопомоги. Студенти могли ставити запитання, допомагати одне

одному, рекомендувати своїм однокурсникам якісь нові ресурси, які вони знайшли і використовували для свого контенту.

Інтернет відкриває користувачеві значні можливості як високотехнологічне джерело комунікації, як інструмент пошуку та отримання інформації. Однак будь-яка людина може зіткнутися з такими загрозами, як комп'ютерний вірус, зламаний обліковий запис тощо. Тому ми провели майстер-клас “Інтернет та його можливості. Безпека в мережі”, де було розглянуто питання захисту персональних даних, правила безпеки в Інтернеті. Майбутні вчителі отримали загальні відомості про мережу Інтернет, принципи її функціонування. Вони вчилися використовувати браузер для пошуку, завантаження, зберігання та передачі інформації, завантаження додатків, реєстрація в соціальних мережах тощо. Також студенти ознайомилися з правилами безпечної поведінки в мережі Інтернет, її безпечним використанням, про вчасне розпізнавання інтернет-загроз та реагування на них, переконалися в необхідності дотримання обережності під час роботи в Мережі, дізналися про розкриття персональних даних, про загрозу шахрайства, зокрема мобільного. Було наголошено, що найважливішими навичками безпечної поведінки у віртуальному просторі є захист особистого простору та вміння уникати шкідливих контактів і контенту. Студенти вчилися встановлювати ліцензійне антивірусне програмне забезпечення, створювати надійні паролі для входу в облікові записи, зберігати свої персональні дані, використовувати двофакторну авторизацію, створювати резервні копії файлів. Також студенти отримали інформацію щодо подальших дій у разі виявлення шахрайських інтернет-ресурсів, створення, використання та розповсюдження шкідливого програмного забезпечення, неправомірного доступу до комп'ютерної інформації.

Також була передбачена науково-дослідницька діяльність, яка включала роботу над проєктом зі створення віртуальних екскурсій за трьома напрямками: природничо-науковим, культурологічним та біографічним.

Практичний блок включав спостереження за професійною діяльністю вчителів початкових класів під час виробничої практики. Студентам пропонувалося виконати кілька завдань, що включали заповнення карти спостереження.

Отже, вище перелічені види діяльності сприяють розвитку мотиваційно-орієнтаційного компоненту готовності до проєктування освітнього контенту і закладають підґрунтя для визначення наступних компонентів.

Метою II етап дослідження (процесуального) було розширення наявних і здобуття нових знань про електронні освітні ресурси та про освітній контент як їхню змістовну складову, про структуру освітнього контенту, принципи його проєктування. Відповідно до мети вирішувалися такі завдання:

- формування уявлень про електронне, дистанційне та змішане навчання;
- представлення дидактичних можливостей електронних освітніх ресурсів у навчанні молодших школярів;
- формування знань про принципи та рівні побудови освітнього контенту.

На цьому етапі відбувалося загострення суперечності між прагненням до діяльності з проєктування освітнього контенту та відсутністю знань про його структуру, про способи його створення. Професійна підготовка здійснювалася під час лекційних та практичних занять з дисциплін “Основи педагогіки та дидактики”, “Методика навчання освітньої галузі «Математична»”, “Методика вивчення мовно-літературної освітньої галузі (укр. мова)». Наведемо приклади занять з кожної дисципліни.

Під час викладання дисципліни “Основи педагогіки та дидактики” проводилася лекція на тему “Сучасні засоби навчання” з використанням ігрової форми. Її особливість полягала в наявності заздалегідь запланованих помилок. Студенти були ознайомлені, що в лекції містить певні помилку різного типу змістовних, методичних, фактичних. Це змушувало майбутніх педагогів до активності: сприймати інформацію, запам’ятовувати, аналізувати

й оцінювати. Дана лекція виконувала як стимулюючу, так і контрольну функції, оскільки навала змогу викладачеві оцінити якість засвоєння попереднього матеріалу, а студентам продемонструвати знання предмета, вміння орієнтуватися в ньому. На цьому занятті були розглянуті такі аудіовізуальні та мультимедійні засоби навчання (електронні освітні ресурси): інтерактивні дошки, електронні підручники, освітні вебсайти, веб-квести. Після лекції проводилося практичне заняття на тему “Методи навчання” з метою закріплення знань про методи навчання, застосування їх в освітньому процесі. Завдання заняття було сформульовано таким чином: розробіть контент щодо методів навчання, представлений у вигляді інтелектуальної мапи; презентуйте у вигляді презентації контент, який містить приклади до кожного методу навчання; розробіть електронну колекцію сюжетних картинок для навчання учнів, яку можна розмістити в інформаційно-освітньому середовищі (тема на вибір студента); створіть контент для батьків учнів на тему “Як навчити дитину робити домашнє завдання?”; розробіть контент для батьків зі списком рекомендованої літератури щодо організації освітньої діяльності в домашніх умовах. На занятті студентам пропонувалося продемонструвати фрагмент уроку з використанням будь-якого технічного засобу.

Дисципліна “Методика навчання освітньої галузі «Математична»” включала проведення кількох занять. Лекція на тему “Освітній контент у викладанні математики” проводилася у формі пресконференції – після оголошення теми студентам ставили запитання. Після їхньої систематизації було прочитано лекцію з відповідями на кожне запитання і проведено усне оцінювання типів запитань. Студенти активно виконували роль учасників пресконференції. На цій лекції повноцінно здійснювався зворотний зв’язок від майбутніх учителів, що давало змогу контролювати і коригувати засвоєння ними інформації. Закріплення засвоєного матеріалу здійснювалося за допомогою практичного заняття на тему “Методи навчання математики”, яке проводилося з метою закріплення у студентів знань про методи навчання

математики, особливості їх використання освітньому процесі. Наведемо приклади практичних завдань: назвіть, які вікові особливості розвитку учнів ураховуються під час визначення змісту та методів навчання математики; наведіть приклади використання елементів освітнього контенту для розвитку дослідницької діяльності молодших школярів на уроках математики; створіть контент для батьків учнів на тему “Як навчити дитину рахувати?” у вигляді текстових гіперпосилань; представте у вигляді таблиці контент порівняльно-критичного аналізу методів навчання математики; на занятті з цієї дисципліни студентам пропонувалося продемонструвати фрагмент уроку з використанням освітнього контенту.

У межах дисципліни “Методика вивчення мовно-літературної освітньої галузі (укр. мова)” було проведено лекційне заняття на тему “Освітній контент у навчанні грамоти” у формі проблемної ситуації. У змісті лекції була закладена сучасна проблема – перенести наявні знання на вирішення нових ситуацій. Така лекція дала змогу активізувати самостійність, прагнення до творчості, розумову пізнавальну діяльність, підвищити ступінь професійної мотивації. Практичне заняття на тему “Організація та зміст роботи в підготовчий період навчання грамоти” було проведене з метою закріплення знань щодо методів навчання грамоти, особливостей їх використання в освітньому процесі. Студентам було запропоновано виконати такі практичні завдання: розробіть контент у вигляді фрагмента уроку, в якому розкрито зміст звукової роботи під час вивчення нової літери (за вибором); розробіть наочність для ілюстрування різноманітних прийомів роботи з новою літерою та формування способу читання (розрізну абетку, склади, складові таблиці, динамічні складові та словникові абаки, малюнки з неповним підписом, таблиці слів, поданих різнокольоровими складами тощо) за допомогою електронних ресурсів. На занятті з даної дисципліни студентам пропонувалося продемонструвати фрагмент уроку з використанням освітнього контенту.

Під час позааудиторної діяльності було проведено семінар-практикум на тему “Структурування та візуалізація навчального матеріалу”. На цьому семінарі студенти вчилися створювати зображення, скрінкасти, скріншоти, анімацію, карти знань, хмару тегів, інфографіку тощо. Розробляючи конкретний елемент, майбутнім учителям потрібно було визначити, яке навчальне завдання він має виконувати (демонструвати структуру, поведінку або зовнішній вигляд об’єкта тощо), і відповідно обрати тип елемента (малюнок). Семінар передбачав подальше обговорення того, на яких заняттях і для якого віку учнів можна використовувати той чи інший елемент освітнього контенту. Для організації цієї діяльності використовувалася технологія колективних способів навчання, що передбачає інтенсивну діяльність у змінних парах і мікрогрупах. Майбутнім учителям початкових класів було запропоновано попрацювати в парах. Наведемо приклад використання технології колективних способів навчання у підготовці студентів до проєктування освітнього контенту (рис. 4.4).

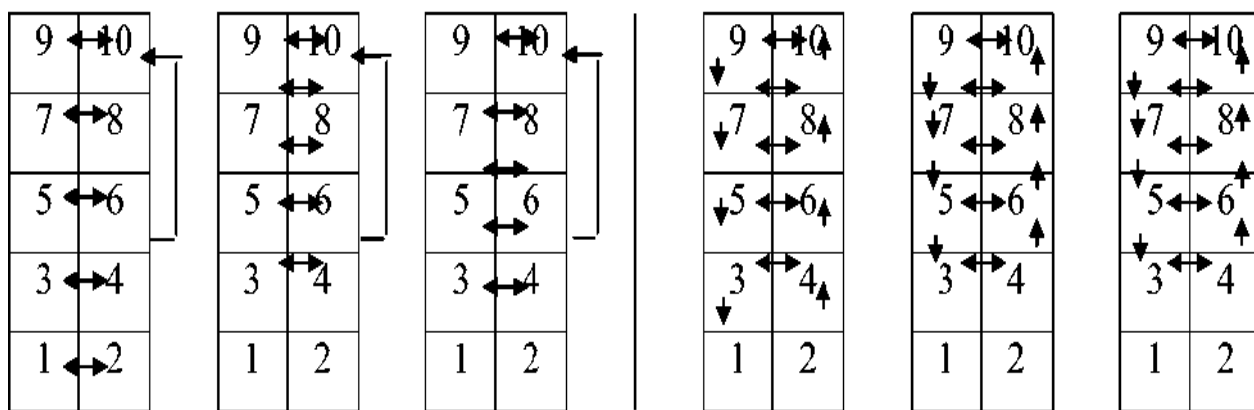


Рис. 4.4. Приклад використання технології колективних способів навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи до проєктування освітнього контенту

Майбутнім учителям пропонувалося створити інтерактивне завдання, обмінятися завданням у парі, розв’язати завдання товариша, здійснити

взаємоперевірку, виставити оцінки. Потім студенти, які займають місця під номерами 1, 3, 5, 7, 9, залишаються на своїх місцях, номер 2 переміщується на місце під номером 10, учасник під номером 10 переміщується на місце під номером 8, 8 – під номером 6, 6 – під номером 4, 4 – під номером 2; майбутні вчителі знову обмінюються завданнями, здійснюють взаємоперевірку, взаємооцінку. У результаті, на основі рефлексії, здійснюється самооцінка діяльності кожного учасника експерименту. Студенти відзначали продуктивність, потребу у діяльності, наявність емоційної розрядки, психологічного комфорту в процесі цієї роботи. Так, Настя Н., студентка 2 курсу бакалаврату за напрямом підготовки 013 Початкова освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зазначила: “...Подібна взаємодія дала змогу не лише побачити свої недоліки в освітньому контенті, а й ознайомитися з різними поглядами та способами створення елементів освітнього контенту...”.

На майстер-класі “Інтерактивна дошка Smart Board у початковій школі” майбутні вчителі знайомилися із сучасним мультимедійним засобом, його функціоналом та можливостями. Метою майстер-класу було розвиток в майбутніх учителів умінь взаємодіяти з інтерактивною дошкою, тож студенти вчилися створювати інтерактивні тренажери в програмі Microsoft PowerPoint. Наталя К. у відгуку про заняття написала: “...Я на власному досвіді переконалася, що інтерактивна дошка може зацікавити та вмотивувати учнів. Завдяки інтерактивній дошці можна отримати доступ до системи в кожному класі та швидко розвивати свої навички, що цілком відповідає потребам учнів...”.

У розвитку основних компонентів готовності майбутніх педагогів до проєктування освітнього контенту особливу роль відіграє науково-дослідницька робота. Її значення в процесі підготовки тісно пов’язане з необхідністю глибокого аналізу власної діяльності, з умінням дійти науково обґрунтованих висновків, проєктувати результати роботи. З огляду на пошукову діяльність дослідника виникає гостра потреба в постійній професійно-педагогічній самоосвіті та самовихованні, що також сприяє

розвитку професійних здібностей і особистісних якостей майбутнього вчителя початкової школи. У межах науково-дослідницької роботи реалізовувався проєкт “Програмні засоби для контролю та оцінювання”. Студентам необхідно було створити за допомогою програм Playbuzz, CourseLab, iSpring Suite, ExamProfessor (за вибором) самостійну та контрольну роботу з обраної теми для певного класу, враховуючи вік учнів та рівень їхньої підготовки.

Конференція “Комунікація в мережі. Інтерактивна взаємодія учасників інформаційного середовища” проводилася з метою ознайомлення з основними типами віртуальної комунікації, способами взаємодії в мережі, перевагами та недоліками інтернет-спілкування, інтерактивного діалогу тощо. Цей захід дозволив студентам зрозуміти специфіку спілкування в інформаційно-освітньому середовищі. На практиці студентам потрібно було створити сайт для вчителя початкової школи та наповнити його контентом. Перед цим вони створювали карту сайту у форматі інтелект-карти, з зображенням його структури.

Оцінюючи результати процесуального етапу дослідження, що реалізовувався впродовж року, можна сказати, що загалом завдання розвитку основних критеріїв і показників, які входять до когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності, виконано.

Майбутні вчителі початкових класів отримали достатньо повне уявлення про дидактичні можливості електронних освітніх ресурсів у навчанні молодших школярів, принципи та особливості побудови освітнього контенту, а також навчилися розробляти блочно-модульну модель освітнього контенту, створювати його елементи за допомогою комп’ютерних ресурсів.

На III етапі (консолідуєчому) здійснювалося узагальнення та об’єднання основних компонентів готовності майбутніх педагогів до проєктування освітнього контенту. Для досягнення цієї мети було сформульовано такі завдання:

- оволодіння навичками реалізації творчого підходу до проєктування освітнього контенту;

- удосконалення знань у цій галузі;
- розвиток потреби в самоосвіті;
- накопичення досвіду такої діяльності;
- удосконалення навичок самооцінки та рефлексії.

Основним протиріччям цього етапу була суперечність між рівнем сформованості основних компонентів готовності у різних студентів унаслідок нерівномірності їхнього розвитку. Тому необхідно було провести оптимізацію та гармонізацію всіх структурних компонентів готовності, тим самим підвищити її загальний рівень і зміцнити цілісність. Консолідуючий етап передбачав активізацію базових педагогічних умінь майбутніх вчителів початкової школи, що необхідно було для стимулювання емоційних переживань, позитивного емоційного ставлення до педагогічної діяльності з проєктування освітнього контенту.

На даному етапі в межах аудиторної підготовки проводилися лекційні та практичні заняття з тем “Формування пізнавальних універсальних навчальних дій учнів початкової школи”, “Формування комунікативних універсальних навчальних дій учнів початкової школи”, “Формування метапредметних універсальних навчальних дій учнів початкової школи”. Лекційні заняття давали змогу розглянути способи формування універсальних навчальних дій учнів на уроці за допомогою освітнього контенту. На практичних заняттях студенти створювали певний контент (додаток В). Наведемо приклади практичних завдань:

- для формування комунікативних універсальних навчальних дій на уроці української мови розробіть такі види інтерактивних завдань: “порівняй”; “знайди відмінності” (можна задати їх кількість); “робота зі словниками”;

– для формування пізнавальних універсальних навчальних дій на уроці математики розробіть такі види завдань: “лабіринти”; “упорядкування”; “ланцюжки”; “хитромудрі рішення”;

– для формування метапредметних універсальних навчальних дій на уроці навколишнього світу розробіть такі види завдань: “складання схем”; “робота з різного виду таблицями”; “складання та розпізнавання діаграм”.

На науково-практичному семінарі “Впровадження освітнього контенту в процес навчання” студенти розглядали, на яких етапах уроку можна використовувати освітній контент, за яких видів діяльності. При цьому кожен студент виконував роль учителя і проводив фрагмент уроку. Для створення оптимальних умов навчання використовувалася така форма роботи, як моделювання тобто створення ситуацій, максимально наближених до реального навчання в початковій школі, де від майбутнього вчителя вимагається знайти оптимальний спосіб використання освітнього контенту.

У позааудиторній діяльності проводилася гра-реклама “Творчий підхід до створення авторського сайту вчителя”. Студентам необхідно було розробити будь-які спеціальні ефекти, які можна було використати в контенті, і розрекламувати їх. Це були різні анімації, банери, теги. Ця робота організовувалася так: визначалося коло експертів, які мали обрати той ефект або анімацію, яку доцільно використовувати в освітньому контенті. Решті учасників необхідно було стати офіційними представниками того чи іншого елемента освітнього контенту, правильно презентувати його призначення, функції та можливості.

На аукціоні педагогічних ідей “Електронне портфоліо вчителя” учасникам експериментальної групи було представлено на розгляд педагогічні ідеї та творчі знахідки щодо створення електронного портфоліо. Студенти пропонували розміщувати грамоти, сертифікати, методичні розробки тощо. Запропоновані ідеї були підтримані шляхом відкритого голосування.

Науково-дослідницька робота включала створення групового проєкту “Освітній контент для учнів (1, 2, 3, 4) класів”. Студентів об’єднували в групи по 6 осіб і залучали до участі у проєктно-освітньому середовищі за моделлю закладу вищої освіти. У межах цієї діяльності командою студентів створювався освітній контент для навчання молодших школярів, що було основною метою проєкту. Після цього студенти використовували елементи освітнього контенту під час проведення уроків у процесі педагогічної практики. Це було необхідно, щоб вони могли оцінити ефективність своїх проєктів, їхню доступність для сприйняття молодшими школярами та відкоригувати їх. Майбутнім учителі відзначили позитивні сторони уроку при використанні цього контенту. Специфікою консолідуючого етапу формувального експерименту було те, що в ньому здійснювалася й апробувалася безпосередня діяльність майбутніх учителів початкових класів із проєктування освітнього контенту. Важливо зазначити, що процес розвитку готовності не завершувався на цьому етапі – це зумовлено постійною зміною, вдосконаленням особистості майбутнього вчителя. Незважаючи на завершення формувального експерименту, етап консолідації компонентів готовності тривав.

Таким чином, ми ґрунтувалися на тому, що сучасний зміст підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проєктування освітнього контенту має вміщати: систему наукових знань про інформатизацію освіти в закладі вищої освіти; вимоги нормативних документів до використання інформаційно-освітнього середовища під час навчання молодших школярів; знання про принципи, механізми та особливості проєктування освітнього контенту; систему вмінь проєктування освітнього контенту.

Залучення майбутніх вчителів початкової школи до проєктування освітнього контенту сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, розвитку творчості, самостійності та здатності впроваджувати інновації у професійно-педагогічній діяльності.

Висновки до четвертого розділу

Визначено комплекс педагогічних умов, які забезпечують результативність професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до інноваційної педагогічної діяльності; формування у майбутніх вчителів початкової школи здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; розвиток дослідницьких умінь у майбутніх вчителів початкової школи; формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту.

Обґрунтовано необхідність цілеспрямованого розвитку мотивації майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності в процесі професійної підготовки. Показано, що формування мотиваційної сфери у здобувачів освіти забезпечується створенням професійно орієнтованого освітнього середовища, використанням ситуацій успіху, активних та інтерактивних методів навчання, залученням майбутніх вчителів до педагогічної практики й інноваційних форм роботи. Визначено роль позитивного психоемоційного клімату, особистісно значущого змісту навчання та професійної спрямованості освітнього процесу у формуванні стійкої мотивації до впровадження педагогічних інновацій. Доведено, що поєднання навчальної, практичної та творчої діяльності студентів сприяє розвитку у них інтересу до інноваційної педагогічної діяльності та підвищує рівень професійної активності.

Встановлено, що розвиток мотивації досягнення та формування активної життєвої стратегії необхідно здійснювати за напрямками, що відповідають основним критеріям розвитку мотивації студентів:

– соціально-психологічному: формування ціннісних орієнтацій у проблемному полі педагогічної діяльності сучасного вчителя, свідомого ставлення студента до соціально-педагогічної дійсності, розуміння

майбутніми вчителями смислу й призначення педагогічної діяльності в сучасному світі, важливої ролі вчителя в успішності особистісного зростання учня, емоційне переживання майбутніми вчителями ситуацій досягнення й усвідомлення привабливості успіху, що підвищують у них рівень самооцінки, домагань, відповідальності;

– когнітивному: отримання студентами уявлень про педагогічну діяльність, її цінність, необхідність, привабливість; позитивна налаштованість, унаслідок чого має бути сформована особистісна система знань і уявлень про успішну професійну діяльність і шляхи її досягнення;

– діяльнісному: активізація студентів у напрямі досягнення успіху, надання можливості вибору в різноманітних навчальних і навчально-професійних ситуаціях з метою розвитку відповідних поведінкових стратегій, орієнтованих на досягнення високого результату.

Доведено, що поетапний розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до майбутньої діяльності повинен здійснюватися:

– поступово й послідовно, оскільки тільки органічний перехід від одного етапу навчання до іншого може забезпечити наступність у розвитку професійної мотивації у майбутніх вчителів, коли знання й уміння, здобуті під час попереднього етапу навчання, є логічним переходом до наступного, розвиваючи відповідні здібності та особистісно-професійні якості;

– систематично і цілеспрямовано, тому що саме системно організований тривалий педагогічний вплив, який чиниться на студента за допомогою різноманітних форм, методів і засобів навчання, що забезпечують органічне занурення в педагогічну діяльність, що дає змогу закріплювати мотиви, що актуалізуються, і спрямованість особистості на професію;

– динамічно, оскільки активна особистісна стратегія є значущою умовою розвитку і трансформації мотиваційної сфери учня. Необхідність регламентації та узгодження роботи з розвитку професійної мотивації у майбутніх педагогів, корекція індивідуальної програми кожного студента з розвитку його професійної мотивації відповідно до мінливих потреб

суспільства, спрямованості, інтересів тощо потребують відстеження динаміки розвитку соціально-психологічних, когнітивних, діяльнісних критеріїв, що передбачає використання моніторингових процедур.

Розкрито зміст і значення рефлексії як важливої складової професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та необхідної умови здійснення інноваційної діяльності. Обґрунтовано методичні підходи до формування у студентів здатності аналізувати результати власної діяльності, оцінювати ефективність педагогічних рішень та визначати напрями подальшого професійного розвитку. Показано можливості використання рефлексивних методів і прийомів (самоаналізу, самооцінювання, рефлексивних завдань, обговорення результатів діяльності, ведення рефлексивних матеріалів тощо) у процесі навчання та педагогічної практики. З'ясовано, що систематичне залучення студентів до рефлексивної діяльності сприяє усвідомленню власного професійного досвіду, розвитку критичного мислення та формуванню готовності до інноваційних змін у педагогічній діяльності.

Визначено зміст і структуру методики формування дослідницьких умінь майбутніх вчителів початкових класів як важливого компонента їхньої готовності до інноваційної діяльності. Розкрито основні етапи та умови формування дослідницьких умінь у процесі навчальної та науково-дослідної діяльності студентів. Охарактеризовано види навчально-дослідних завдань, проєктну та проблемно-пошукову діяльність, які сприяють розвитку вмінь аналізувати педагогічні явища, формулювати проблему, висувати гіпотези, здійснювати пошук і обробку інформації, узагальнювати результати дослідження. Показано, що систематичне залучення майбутніх вчителів до дослідницької діяльності забезпечує розвиток їхньої пізнавальної активності, творчого мислення та здатності застосовувати наукові підходи у професійній практиці.

Розглянуто підготовку майбутніх учителів початкової школи до проєктування освітнього контенту як важливого напрямку формування їхньої

готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Розкрито особливості організації роботи студентів із розроблення навчальних матеріалів, освітніх завдань, інтерактивних ресурсів і проєктів для початкової школи. Обґрунтовано доцільність використання проєктної діяльності, цифрових освітніх інструментів, сучасних методів структурування навчального матеріалу та створення освітніх продуктів. Показано, що залучення студентів до проєктування освітнього контенту сприяє інтеграції теоретичних знань і практичних умінь, розвитку творчості, самостійності та здатності впроваджувати інновації у професійно-педагогічній діяльності.

Результати дослідження відображені у наступних публікаціях: [254; 273; 274].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

5.1. Діагностичне забезпечення дослідження готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Діагностика формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності проводилася під час емпіричного дослідження, що включало три етапи:

1. Констатувальний етап полягав у доборі адекватного діагностичного інструментарію та діагностиці актуального стану проблеми інноваційної діяльності в освітній практиці.

2. Формувальний етап полягав у реалізації змодельованої системи підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності в освітньому процесі в експериментальній групі.

3. Контрольний етап передбачав повторну діагностику в експериментальній і контрольній групах, спрямовану на визначення ефективності реалізації авторської системи.

Дослідження здійснювалося на базі Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, у якому взяли участь студенти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, спеціальності 013 Початкова освіта галузь знань 01 Освіта/Педагогіка. До дослідження було залучено й студентів відповідної спеціальності інших закладах вищої освіти України: Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Карпатського національного університету імені Василя Стефаника, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Волинського національного університету імені Лесі Українки. На різних етапах педагогічного експерименту (констатувальному,

формувавальному, контрольному) дослідженням було охоплено 526 респондентів. Така дослідницька база дала змогу забезпечити репрезентативність статистично достовірної вибірки й розширити межі використання теоретичних висновків і практичних рекомендацій.

Окреслимо основні функції діагностики готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: оцінювання рівня готовності, зворотний зв'язок, інформаційна, конструктивна та управлінська.

Процес оцінювання рівня готовності майбутніх вчителів початкової школи до впровадження інновацій полягає в одержанні результатів діагностичних методик і подальшому порівнянні отриманих даних із певними показниками, виокремленими дослідниками.

Отримання зворотного зв'язку потрібне для того, щоб дослідник мав змогу проаналізувати отримані дані про наявний рівень готовності майбутніх вчителів початкової школи та скласти план для формування та розвитку зазначеної готовності, виходячи з встановленого початкового рівня.

Інформаційна функція дозволяє підвищити активність респондентів у процесі формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності у разі виявлення позитивних змін або зниження показників. Її суть зводиться до організації відкритого дослідження та надання отриманих результатів учасникам.

Наступний крок у процесі формування готовності майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності забезпечує конструктивна функція. Завдяки їй вдається вносити коригування в процес, а також будувати прогнози щодо можливих результатів; реалізація цієї функції дає змогу створити базу для подальшої роботи – формувати необхідні вміння та навички, створювати умови для розвитку необхідних особистісно-професійних якостей педагогів, що дадуть їм змогу більш ґрунтовно підходити до інноваційного процесу.

Не менш важливою є управлінська функція. Вона пов'язана з основними етапами процесу формування та розвитку інноваційної готовності

майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Управлінська функція створює умови для організації та проведення діагностичних методик під час заходів із формування готовності педагогів до інновацій.

Провідним параметром дослідження, який підлягав вивченню та вимірюванню, виступила готовність майбутнього вчителя початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності. У таблиці 5.1 наведено план діагностичних процедур експерименту, складений відповідно до обґрунтованих компонентів готовності майбутніх вчителів початкової школи щодо реалізації інноваційної педагогічної діяльності.

Таблиця 5.1

План діагностичних процедур експерименту

Компоненти	Показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-ціннісна складова готовності	Здатність до саморозвитку (МЦ1)	Виявлення здатності педагогів до саморозвитку
	Базові цінності (МЦ2)	Методика діагностики цінностей Ш. Шварца
Змістовно-операційна складова готовності	Методологічна культура (ЗО1)	Самооцінка методологічної культури вчителя
	Інноваційний стиль мислення (ЗО2)	Індикатор Кіртона

Продовження табл. 5.1

Рефлексійно-дослідницька складова готовності	Творча здатність генерувати та продукувати нові уявлення та ідеї (T1)	Тест “Ваш творчий потенціал” (Г. Мельник, А. Тепляшиної)
	Проектування і моделювання інновацій у практичній діяльності (T2)	Спостереження, аналіз продуктів діяльності

Розглянемо застосований у дослідженні діагностичний інструментарій, на основі якого було розроблено Google-форму – електронний інструмент збору діагностичних даних.

Тестова методика “Виявлення здатності педагогів до саморозвитку” [30] дає змогу виявити здібності педагога до саморозвитку на підставі 5-бальної шкали ранжування відповідей на 15 запитань.

Для діагностики цінностей ми використали методику Шварца – це опитувач для виміру базових цінностей людини. Методика допомагає визначити ієрархію цінностей, оцінюючи їх через абстрактні ідеали і практичне керівництво. Мета методики – аналіз особистості, прогнозування поведінки і ухвалення рішень [325].

Самооцінку методологічної культури вчителя здійснювали на основі діагностичної методики, на основі 10-бальної шкали ранжування відповідей на 10 запитань.

Для визначення типу інноваційного мислення застосовувався тест М. Кіртон, який вважав, що кожна людина має свій характерний стиль мислення. Цей стиль мислення здійснює значний вплив на характер ухвалення людиною рішень, на спосіб пошукової діяльності, на творчість і креативність особистості загалом. Найбільш інноваційний стиль мислення характеризується радикальною позицією – інноватор, а найбільш конформний

– крайньою точкою – адаптор. Тест М. Кіртон являє собою опитувальник із 32 пунктів і оцінюється за 5-бальною шкалою.

Тест “Творчий потенціал” спрямований на визначення рівня творчого потенціалу особистості. З позиції розробників досліджуваний показник є характеристикою, яку визначають за допомогою оцінки низки параметрів: віра в себе, пізнавальна активність і допитливість, амбітність, розвинена пам’ять, самостійність, здатність до узагальнення, гнучкість креативність мислення. В основі методики 3-бальне ранжування відповідей на 18 запитань [221].

Процес перетворення показників готовності до інноваційної діяльності обчислюється через кумулятивний індекс. Кожен показник визначається через обчислення кількісного індексу (за допомогою визначення змінних). Для обчислення часткових індексів застосовувалася шкала від нуля до одиниці. Проміжні бали нараховувалися шляхом пропорційного переведення отриманих результатів у шкалу інтервалів від нуля до одиниці. Кожен підсумковий бал – частковий індекс, для продовження вимірювань потребує перетворення на значення, що відповідає обраній шкалі інтервалів.

Формула переведення:

$$I_i = \frac{P_i \cdot 100}{M}$$

де I_i – показник індексу, переведений у шкалу інтервалів;

P_i – показник, набраний кожним студентом за кожним індексом;

M – максимальна кількість балів, яку можливо отримати за цим показником.

Кумулятивний індекс готовності педагога до інноваційної діяльності $K_{ГД}$ обчислювався за як середнє арифметичне всіх показників за формулою:

$$K_{ГД} = \frac{MC_i \cdot 3O_i + T_i}{3}$$

Отже, було розроблено комплексний діагностичний інструментарій, що дає змогу на підставі агрегування індивідуальних індексів і рівнів отримати дані як про ступінь вияву готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, так і про актуальний стан освітньої практики з досліджуваної проблеми.

5.2. Актуальний стан сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Розробка діагностичного інструментарію, представленого в параграфі 5.1, дала змогу провести констатувальне дослідження, що зафіксувало актуальний стан сформованості готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Експеримент було організовано в дистанційному форматі у вигляді формалізованого google-опитування, а учасники констатувального дослідження отримували відповідні посилання для проходження. З метою дотримання етичних норм і відповідності чинному законодавству щодо захисту персональних даних, дослідження проводилося анонімно, учасники давали дозвіл на обробку персональних даних.

Загалом у констатувальному дослідженні взяли участь 526 респондентів. Вибірку склали студенти спеціальності 013 Початкова освіта галузь знань Освіта/Педагогіка закладів вищої України, зазначені у параграфі 5.1.

Результати аналізу показали відсутність зв'язку успішності в навчанні та початкового рівня готовності майбутнього вчителя початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності. Значення коефіцієнта кореляції також підтвердило цей висновок, його значення склало – 0.03. Розподіл зв'язків між рівнем успішності в навчанні й значенням $K_{ГД}$ у графіку паралельних координат представлена на рисунку 5.1.

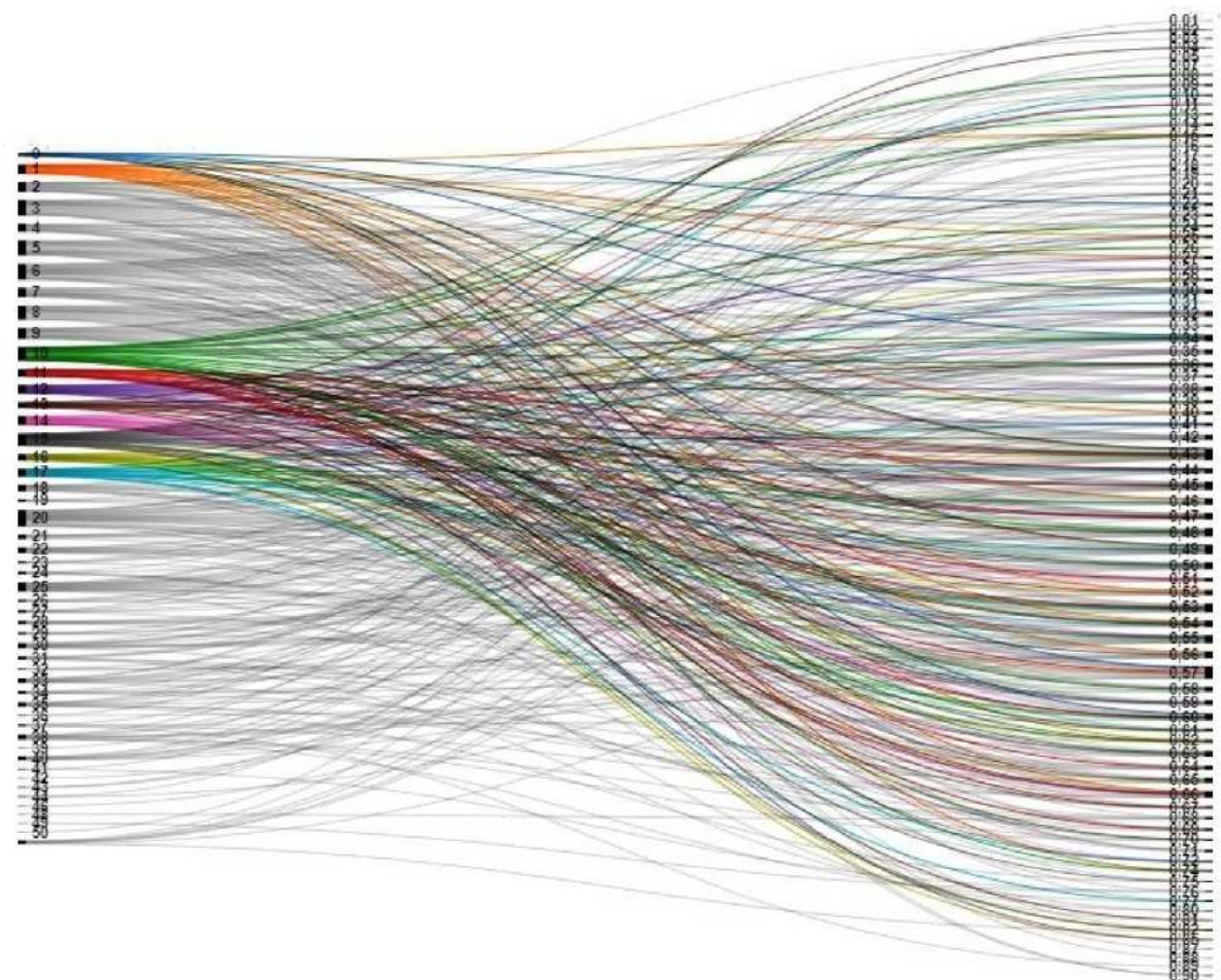


Рис. 5.1. Розподіл зв'язків між рівнем успішності в навчанні та значенням $K_{ГД}$

На рисунку 5.2 зображено розподіл значення $K_{ГД}$ за рівнем успішності (вісь X) і за кількістю опитаних (вісь Y), що, з одного боку, графічно ілюструє відсутність прямої залежності між цими змінними, а з іншого – дає змогу побачити розкид значень $K_{ГД}$ для певного діапазону рівня успішності в навчанні.

Серед респондентів, віднесених до високого рівня, були студенти які мають невисокий рівень успішності, так і студенти, які належать до категорії «відмінників». Також було виявлено, що найбільший відсоток респондентів, віднесених до низького рівня готовності до інноваційної педагогічної діяльності, становлять педагоги, які мають середній рівень успішності.

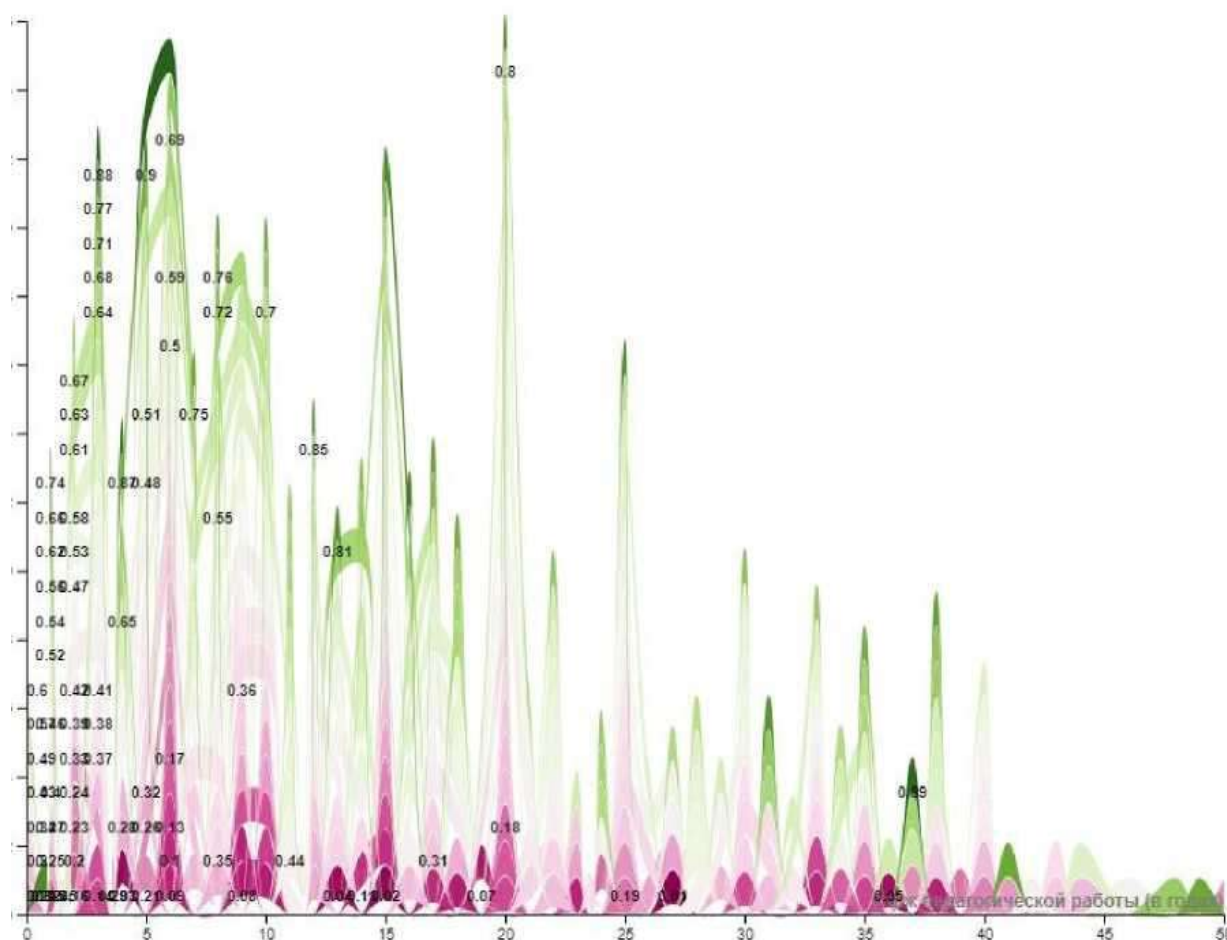


Рис. 5.2. Розподіл значення $K_{ГД}$ за рівнем успішності й за кількістю опитаних

Звернемося до описової статистики вибірки для її докладної характеристики.

Розрахунок частоти значень індексу готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності наведено на рисунку 5.3.

На підставі аналізу даних, поданих на рисунку 5.3 було зроблено висновок про близькість вибірки до нормального розподілу, який потребував подальшого підтвердження. У таблиці 3.2 наведено загальну описову статистику розподілу індексу готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності.

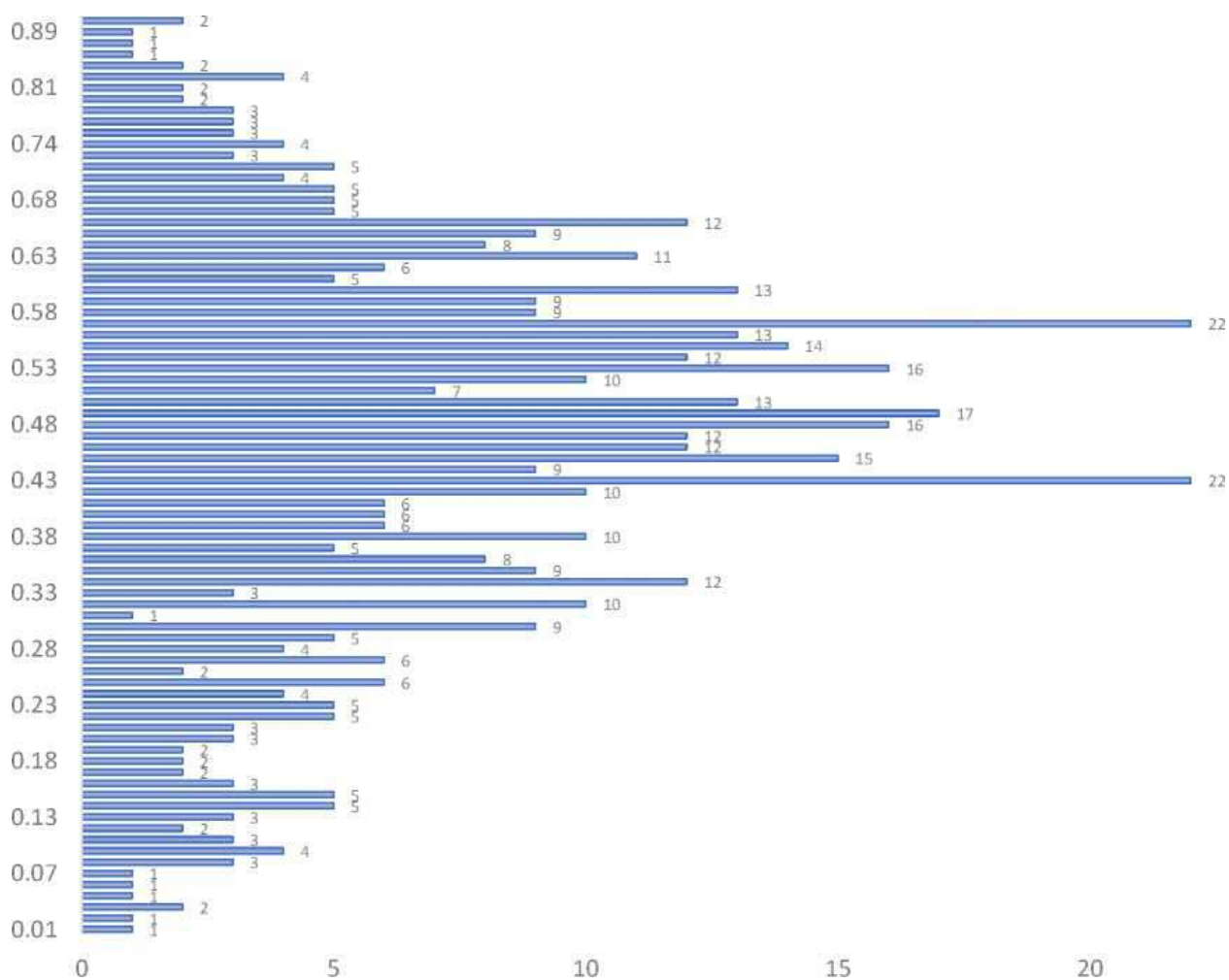


Рис. 5.3. Розрахунок частоти значень індексу готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності

Таблиця 5.2

Описова статистика розподілу індексу готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності

Показник	Значення
Середнє	0,47
Стандартна помилка	0,007
Асиметричність	-0,292
Інтервал	0,89
Медіана	0,48

Продовження табл. 5.2

Показник	Значення
Мода	0,43
Стандартне відхилення	0,172
Дисперсія вибірки	0,029
Експес	-0,069
Мінімум	0,01
Максимум	0,9
Сума	246,94
Рахунок	526

Розрахуємо довірчий інтервал для генерального показника за формулою:

$$\bar{x} - t_{kp} \cdot \frac{8}{\sqrt{n}}; \bar{x} + t_{kp} \cdot \frac{8}{\sqrt{n}}$$

У цьому випадку $2\Phi(t_{kp}) = \gamma$. $\Phi(t_{kp}) = \gamma/2 = 0.95/2 = 0.475$

За таблицею функції Лапласа знайдемо, за якого t_{kp} значення $\Phi(t_{kp}) = 0.475$: $t_{kp}(\gamma) = (0.475) = 1.96$.

Стандартна похибка вибірки для середнього:

$$S_c = \frac{s}{\sqrt{n}} = \frac{0,173}{\sqrt{526}} = 0,00754$$

Стандартна похибка середнього значення вказує, на скільки середнє вибірки 0,47 відрізняється від середнього генеральної сукупності.

Гранична похибка вибірки:

$$e = t_{kp} \cdot \frac{s}{\sqrt{n}} = 1,96 \cdot \frac{0,173}{\sqrt{526}} = 0,0148$$

Таким чином, довірчий інтервал становить $(0,47 - 0,0148; 0,47 + 0,0148) = (0,45; 0,48)$. Тобто, з імовірністю 0,95 можна стверджувати, що середнє значення при вибірці з усієї генеральної сукупності не вийде за межі інтервалу $(0,45; 0,48)$.

Дані, зафіксовані для кожного учасника, дозволили нам провести дослідження внутрішньої структури параметра “готовність до інноваційної діяльності”. Для того, щоб коректно здійснювати подальше статистичне опрацювання, необхідно визначити вид розподілу параметра $K_{ГІД}$.

Розрахуємо структурний коефіцієнт асиметрії Пірсона:

$$A_{sp} = \frac{\bar{x} - M_0}{\delta} = \frac{0,47 - 0,48}{0,173} = -0,061$$

Для симетричних розподілів розраховується показник ексцесу:

$$Ex = \frac{M_4}{s^4} - 3;$$

$$Ex = \frac{0,0026}{0,173^4} - 3 = -0,0803.$$

Для нормального розподілу ексцес дорівнює нулю, а в нашому випадку ми спостерігаємо негативний ексцес (тобто плосковершинний розподіл), мало відмінний від нуля. Щоб оцінити суттєвість ексцесу, розрахуємо статистику Ex/S_{Ex} , де S_{Ex} – середня квадратична помилка коефіцієнта ексцесу:

$$S_{Ex} = \sqrt{\frac{24n(n-2)(n-3)}{(n+1)^2(n+3)(n+5)}};$$

$$S_{Ex} = \sqrt{\frac{24 \cdot 82(82-2)(82-3)}{(82+1)^2(82+3)(82+5)}} = 0,494$$

Оскільки $E_x/S_{E_x} < 3$, то відхилення від нормального розподілу можна вважати не суттєвим.

Перевіримо гіпотезу про те, що $K_{ГД}$ розподілено за нормальним законом за допомогою показників A_s і E_x .

У разі нормального розподілу справедливою є така умова: $|A_s| < 3S_{A_s}$; $|E| < 3S_{E_x}$.

Перевіримо виконання цієї умови для нашого випадку: $S_{A_s} = 0,2608$, $S_{E_x} = 0,4941$, $A_s = 0,292$, $E_x = 0,069$.

$$|-0.292| < 3 \cdot 0,2608 \text{ – нерівність правильна.}$$

$$|-0.069| < 3 \cdot 0,4941 \text{ – нерівність правильна.}$$

Таким чином, умови виконуються, що підтверджує близькість розподілу до нормального.

Перевірка цієї ж гіпотези верифікувалася також за допомогою правила 3 сигм: якщо випадкова величина розподілена нормально, то абсолютна величина її відхилення від математичного очікування не перевищує потрібного середньоквадратичного відхилення, тобто всі значення випадкової величини повинні потрапити в інтервал. У нашому випадку цей інтервал становитиме: $(0,47 - 3 \cdot 0,172; 0,47 + 3 \cdot 0,172) = (-0,046; 0,986)$. Усі значення величин потрапляють в інтервал, оскільки $K_{\min} = 0,01$; $K_{\max} = 0,90$.

Таким чином, можна вважати, що отримані в процесі дослідження значення $K_{ГД}$ близькі до нормального розподілу, а кожне значення ряду відрізняється від середнього значення 0,47 у середньому на 0,173. У цьому випадку ми можемо провести кореляційний аналіз структури параметра “готовність педагога до інноваційної діяльності”. На рисунку 5.4 наведено його результати.

	Успішність	МЦ1	МЦ2	ЗО1	ЗО2	Т
Успішність	1					
МЦ1	0,10	1,00				
МЦ2	-0,05	0,41	1,00			
ЗО1	0,03	0,63	0,51	1,00		
ЗО2	0,00	0,45	0,49	0,51	1,00	
Т	-0,11	0,16	0,32	0,17	0,09	1,00

*Рис. 5.4. Результати кореляційного аналізу структури параметра
“готовність до інноваційної педагогічної діяльності”*

Так, за результатами кореляційного аналізу можна зробити висновок, що стаж не пов’язаний з жодним із компонентів параметра “готовність педагога до інноваційної діяльності”. Разом із тим, пряма попарна кореляція зафіксована між показниками:

1. Здатність до саморозвитку (МЦ1) та методологічна культура (ЗО1).
2. Базові цінності (МЦ2) та методологічна культура (ЗО1).
3. Базові цінності (МЦ2) та інноваційний стиль мислення (ЗО2).
4. Методологічна культура (ЗО1) та інноваційний стиль мислення (ЗО2).

Це означає, що вплив хоча б на один із показників призводить до впливу на всі інші. При цьому найменш пов’язаним з іншими параметрами виявився параметр “творча здатність генерувати і продукувати нові уявлення та ідеї” (Т1).

Відповідно до структури параметра на рисунку 5.5 наведено середні значення компонентів параметра “готовність педагога до інноваційної діяльності” та загального кумулятивного індексу.

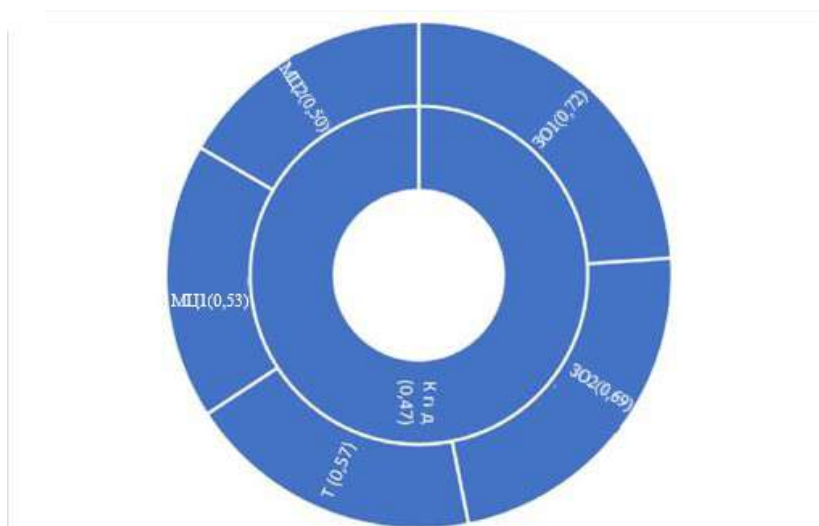


Рис. 5.5. Середні значення компонентів параметра “готовність педагога до інноваційної діяльності”

На основі інтервальної оцінки розмаху, отриманого з процентилів, аналізу кишені частот і даних описової статистики було визначено межі інтервалів значень кумулятивного індексу $K_{ГД}$ готовності майбутнього вчителя початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності, які дають змогу віднести отримані для кожного студента дані до високого, середнього або низького рівня. Співвідношення значення кумулятивного індексу $K_{ГД}$ за шкалою інтервалів із рівнем готовності вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності наведено в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Співвідношення кумулятивного індексу та рівня готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Значення L	$K_{ГД} \leq 0,35$	$0,35 < K_{ГД} < 0,65$	$0,65 \leq K_{ГД} \leq 1$
Рівень готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної	Низький	Середній	Високий

На основі проведеної стандартизації діагностичної методики, виходячи з отриманого для кожного майбутнього вчителя початкових класів значення кумулятивного індексу, проводився їх розподіл за рівнями готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Рівневі результати констатувального діагностичного дослідження подано на рисунку 5.6.

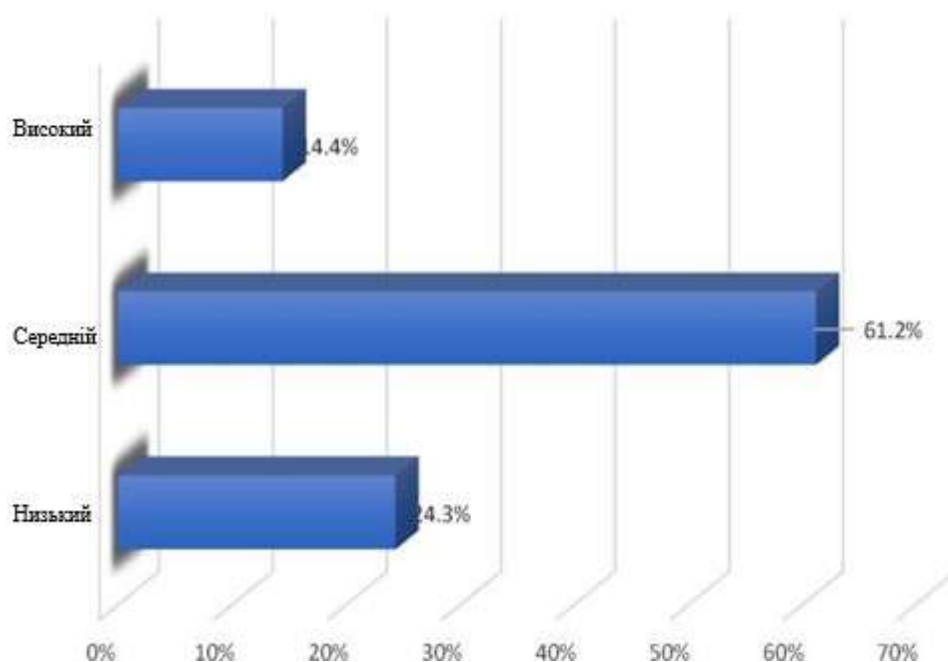


Рис. 5.6. Результати констатувального дослідження розподілу майбутніх вчителів початкових класів за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності

Аналіз даних показує, що високий рівень готовності до інноваційної педагогічної діяльності демонструє 14,4% студентів. Як показує детальний аналіз цієї категорії, її складають студенти з різним рівнем успішності навчання. Середнє значення індексу готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності у цій категорії становило 0,72.

Найчисленнішу категорію становлять студенти із середнім рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності (61,2 %). Тут представлені студенти з різними показниками успішності, а середнє значення індексу

готовності майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності склало 0,50.

Категорію студентів із низьким рівнем готовності до реалізації інноваційної педагогічної діяльності становлять 24,3 % від вибірки, а середнє значення індексу готовності педагогів до інноваційної педагогічної діяльності склало 0,23.

Згідно отриманих даних, середній рівень явно переважає над високим і низьким рівнями. Високий рівень значно поступається у відсотковому співвідношенні низькому (на 10 %) і особливо середньому рівням (на 47 %). Високий рівень становить 14,4 %.

Виходячи з результатів дослідження, можна зробити висновок, що загалом студенти готові до інноваційної педагогічної діяльності. Однак виявлено значну кількість чинників, які негативно впливають на готовність майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Виходячи з цього, результати констатувального експерименту можна вважати непрямым підтвердженням гіпотези про те, що гальмівним чинником реалізації інновацій в педагогічній діяльності може бути неготовність студентів, а також відсутність досвіду такої діяльності. Це актуалізувало необхідність реалізації системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи, спрямовану на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

5.3. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності

Оцінка ефективності розробленої системи перевірялася під час педагогічного експерименту.

На констатувальному етапі ми провели діагностику готовності майбутніх вчителів до застосування інноваційної педагогічної діяльності та

отримали цілком очікувані результати, згідно з якими переважання високого рівня не було зафіксовано.

На формуальному етапі з 526 студентів, які брали участь у констатувальному дослідженні на базі Центральноукраїнського державного закладу вищої освіти імені Володимира Винниченка, було обрано 24 студенти, які склали експериментальну групу, репрезентативно представили загальну вибірку. Оскільки до моменту проведення формуального експерименту в нас були дані за всіма учасниками, до контрольної було відібрано 24 студенти, максимально апроксимовані за діагностованими параметрами: не тільки за значенням індексу готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності, а й за рівнем успішності. У зв'язку з цим спеціальної роботи з оцінювання статистичної значущості відмінностей не проводили, тому що відмінності було мінімізовано за рахунок реалізації можливості вибору учасників контрольної групи за параметрами, заданими експериментальною групою (рис. 5.7).

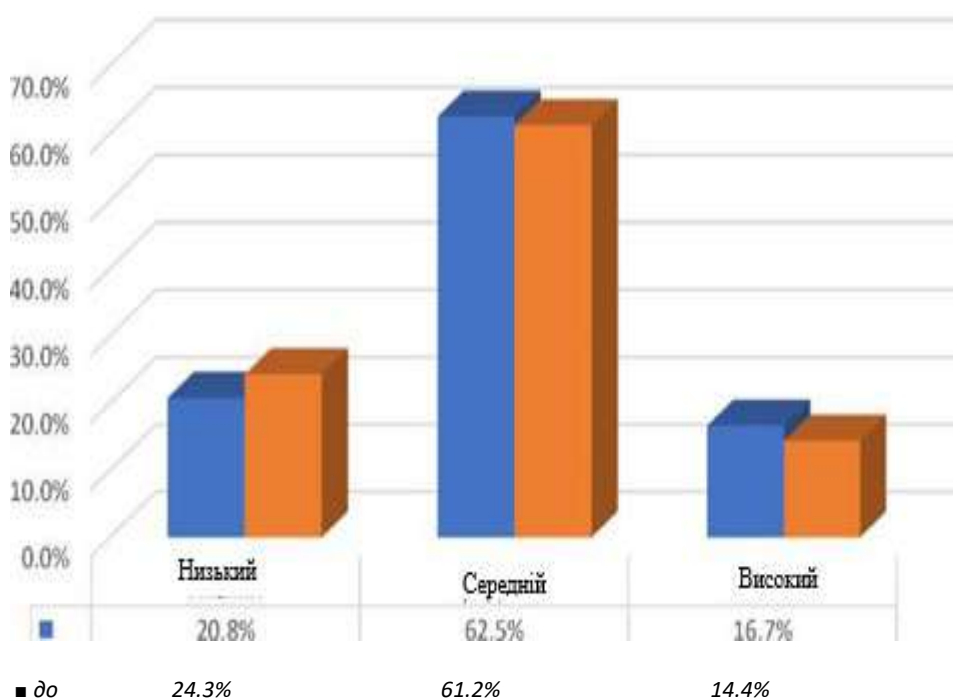


Рис. 5.7. Результати розподілу студентів за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на констатувальному та на початку формуального етапів дослідження

На основі проведеного статистичного аналізу із застосуванням непараметричного критерію U-Манна-Уїтні на рівні значущості $p \leq 0,05$ було підтверджено, що відмінності між розподілом педагогів за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на констатувальному та на початку формувального етапів дослідження не мали статистичної відмінності.

Формувальний етап полягав у реалізації системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи, спрямованої на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності в експериментальній групі. У контрольній групі жодних спеціальних освітніх програм не впроваджувалося.

Після реалізації розробленої системи – на контрольному етапі експерименту – в експериментальній і контрольній групах було проведено повторну діагностику готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Її результати представлені на рисунку 5.8.

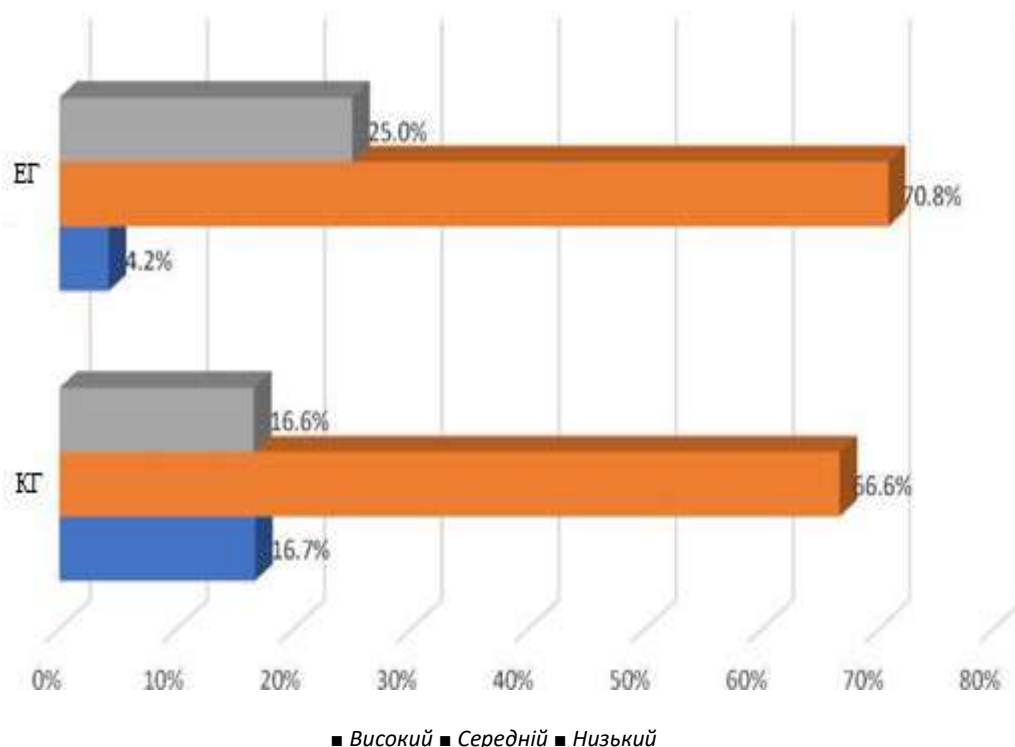


Рис. 5.8. Результати розподілу студентів за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності в експериментальній і контрольній групах на контрольному етапі

Аналіз отриманих даних свідчить, що:

- до високого рівня готовності до інноваційної педагогічної діяльності в експериментальній групі належить на 8,4 % студентів більше, ніж у контрольній;
- в експериментальній групі на 4,2 % більше студентів належить до середнього рівня, ніж у контрольній;
- до низького рівня готовності до інноваційної педагогічної діяльності в експериментальній групі належить на 12,5 % студентів менше, ніж у контрольній.

На основі проведеного статистичного аналізу із застосуванням непараметричного критерію U-Манна-Уїтні на рівні значущості $p \leq 0,05$ було підтверджено, що виявлені відмінності між розподілом студентів за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності в експериментальній і контрольній групах мали статистичну значущість.

На рисунку 5.9 представлено результати студентів контрольної групи за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на формувальному та контрольному етапах.

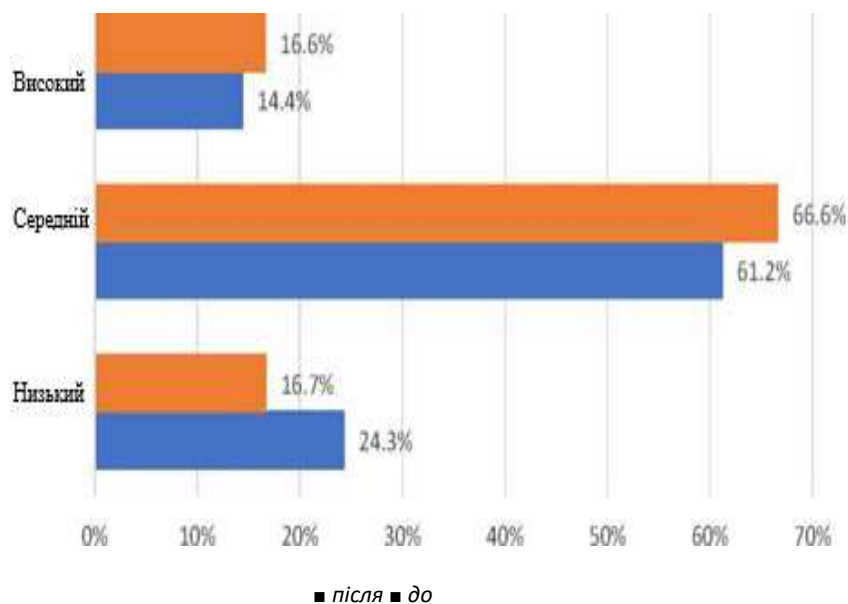


Рис. 5.9. Результати розподілу студентів контрольної групи за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на формувальному (до) і контрольному (після) етапі

Результати розподілу студентів контрольної групи за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на формувальному та контрольному етапах показують невеликий приріст за високим (2,2 %) і середнім рівнями (5,4 %) та зменшення на 7,6 % за низьким рівнем. На основі проведеного статистичного аналізу із застосуванням непараметричного критерію U-Манна-Уїтні на рівні значущості $p \leq 0,05$ було виявлено, що дані відмінності в контрольній групі між розподілом майбутніх вчителів за рівнем готовності інноваційної педагогічної діяльності на формувальному та контрольному етапах не були статистично значущими.

На рисунку 5.10 представлено результати розподілу студентів експериментальної групи за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на формувальному та контрольному етапах.

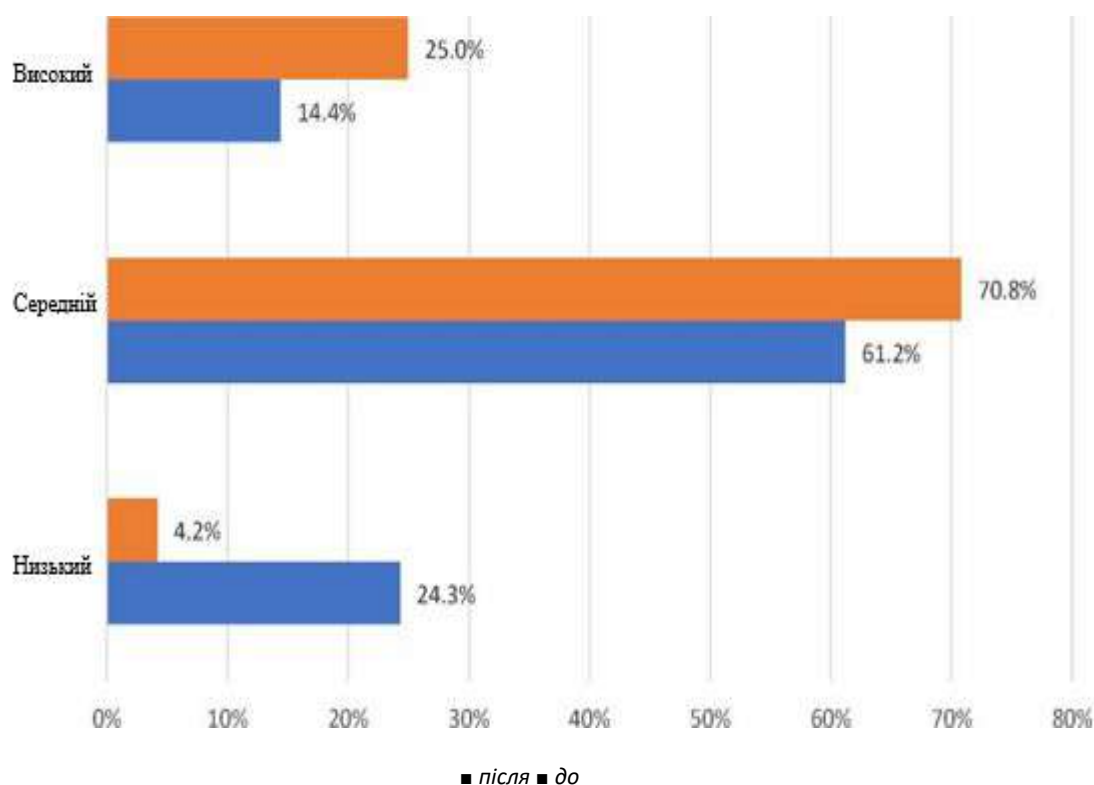


Рис. 5.10. Результати розподілу студентів експериментальної групи за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на формувальному (до) і контрольному (після) етапі

Результати розподілу студентів експериментальної групи за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на формувальному та контрольному етапах мають невеликий приріст за високим (10,6 %) і середнім рівнями (9,6 %) та зменшення на 20,1 % за низьким рівнем. На основі проведеного статистичного аналізу із застосуванням непараметричного критерію U-Манна-Уїтні на рівні значущості $p \leq 0,05$ було встановлено, що дані розбіжності в експериментальній групі між розподілом майбутніх вчителів за рівнем готовності до інноваційної педагогічної діяльності на формувальному та контрольному етапах були статистично значущими.

Аналіз отриманих даних свідчить, що запропонована система професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності та відповідні педагогічні умови були успішно апробовані в освітній практиці та підтвердили свою ефективність. Розроблена система має позитивний вплив на компоненти готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності й реалізує узагальнений механізм організації процесу ефективного педагогічного впливу на готовність майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності.

Проведене дослідження не претендує на повноту розкриття проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в поглибленні теоретичних і методичних засад підготовки вчителів початкової школи до інноваційної діяльності, зокрема: розробкою цифрових і міждисциплінарних моделей інноваційної підготовки вчителів; дослідженням механізмів формування інноваційної культури педагога в умовах цифрової трансформації освіти; удосконаленням системи післядипломної освіти та професійного розвитку вчителів початкової школи; вивченням міжнародного досвіду підготовки педагогів до впровадження освітніх інновацій.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі здійснено комплексну оцінку впливу авторської системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, результатом якої є готовність майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, що дало змогу отримати обґрунтовані емпіричні дані та перевірити висунуту гіпотезу дослідження.

Розроблено та апробовано комплексний діагностичний інструментарій для вивчення готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, який охоплює мотиваційно-ціннісну, змістовно-операційну та рефлексійно-дослідницьку складові. Запропонований інструментарій забезпечує можливість кількісного та якісного аналізу рівня сформованості готовності на основі кумулятивного індексу.

За результатами констатувального дослідження встановлено, що середнє значення кумулятивного індексу готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності становить 0,47, що відповідає середньому рівню готовності. Розподіл отриманих значень наближений до нормального, що підтверджено показниками асиметрії, ексцесу та відповідними статистичними перевірками.

Виявлено відсутність статистично значущого зв'язку між рівнем навчальної успішності студентів і рівнем їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Це свідчить про те, що інноваційна готовність не має прямого відношення до академічної успішності, а формується під впливом комплексу особистісних, ціннісних і діяльнісних чинників.

Кореляційний аналіз структури параметра «готовність до інноваційної педагогічної діяльності» засвідчив наявність тісних взаємозв'язків між мотиваційно-ціннісними та змістовно-операційними компонентами, зокрема між здатністю до саморозвитку, базовими цінностями, методологічною культурою та інноваційним стилем мислення. Водночас показник здатності

генерувати нові ідеї виявився найменш пов'язаним з іншими складовими, що вказує на його відносну автономність у структурі готовності.

Порівняльний аналіз результатів констатувального етапу показав, що лише 14,4 % студентів мають високий рівень готовності до інноваційної педагогічної діяльності, тоді як переважна більшість (61,2 %) перебуває на середньому рівні, а 24,3 % – на низькому. Це свідчить про недостатню сформованість досліджуваної готовності в значній частини майбутніх вчителів початкової школи та підтверджує необхідність цілеспрямованого формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності в процесі професійної підготовки.

Результати формувального експерименту довели ефективність авторської системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, результатом якої є сформована готовність майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. В експериментальній групі зафіксовано статистично значуще зростання частки студентів із високим і середнім рівнями готовності та істотне зменшення кількості студентів з низьким рівнем.

Порівняльний аналіз динаміки змін у контрольній та експериментальній групах підтвердив, що позитивні зрушення в експериментальній групі є наслідком реалізації спеціально розробленої системи підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності та комплексу педагогічних умов, тоді як у контрольній групі виявлені зміни не мали статистичної значущості.

Отримані результати засвідчили ефективність запропонованої системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності та педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності. Реалізація авторської системи сприяла підвищенню рівня сформованості мотиваційно-ціннісної, змістовно-операційної та рефлексійно-

дослідницької складових готовності, що підтверджує доцільність її використання в професійній підготовці майбутніх вчителів початкової школи.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях автора [256; 314; 319; 327].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні представлено результати комплексного аналізу теорії і методики професійної підготовки майбутніх учителів початкових школи до інноваційної педагогічної діяльності.

1. Здійснено аналіз основних наукових ідей та підходів до вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Встановлено, що підготовка майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності є складною міждисциплінарною проблемою. Встановлено, що у сучасній педагогічній науці інноваційна діяльність вчителя трактується як важливий складник його професійної компетентності, однак більшість досліджень висвітлює її фрагментарно. Це зумовлює необхідність системного підходу до формування готовності майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності у процесі професійної підготовки.

2. На основі суттєвих положень науково-методологічних підходів (системного, інтегративно-діяльнісного, культурологічного, середовищного та особистісно-орієнтованого), закономірностей та принципів (професійної спрямованості, індивідуалізації та диференціації, культурної детермінації, педагогічної доцільності, цілісності, функціональності, фасилітації, когнітивності, спільної творчої діяльності, багатовимірності і множинності) та результатів педагогічної теорії й практики обґрунтовано концепцію професійної підготовки майбутніх вчителів початкових школи до інноваційної педагогічної діяльності як складну, динамічну систему теоретико-методологічних і методико-технологічних знань про норми, цінності педагогічної культури.

3. На основі теоретичного узагальнення наукових підходів уточнено зміст і структуру поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності», яке розглядається як інтегральне особистісно-професійне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісну

спрямованість на інновації, здатність до проєктування та впровадження педагогічних новацій, а також рефлексивно-дослідницьку готовність до аналізу власної професійної діяльності. У структурі готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності виокремлено три взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовно-операційний і рефлексійно-дослідницький.

4. Аналіз стану підготовки майбутніх вчителів початкової школи у закладах вищої освіти засвідчив, що в існуючій системі підготовки переважає традиційний підхід до формування професійних компетентностей, тоді як формування готовності до інноваційної діяльності здійснюється недостатньо системно. Результати констатувального етапу дослідження показали наявність середнього рівня сформованості готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що підтверджує необхідність удосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

5. Розроблено модель системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, підсистемами (блоками) якої є: концептуально-цільовий (мета, завдання, підходи, принципи), змістовно-структурний (структурні компоненти та зміст підготовки), організаційно-процесуальний (педагогічні умови, методи, форми та технології навчання) та діагностично-результативний (критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексійно-діяльнісний), показники й рівні (високий, середній, низький) та діагностичний інструментарій), які забезпечують орієнтацію всіх складових професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

6. Теоретично обґрунтовано та запроваджено педагогічні умови формування готовності у майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності: розвиток у майбутніх вчителів початкової школи мотивації до інноваційної педагогічної діяльності; формування у майбутніх вчителів початкової школи здатності до

рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; розвиток дослідницьких умінь у майбутніх вчителів початкової школи; формування у майбутніх вчителів початкової школи готовності до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту, які забезпечили ефективність та комплексність професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

7. Експериментально перевірено ефективність системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Результати педагогічного експерименту підтвердили ефективність запропонованої системи, що виявилось у статистично значущому зростанні рівнів готовності студентів експериментальних груп до інноваційної педагогічної діяльності. Позитивна динаміка спостерігалася у підвищенні мотивації до інноваційної діяльності, розвитку інноваційного стилю мислення, оволодінні сучасними педагогічними технологіями та формуванні здатності до професійної рефлексії.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з поглибленням теоретичних і методичних засад підготовки вчителів початкової школи до інноваційної діяльності, зокрема: розробкою цифрових і міждисциплінарних моделей інноваційної підготовки вчителів; дослідженням механізмів формування інноваційної культури педагога в умовах цифрової трансформації освіти; удосконаленням системи післядипломної освіти та професійного розвитку вчителів початкової школи; вивченням міжнародного досвіду підготовки педагогів до впровадження освітніх інновацій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Інновації в освіті Німеччини у контексті розвитку європейської інтеграції. *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. 2003. Вип. 3–4. С. 242–248.
2. Айстраханов Д. Д. Математичні моделі професійної компетентності майбутнього фахівця. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2014. № 3. С. 136–140.
3. Акімова О. В., Галузяк В. М., Браніцька Т. Р. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
4. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. для студ., аспір. та мол. викл. вузів. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
5. Амонашвілі Ш. О. Педагогічні притчі. Харків : Видавничий дім «ШКОЛА», 2017. 272 с.
6. Андрєєв А. М. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у освітньому процесі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2019. 40 с.
7. Андрєєв А. М., Тихонська Н. І. Квазіпрофесійна діяльність як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя фізики в університеті. *Науковий часопис Національного закладу вищої освіти імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 81. С. 14–17.
8. Андрушко А. А., Міщук Н. Й. Особистісний підхід як методологічна основа навчання біології у загальноосвітній школі. *Тернопільські біологічні читання : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 80-річчю хіміко-біологічного факультету Тернопільського національного закладу вищої освіти імені Володимира Гнатюка*. Тернопіль : Вектор, 2020. С. 164–167.
9. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 5–9.

10. Антонова О. Є. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійної майстерності майбутнього вчителя. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 262–285.

11. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи. Інтерактивні технології в курсах навчальних дисциплін : навч.-метод. посібник. Київ : Кондор, 2008. 272 с.

12. Артюшина М. В. Психолого-педагогічні засади підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 598 с.

13. Архипкіна Н. Креативність та її діагностика. *Психолог*. 2003. № 44. С. 15–18.

14. Бабенко А. Л. Сутність і зміст понять «інтеграція» та «інтеграційне заняття». *Науковий вісник Ужгородського національного закладу вищої освіти*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2015. № 37. С. 9–12.

15. Бабенко О. В. Сутність процесу інтеріоризації як центрального механізму когнітивного розвитку особистості. *Молодий вчений*. 2019. № 8(1). С. 54–57.

16. Бажал Ю. М. Економічна теорія технологічних змін. Київ : Заповіт, 1996. 345 с.

17. Балашов Е. М. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №. 1(2). С. 10–16.

18. Балл Г. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого-педагогічні орієнтири. *Освіта і управління*. 1999. № 3. С. 21.

19. Берещук О. М. Психолого-педагогічні проблеми реалізації дидактичних принципів організації навчання в сучасній загальноосвітній школі. *Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими потребами*. 2007. № 3(5). С. 203–207.

20. Бех І. Д. Особистісно орієнтований виховний процес – сходження до людяності. Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. С. 69–83.

21. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 2. С. 157–162.

22. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. Кн.1. Київ : Либідь. 2003. 280 с.

23. Бех І.Д. Інтеграція як освітня перспектива. *Початкова школа*. 2002. № 5. С. 5–6.

24. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 405 с.

25. Біда О. А., Кучай Т. П., Зорочкіна Т. С., Яцина С. М., Гребя І. З. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. *Вісник науки та освіти*. Серія «Педагогіка». 2025. № 9(39). С. 973–980.

26. Біловодська О. А., Грищенко О. Ф. Системний аналіз і прийняття інноваційних рішень. Управління інноваційною діяльністю: магістерський курс (Інноваційний менеджмент в знаннєорієнтованій економіці) : підручник / за заг. ред. С. М. Ілляшенка. Суми : ВТД «Університетська книга». С. 138.

27. Білякова О. Готовність до інноваційної діяльності як важлива якість сучасного педагога. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Херсон, 2009. №54. С. 268–271.

28. Богданова І. М. Педагогічна інноватика. Одеса : ТЕС, 2000. 148 с.

29. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 440 с.

30. Бондарчук О. І., Гавлітіна Т. М., Смольська Л. М., Вронська В. М. Комплекс психодіагностичних методик дослідження професіоналізму педагогічних працівників. Київ-Рівне, 2017. 24 с.
31. Бродський Ю. Б. Системний аналіз та теорія прийняття рішень. Житомир : Державний університет «Житомирська політехніка», 2022. 92 с.
32. Бугаєвська Ю. Засоби професійного самовиховання і самовдосконалення. *Scientific Collection «InterConf+»*. 2023. № 39(179). С. 170–175.
33. Бугайова Т. І. Позиційне навчання як спосіб активізації студентів на занятті. *Проблеми освіти : науково-методичний збірник*. Київ : ІТЗО МОНМС України, 2012. С. 26–29.
34. Бугайова Т. І. Позиційне навчання як спосіб активізації студентів на занятті. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник*. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2012. С. 26.
35. Бугайова Т. І. Вплив соціального фону на результати педагогічного прогнозування. *Наукові праці Вищого навчального закладу “Донецький національний технічний університет”*. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. 2014. № 1(1). С. 211–214. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2014_1\(1\)__49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npdntu_pps_2014_1(1)__49)
36. Буркова Л. В. Класифікація педагогічних інновацій – перший етап науково-педагогічної експертизи. *Директор школи*. 2000. № 35. С. 1–9.
37. Буров О. Ю., Рибалка В. В., Вінник Н. Д. Динаміка розвитку інтелектуальних здібностей обдарованої особистості у підлітковому віці. Київ : ТОВ «Інфосистем», 2012. 258 с.
38. Василькевич Х. М., Костюк Г. С. Про здібності. Розвиток ідеї Г. С. Костюка в сучасних психологічних дослідженнях. *Наукові записки ін-ту психології*. Київ, 2000. № 20. Ч.І. С. 50–64.
39. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.

40. Вербиненко Ю. І. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів*. Дрогобич, 2013. С. 119–124.

41. Власенко О. М. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 268–278.

42. Вовк В. О. Психолого-педагогічні чинники розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця. *Психологічний часопис*. 2017. № 6 (10). С. 25–34.

43. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*. 2020. Вип. 93. С. 51–52.

44. Вознюк О. В. Загальна теорія систем та її педагогічні проєкції. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2015. С. 29–67.

45. Вознюк О. В., Дубасенюк О. А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.

46. Вступ до освітології: навчальний посібник / упорядники: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ: ВП «Едельвейс», 2017. 382 с.

47. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.

48. Гавриш Н. В., Сущенко О. Г. Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного ун-ту: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2007. № 3. С. 44–49.

49. Галета Я. В. Критерії готовності студентів педагогічних ВНЗ до реалізації дистанційного навчання. *Наукові записки Кіровоградського державного закладу вищої освіти імені Володимира Винниченка*. 2012. № 112. С. 115–123.

50. Галета Я. В. Пізнавальна самостійність студентів економічного коледжу. Кіровоград : Вид-во ТОВ «КОД», 2008. 228 с.

51. Галета Я. В. Проблема розвитку особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства. *ScienceRise : Pedagogical Education*. 2016. № 3. С. 16–21.

52. Галецький С. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2021. № 1 (105). С. 108–121.

53. Галузьяк В. М., Добровольська К. В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів. Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД». 2015. 256 с.

54. Галян І. М. Психологічні особливості ціннісно-сміслового розвитку майбутніх педагогів. Київ; Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка. 2016. 192 с.

55. Гаркуша С. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського національного закладу вищої освіти*. Педагогічні науки. 2013. № 110. С. 198–201.

56. Гевко І. В. Використання інноваційних технологій в освітньому процесі в умовах євроінтеграції. *Підготовка фахівців у галузі освіти та освітнього менеджменту : європейський вимір* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 29–30 березня 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 91–93.

57. Гичка Т. І., Молнар Т. І. Розвивальне освітнє середовище початкової школи: теоретичний аналіз проблеми. *Наука майбутнього*. 2018. № 1. С. 93–96.

58. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А, 2011. 124 с.

59. Гончаренко С. У. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища освіта, 2000. 380 с.

60. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

61. Гончаренко С. У. Фундаментальність освіти як дидактичний принцип. *Шлях освіти*. 2008. № 1 (47). С. 2–6.

62. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 20 с.

63. Гончарова О. А., Коноваленко Т. В. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. *Вісник Житомирського державного закладу вищої освіти імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2015. № 3. С. 69–73.

64. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді. Полтава : Астрія, 2021. 384 с.

65. Грудинін Б. О. Педагогічне моделювання як технологія розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2(56). С. 236–245.

66. Гуковська Т. Г. Основні методологічні підходи до моделювання процесу формування емоційно-почуттєвої сфери студентів гуманітарних спеціальностей. *Духовність особистості: методологія теорія і практика*. 2008. Вип. 2 (25). С. 66–73.

67. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2010. № 3. С. 66–72.

68. Гуменюк Т. П. Тлумачний словник української мови. Київ : Довіра, 2012. 488 с.
69. Гуменюк Т. Б., Корець М. С. Системний підхід як складова освітньої інноватики. *Наука і освіта*. 2014. № 7. С. 63–67.
70. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми, 2020. № 9(103). С. 317–329.
71. Даниленко Л. І. Інноваційний освітній менеджмент : навч. посіб. Київ : Главник, 2006. 144 с.
72. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
73. Даниленко Л. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Київ : Логос. 2001. 185 с.
74. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2004. 216 с.
75. Денищук І. П. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 5(206). С. 32–36.
76. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : «Академвидав». 2012. 352 с.
77. Дишлєва С. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі. *Освіта. UA*. 2010. URL : <http://osvita.ua/school/method/technol/6804/>
78. Добронравова І. С., Сидоренко Л. І. Філософія та методологія науки. Київ: ВПЦ «Київський університет», 2008. 223 с.
79. Довга Т. Чуттєво-емоційний аспект дитячого інтелекту як проблема гуманістичної педагогіки. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002* : збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. Харків : ОВС, 2002. Ч. 1. С. 151–158.

80. Долинський Б. Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Одеса : Вид-во М. П. Черкасов, 2010. 271 с.
81. Долинський Б. Т. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідницької діяльності. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 50–52.
82. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць*. Житомир : Видво ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
83. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології — основа модернізації університетської освіти. *Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін*. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.
84. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження. Житомир : Полісся, 2016. 256 с.
85. Дубасенюк О. А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
86. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 230 с.
87. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Основа, 2009. 176 с.
88. Етимологічний словник української мови: У 7 т. / за ред. : О. С. Мельничук. Київ : Наукова думка, 1983. 632 с.
89. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі : збірник наукових праць*. Рівне : Волинські обереги, 2002. С. 170–175.

90. Єлдінова С. М., Цуканова Н. М. Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного закладу вищої освіти імені Івана Франка* / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 60. Т. 2. С. 173–178.

91. Завалевський Ю. Сутність і специфіка інноваційної діяльності вчителя. *Проблеми сучасних трансформацій*. 2023. № 1. С. 59–65.

92. Завгородня О. О. Теорія інновацій: проблеми розвитку та категоріальної визначеності. *Економічна теорія*. 2006. № 4. С. 27–39.

93. Завірюха В. В. Психологічні особливості розвитку мотивації досягнень у підлітковому віці. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2018. Том. V : Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. Вип. 18. С. 72–82.

94. Загвязинський В. І. Деякі нетрадиційні погляди на творчість. *Обдарована дитина*. 2006. № 5. С. 40–43.

95. Загвязинський В. І. Теорія навчання : сучасна інтерпретація. Київ : Academia. 2001. 192 с.

96. Загородній С. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2017. 21 с.

97. Захарченко Н. В. Ігрове моделювання як засіб підвищення навчально-пізнавальної активності студентів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 47. С. 161–164.

98. Іванченко Є. А. Сутність та структура поняття «інтеграція». *Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Вип. LI. С. 288–296.

99. Інновації в освіті: інтеграція науки і практики : збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 492 с.

100. Інноваційна діяльність у міжнародній економіці. уклад. І. О. Новік. Харків, 2019. 315 с.

101. Інноваційні педагогічні технології: теорія та практика використання у вищій школі : монографія / І. І. Доброскок та ін. Переяслав-Хмельницький : Карпук С. В., 2008. 284 с.

102. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / за заг. редакцією Г. Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 444 с.

103. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти : від теорії до практики : колективна монографія / за заг. ред. Л. Л. Хоружої. Київ : Видавництво Ліра-К, 2024. 232 с.

104. Кайдалова Л. Г., Сабатовська І. С. Системний підхід у вищій школі: методичні рекомендації для магістрантів. Харків : НФаУ, 2013. 39 с.

105. Калініна Л. М., Калініна Г. М. Факторно-критеріальна модель оцінювання ефективності інформаційного забезпечення організаційного механізму управління школою. *Вісник Черкаського закладу вищої освіти*. Серія : Педагогічні науки. 2017. № 7. С. 8–36.

106. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя : монографія. Київ : Либідь, 1991. 96 с.

107. Кічук Н. В. Нова вітчизняна школа: актуалізація педагогічних інновацій у підготовці конкурентоздатного фахівця. *Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ. 2017. С. 50–54.

108. Кобзар В. Педагогічні системи, педагогічні процеси й педагогічні технології. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. Вип. 32. С. 47–50.

109. Коваль Л. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до використання навчальних технологій у процесі викладання математики. *Початкова школа*. 2004. № 11. С. 50–54.

110. Ковальчук В. І. Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ПТНЗ : спецкурс для підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів освіти. Київ : Шкіл. світ, 2009. 136 с.

111. Козак Л. В. Сучасні підходи до класифікації педагогічних інновацій. *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір*. Київ : Київськ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2012. С. 227–232.

112. Козак Л. В. Дослідження інноваційних моделей навчання у вищій школі. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 1. С. 95–107.

113. Козак Л. В. Творчість як основа інноваційної діяльності майбутнього педагога. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 69(2). С. 169–173.

114. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 235 с.

115. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця. Київ: ДП «Інформ.-аналіт. агенство», 2012. 200 с.

116. Кондрашов М. М. Активні форми і методи роботи у системі підготовки майбутніх учителів до успішного навчання учнів. *Вісник Черкаського закладу вищої освіти*. Серія : Педагогічні науки. Черкаси, 2016. № 2. С. 77–83.

117. Кондрашова Л. В. Методические рекомендации по специализированию активных методов обучения в преподавании психологических дисциплин. Кривой Рог : КГПИ, 1990. 34 с.

118. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 464 с.

119. Коновальчук І. І. Методологічні засади підготовки магістрів дошкільної освіти до організації інноваційної діяльності. *Нові технології навчання*. Київ. 2019. № 92. С. 109–115.
120. Коростіянець Т. П. Педагогічний супровід студентів в освітніх установах педагогічної вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. № 12. С. 111–115.
121. Короткий тлумачний словник психолого-педагогічних термінів. Ужгород, 2021. 41 с.
122. Костіна Л. Готовність учителя до інноваційної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі: вектори виміру. *Рідна школа*. 2014. № 10. С. 3–11.
123. Костюк Н. Т. Об'єктивна зумовленість і діалектика інтеграції сучасного наукового знання. Київ : Вища школа. 1998. 327 с.
124. Костюченко М. П. Системний підхід у науці та в педагогічних дослідженнях. Ч. 1. Системні та онтолого-гносеологічні аспекти дослідження дидактичних об'єктів. *Наукові праці ВНЗ «ДонНТУ»*. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія. 2018. № 1 (22). С. 74–90.
125. Котелянець Ю. С. Інтеграція в системі дошкільної освіти. *Вісник Черкаського національного закладу вищої освіти імені Богдана Хмельницького*. 2020. № 1. С. 246–251.
126. Кочубей Т. Д., Іващенко К. В. Системний підхід у вищій школі : навч. посібник. Умань : ПП Жовтий О. О. 2014. 131 с.
127. Крамаренко А. Теоретичні засади інноваційних процесів в освіті. *Наукові записки*. Серія: Педагогіка. 2009. № 5. С. 4–9.
128. Краснобокий Ю. М., Ткаченко І. А. Системний підхід і метод моделювання у природознавстві. Зміни та синергія в розвитку науки та освіти. Київ : Посвіт, 2020. Т. 4. С. 95–107.
129. Краснощок І. П. Особистісна самореалізація майбутнього вчителя в навчально-виховному середовищі закладу вищої освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2003. 20 с.

130. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
131. Кремень В. Г. Філософія освіти XXI століття. К. : Вища школа, 2002. № 6. С. 10–15.
132. Кремень В. Г. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура. Київ : Педагогічна думка. 2008. 472 с.
133. Кузікова С. Б. Психологічний тренінг як засіб активізації процесів особистісного саморозвитку. *Актуальні проблеми психології*. Київ: Главник, 2008. Т. X. Ч. 5. С. 291–299.
134. Кузь В. Г. Виклики сучасної епохи і педагогічна наука. *Педагогіка і психологія*. 2005. № 4. С. 27–39.
135. Курлянд З. Н. Професійно-креативне середовище ВНЗ – передумова підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Черкаського закладу вищої освіти*. Серія : Педагогічні науки. 2009. Вип. 148. С. 3–7.
136. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : Курс лекцій. Тернопіль : Економічна думка, 2005. 124 с.
137. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізацій : європейські обриси. Київ: Віра інсайт, 2000. 444 с.
138. Лазаренко Н., Візнюк І. Теоретичні основи підготовки майбутніх учителів початкових класів до інноваційної діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. 2025. Вип. 218. С. 42–47.
139. Лапінський В. В., Пилипчук А. Ю., Шишкіна М. П. та ін. Засоби інформаційно-комунікаційних технологій єдиного інформаційного простору системи освіти України : монографія / за наук. ред. В. Ю. Бикова. Київ : Педагогічна думка, 2010. 160 с.
140. Лещенко І. Т. Місце інноваційних технологій у формуванні майбутніх педагогів у сучасному освітньому просторі. *Підготовка фахівців у*

галузі освіти та освітнього менеджменту : європейський вимір : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Черкаси, 29–30 березня 2018 р.). Черкаси, 2018. С. 113–114.

141. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.

142. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04. Київ, 1996. 556 с.

143. Лисіна Л. О. Рефлексія як механізм формування Я-концепції вчителя в післядипломному навчанні. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : збірник наукових праць*. Запоріжжя. 2007. № 47. С. 217–225.

144. Листопад О. А. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів до інновацій в професійній діяльності. Одеса : Університет Ушинського, 2023. 233 с.

145. Ліннік О. О. Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співпраці з молодшими школярами. Київ : Слово, 2014. 304 с.

146. Лодатко Є. О. Педагогічне моделювання: монографія. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2022. 206 с.

147. Локшина О. І. Моніторинг рівнів досягнень компетентностей: інноваційні підходи. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. С. 26–33.

148. Лушин П. В., Волянчук Н. Ю., Брюховецька О. В. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти. Київ : НАПН України, ун-т менедж. Освіти, 2014. 222 с.

149. Ляска Е. І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 1995. 56 с.

150. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
151. Малафійк І. В. Дидактика : навчальний посібник. Київ : Кондор. 2005. 397 с.
152. Манухіна С. Ю. Психологія праці. Київ: Наукова думка, 2015. 290 с.
153. Марущенко О. А. Становлення інноваційної освіти в Україні : автореф. дис. ... канд. соціолог. Наук : 22.00.04. Харків. 2004. 18 с.
154. Матвійчук Т. Ф. Психологія : навчально-методичний посібник. Львів : Вид-во «ГАЛИЧ-ПРЕС». 2018. 76 с.
155. Матласевич О. В. Компонентний склад та структура педагогічних здібностей. *Наукові записки Національного закладу вищої освіти «Острозька академія»*. 2016. №. 3. С. 119–133.
156. Мачача Т. С. Формування проектно-технологічної культури учнів основної школи у процесі трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 237 с.
157. Мельничук І. М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2011. 42 с.
158. Микитюк П. П., Брич В. Я., Шкільняк М. М. Інноваційний менеджмент. Тернопіль : Екон. думка ТНЕУ, 2019. 518 с.
159. Мирошник О. Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(1). С. 189–199.
160. Михайлишин Р. І. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності : якісний аспект. *Вісник Львівського закладу вищої освіти*. Серія педагогічна. 2016. № 31. С. 11–18.

161. Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 20 с.
162. Моделі міждисциплінарних та міжгалузевих освітніх та освітньо-наукових програм: виклики, можливості та варіанти впровадження. Зб. матер. II міжнар. конф. (Одеса, 5–6 липня 2021 р.). Одеса, 2021. 180 с.
163. Мойсеєнко С. М. До поняття рефлексії в педагогічній діяльності. *Актуальні наукові дослідження в сучасному світі*. Переяслав-Хмельницький. 2018. Вип. 10(42). Ч. 4. С. 68–71.
164. Музика О. О. Мотивація творчої активності у становленні технічно обдарованої особистості. *Українська еліта та її роль у державотворенні : Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. Київ, 2000. Вип. 1. С. 276–280.
165. Мухіна С. А., Соловйова А. А. Нетрадиційні педагогічні технології у навчанні. Київ : Фенікс, 2004. 384 с.
166. Новий словник української мови. У 4 т. Т. 1. 2-ге вид., виправ. Київ : Аконіт, 2004. 927 с.
167. Обод І. І. Математичне моделювання систем. Харків : Друкарня МАДРИД. 2019. 268 с.
168. Овчинникова М. В. Принципи особистісно зорієнтованої підготовки майбутнього вчителя математики до науково-дослідницької діяльності. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38(2). С. 125–135.
169. Онищенко О. С. Грані людського буття: позитивні та негативні виміри антропокультурного. Київ : Наукова думка, 2010. 351 с.
170. Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка, С. Сисоєвої. Київ : ТОВ Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС». 2013. 460 с.

171. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2004. 256 с.
172. Остапенко Л. В., Нарожна Н. І. Педагогічна діяльність і педагогічна творчість. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4(211). С. 133–140.
173. Островська М. Інноваційне середовище в початковій школі. Ужгород : ЗУІ ім. Ф. Ракоці II – ТОВ «РІК-У», 2021. 288 с.
174. Острянюк Т. С. Організаційно-педагогічна діяльність соціального педагога у загальноосвітньому навчальному закладі : теоретико-методологічний аспект. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 1. С. 167–178.
175. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм формування індивідуальної свідомості та діяльності особистості. *Вісник післядипломної освіти*. 2019. Вип. 8. С. 84–98.
176. Павлова Л. Д. Методичні підходи до проблеми інтерактивної педагогічної взаємодії. *Управління школою*. 2007. № 3. С. 1–16.
177. Павлютенков Є. М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків : Вид. група «Основа», 2008. 128 с.
178. Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2005. 253 с.
179. Панас Ю. В. Рефлексивні механізми професійної мобільності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2018. 230 с.
180. Пасічник Л. Л. Професійна підготовка майбутніх вчителів у Німеччині: традиційні та інноваційні підходи. *Наукові записки*. 2015. № 3. С. 176–180.
181. Паска Т. В., Мойсеєнко І. М., Шапка І. В. Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. № 29. С. 1–13.

182. Пахомова Т. В. Шляхи впровадження тьюторської системи освіти у зарубіжних країнах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. Вип. 1. №. 5. С. 220–224.
183. Певна С. Є. Студент як суб'єктосвіти : сутність та особливості. *Наука і освіта*. 2015. № 6. С. 105–110.
184. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2007. 236 с.
185. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів : Видавництво Національного закладу вищої освіти «Львівська політехніка». 2009. 264 с.
186. Платон. Діалоги. Київ : Фоліо. 2022. 352 с.
187. Плахотнюк О. Л. Поняття «концепція виховання»: змістовий аспект. *Педагогічні науки*. Київ : Національна бібліотека України імені В. І. Вернадського, 2011. С. 190–197.
188. Побірченко Н. С. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх учителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти. *Рідна школа*. 2003. № 3. С. 3–5.
189. Повідайчик О. С., Хоминець С. І. Функції та зміст практики в процесі формування професійно мобільного фахівця. *Науковий вісник Ужгородського закладу вищої освіти*. Педагогіка. Соціальна робота. 2021. Вип. 1. С. 338–342.
190. Повідайчик М. М. Формування конкурентоспроможності майбутніх учителів математики в процесі науково-дослідницької діяльності: теоретичні і прикладні аспекти. Ужгород : ПП «АУТДОР-ШАРК». 2024. 500 с.
191. Подимова Л. А. Стан та перспективи розвитку національної інноваційної системи в Україні. *Вісник Чернігівського державного технологічного закладу вищої освіти*. 2012. № 4 (62). С. 57–63.

192. Полетай О. М. Критерії готовності майбутніх учителів трудового навчання до роботи з технічно обдарованими учнями. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2010. Вип. 25. С. 468–472.
193. Поніманська Т. У. Готовність до педагогічних інновацій – показник гуманного мислення педагога. *Інновації у сучасному педагогічному процесі: Інноваційна теорія та практика* : зб. статей. Луганськ, 2000. С. 133–136.
194. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці. *Педагогіка та психологія*. Харків : ХДПУ, 1999. Вип. 9. С. 10–15.
195. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчальновиховних закладах України в ХХ столітті: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2001. 468 с.
196. Попова О. В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті. Харків, 2001. 256 с.
197. Починкова М. М. Інноваційно-освітнє середовище в системі формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. № 1–2. С. 39–40.
198. Пріма Р. М. Інноваційна методична культура майбутнього педагога як пріоритетна складова частина його професійної компетентності. *Науковий вісник Східноєвропейського національного закладу вищої освіти ім. Лесі Українки*. 2014. № 8. С. 23–26.
199. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. Луцьк, 2008. 128 с.
200. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. 2009. 504 с.
201. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 4. С. 7–12.

202. Психологія особистості : Хрестоматія : навч. посіб. / О. Б. Мельничук, Р. Ф. Пасічняк, Л. М. Вольнова та ін. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 532 с.
203. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / за ред. О. М. Кокуна. К. : Педагогічна думка, 2008. 296 с.
204. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка. Київ : Педагогічна думка, 2019. 304 с.
205. Радул В. В., Галета Я. В. Соціалізація особистості. Кіровоград : ФОП Александрова М. В., 2013. 236 с.
206. Ратушинська А. С. Розвиток професійного мислення вчителя початкових класів. *Народна освіта*. 2020. Вип. 1. С. 41–47.
207. Ребуха Л. З. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.
208. Ребуха Л. З. Психологічна експертиза інноваційної діяльності педагогічного колективу школи : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Тернопіль, 2006. 299 с.
209. Роджерс Е. М. Диффузія інновацій. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 591 с.
210. Савенко Л. Культурологічні аспекти підготовки майбутнього вчителя-філолога. *Дидактика*. 2019. № 19. С. 31–34.
211. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. Київ : Абрис, 1997. 416 с.
212. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя. *Шлях освіти*. 2003. № 3. С. 2–6.
213. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 38–43.

214. Сайфіулін В. І. Інноваційний пошук нових технологій навчання. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / за ред. Л. І. Даниленко, В. Ф. Паламарчук. Київ : Логос, 2004. С. 53–64.
215. Сиротенко Г. О. Інноваційний розвиток освіти: проблеми переходу від теорії до практики. *Управління школою*. 2005. № 1. С. 15–18.
216. Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження: збірник наукових праць / В. П. Бех (голова редакційної колегії) та інші. Вип. 1. Київ : Ореол-Сервіс. 2020. 147 с.
217. Ситник Г. П., Комаха Л. Г., Рудик А. О. Основи теорії систем та системного аналізу. Київ : ТОВ «Академпрес». 2024. 160 с.
218. Сікорський П. Педагогічні закономірності та їх роль у новій початковій школі. *Український Педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 84–94.
219. Січкара А., Дем'яненко В. Педагогічна практика як мотиватор професійного самовдосконалення студентів. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 4. С. 214–230.
220. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Загальна психологія. Київ : Либідь. 2005. 464 с.
221. Скулиш Н. Методики вимірювання креативної активності та виявлення рівня розвитку творчого мислення професійного самовизначення студентів ВНЗ. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 20. С. 611–621.
222. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / укл. О. Є. Антонова. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка. 2014. 100 с.
223. Словник української мови : [в 11 т.] / [АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні]; редкол. : І. К. Білодід (голова) [та ін.]. Київ : Наук. думка, 1970–1980.
224. Соціально-педагогічні засади підготовки фахівців в умовах освітніх трансформацій: монографія / О. Є. Антонова, О. В. Антонов, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, С. В. Левченко, О. А. Самойленко,

Н. Г. Сидорчук, Н. С. Щерба, С. Л. Яценко. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка. 2023. 364 с.

225. Староста В. І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. *Народна освіта*. Електронне наукове фахове видання. 2019. Вип. 3(39). URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923

226. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Чернігів: ФОП Лозовий В. М., 2015. 544 с.

227. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. / голова ред. кол. О. Г. Дзеверін. Київ : Рад. шк., 1976–1977.

228. Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи: збірник наукових праць. *Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка* / редкол.: Н. В. Бахмат, Н. В. Гудима, О. В. Ковальчук. Київ : Міленіум, 2020. Вип. 3. 184 с.

229. Тамаркіна О. Л. Навчальна діяльність як педагогічна категорія: теоретичний огляд. *Народна освіта*. № 2(11). 2010.

230. Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : монографія / О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тищенко, О. М. Шпарик ; за заг. ред. О. І. Локшиної. [Електронне видання]. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2021. 350 с.

231. Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа»: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 492 с.

232. Технології формування навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : метод. посіб. / Н. Бібік, В. Мартиненко, О. Вашуленко, Н. Листопад, Т. Юношева; Ін-т педагогіки НАПН України. Відділ початкової освіти ім. О. Савченко. Київ, 2023. 408 с.

233. Тітова О. А. Концепція розвитку професійної компетентності педагогічних працівників професійних коледжів. *Інноваційна професійна освіта*. № 1(14). С. 367–371.

234. Товканець Г. В. Наукові підходи до формування педагогічної культури майбутнього вчителя. *Науковий вісник Мукачівського державного закладу вищої освіти*. 2017. Вип. 1(5). С. 87–92.

235. Товстяк М. М. Дидактичні проблеми структурування навчальної інформації при підготовці магістра з управління навчальними закладами. *Витоки педагогічної майстерності*. Полтава : ПНПУ, 2016. С. 190–195.

236. Тур Р. І. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 17–23.

237. Тюрікова О. М. Середовищний підхід до формування цілісної особистості *Наука і освіта*. 2005. № 5–6. С. 144–151.

238. Федорцова О. Лекція інноваційного типу як одна з форм організації освітнього процесу в системі вищої лінгвістичної освіти. *Молодий вчений*. 2022. № 4.1(104.1). С. 69–71.

239. Філоненко О., Цуканова Н. Проблеми підготовки педагогів в умовах інноваційних змін. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги : матеріали II Міжнародної науково-практичної (Кропивницький, 29 листопада 2024 р.)*. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. С. 83–85.

240. Філоненко О., Цуканова Н. Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 155–164. DOI : <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/155-164>

241. Філософія. Природа, проблематика, класичні розділи: Хрестоматія / за ред. Г. І. Волинки. К. : Каравела, 2009. 464 с.

242. Філософія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. П. Щерба, В. К. Щедрін, О. А. Заглада; Міжрегіон. акад. упр. персоналом. К. : МАУП, 2004. 216 с.

243. Філософія: навчальний посібник / за заг. ред. Ю. В. Осічнюка К. : Атіка, 2003. 464 с.
244. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). Київ: Абрис. 2002. 742 с.
245. Філософський словник / За ред. В. І. Шинкарука. Київ : Голов. рад УРЕ. 1986. 800 с.
246. Франчук В. І. Теорія безпеки соціальних систем. Львів : ЛьвДУВС. 2016. 216 с.
247. Фрицюк В. А. Діагностика ціннісного усвідомлення майбутніми педагогами необхідності цілеспрямованого професійного саморозвитку. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 4. С. 60–65.
248. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород : ЗІППО, 2007. 364 с.
249. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 55–60.
250. Цуканова Н. Аналіз стану формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх учителів у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 219. С. 240–244. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-240-244>
251. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті: зарубіжний досвід. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 217. С. 355–359. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-355-359>
252. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті: як сучасні методики змінюють освітній процес. *Наукові записки* Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. 2025. Вип. 81. С. 13–18. DOI : <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-81-13-18>

253. Цуканова Н. Метод проєктів як умова ефективної інноваційної діяльності вчителя початкових класів. *Наукові записки* Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2025. Вип. 83. С. 26–30. DOI : <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-26-30>

254. Цуканова Н. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 216. С. 388–392. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-388-392>

255. Цуканова Н. Становлення педагогічної творчості майбутнього вчителя початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного закладу вищої освіти*, Умань, 2025. Вип. 3. С. 152–158. DOI : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2025.340461>

256. Цуканова Н. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 218. С. 383–388. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-383-388>

257. Цуканова Н. Формування педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 220. С. 307–310. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-307-310>

258. Цуканова Н. Гейміфікація та її застосування у процесі засвоєння англійської мови в початковій школі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. № (160). С. 172–182. DOI : <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-160.2025.21>

259. Цуканова Н. Проблема змісту літератури для дітей дошкільного віку (друга половина XIX – середина XX століття). *Формування*

конкурентоспроможного фахівця в галузі дошкільної та початкової освіти : колективна монографія / О. Радул, Н. Озерна, І. Баранюк, О. Ткаченко, Т. Довга, Н. Андросова, Т. Шарапова, Т. Прибора. Харків : Мачулин, 2018. С. 44–69.

260. Цуканова Н. Педагогічні засади раннього розвитку дітей. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного закладу вищої освіти імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 47. Т. 4. С. 256–260. DOI : http://www.aphn-journal.in.ua/archive/47_2022/part_4/43.pdf

261. Цуканова Н. Система спеціальної інноваційної підготовки педагога початкової школи. *Збірник наукових праць Уманського державного закладу вищої освіти*, Умань, 2025. Вип. 2. С. 130–137. DOI : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332164>

262. Цуканова Н. Інноваційна діяльність вчителя початкових класів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 215. С. 322–325. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-322-325>

263. Цуканова Н. Альтернативні заклади дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного закладу вищої освіти імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 58. Т. 2. С. 372–376. DOI: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_2/53.pdf

264. Цуканова Н. Виховний потенціал літератури для дітей В. О. Сухомлинського. *Творча спадщина В. О. Сухомлинського у контексті викликів воєнного часу* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, присвяченої 105-й річниці В. О. Сухомлинського (Кропивницький, 27 вересня 2023 р.). Кропивницький : РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 56–60.

265. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті. *Філософія Григорія Сковороди : педагогіка і політика самопізнання* : Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Харків, 3–4 грудня 2024 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. С. 79–82.

266. Цуканова Н. Інноваційні освітні технології в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії* : матеріали I Міжнародній науково-практичній конференції (Херсон, 9–10 травня 2024 р.). Херсон, 2024. С. 401–402.

267. Цуканова Н. Моделювання педагогічного процесу підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності. *Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development : the 8th International scientific and practical conference* (Стокгольм, Швеція, 24–26 лютого 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 159–161.

268. Цуканова Н. М. Педагогічні засади раннього розвитку дітей. *Актуальні проблеми сучасного дитинства*: монографія О. Радул, Т. Довга, О. Ткаченко, Т. Прибора, Н. Цуканова, І. Баранюк, С. Мельничук, Н. Андросова, Т. Шарапова, С. Куркіна / [За ред. О. Радул]. Харків: Мачулін, 2022. С. 161–195.

269. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 жовтня 2024 р.). Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В, 2024. С. 344–345.

270. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Future of science: innovations and perspectives : the 7th International scientific and practical conference* (Стокгольм, Швеція, 19–21 травня 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 347–350.

271. Цуканова Н. М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 212. С. 183–188.

272. Цуканова Н. Принципи інноваційної підготовки вчителя початкових класів. *Scientific trends in the development of modern education : the XXXI International scientific and practical conference* (Мюнхен, Німеччина, 4–6 серпня 2025 р.) С. 53–56.

273. Цуканова Н. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інтерактивних технологій в педагогічній діяльності в умовах воєнного стану. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи*: колективна монографія [електронне видання] / за заг. редакцією Я. В.°Галети: наук. ред. Т.°Я.°Довга. Дніпро: Середняк Т.°К., 2024. С. 239–262.

274. Цуканова Н. М. Технології проєктного навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів. *Current issues of science*: матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Ждяр-над-Сазавою, Чехія, 29 квітня 2024 р.). Zdar nad Sazavou : «DEL s.z.», 2024. С. 25–27.

275. Цуканова Н. Технологія підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 347–351. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-347-351>

276. Цуканова Н. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика*: матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Запоріжжя, 17 травня 2024 року). Запоріжжя : БДПУ, 2024. С 204–206.

277. Цуканова Н. Формування загальнокультурної компетентності учнів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного закладу вищої освіти імені Івана Франка*. Дрогобич :

Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 53. Т. 2. С. 339–343.
DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-50>

278. Цюняк О. П. Готовність до інноваційної діяльності як важлива професійна якість сучасного учителя. *Польсько-український науковий щорічник «Професійна і неперервна освіта»*. Варшава. 2020. С. 137–149.

279. Цюняк О. П. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2020. 40 с.

280. Цюняк О. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів в умовах цифрової трансформації освіти. Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2021. 316 с.

281. Чайкіна Н. О. Світоглядні парадигмальні дихотомії аналізу індивідуальних відмінностей особистості. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(2). С. 59–71.

282. Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2009. 410 с.

283. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. *Збірник наукових праць. Психологічні науки*. 2014. Вип. 2.13 (109). С. 258–263.

284. Шоробура І. М., Григор'єва А. А. Від творчого пошуку до педагогічних інновацій. Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2011. 205 с.

285. Штанько В. І. Філософія і методологія сучасної науки. Харків : ХНУРЕ, 2017. 177 с.

286. Штефан Л. В. Інноваційний потенціал інженера-педагога: сутність, структура, принципи формування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 2. С. 55–59.

287. Шумпетер Й. А. Теорія економічного розвитку. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 2011. 342 с.

288. Щекатунова Г. Д. Експертиза моделей інноваційних загальноосвітніх навчальних закладів. Акмеологія шкільної освіти: наук.-метод. посіб. / за заг. ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Основи, 2010. С. 210–218.

289. Щербан Г. В. Особливості формування продуктивних взаємин у навчанні. *Науковий вісник Ужгородського закладу вищої освіти*. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2011. Вип. 20. С. 189–192.

290. Ягупов В. В. Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного закладу вищої освіти оборони України*. 2022. Вип. 6. С. 207–219.

291. Ягупов В., Бекірова А. Методичні основи формування професійної суб'єктності майбутніх учителів початкових класів. *Військова освіта*. 2017. № 2. С. 210–220.

292. Якиманська І. С. Розробка технології особистісно-орієнтованого навчання. *Питання психології*. 1995. № 2. С. 31–34.

293. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проєктування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2015. 41 с.

294. Ящук С. М. Сучасні технології навчання у вищій школі. *Фундаментальні та прикладні дослідження: сучасні науково-практичні рішення і підходи*. Баку – Ужгород – Дрогобич: Посвіт. 2017. С. 391–396.

295. Androsova N., Tsukanova N., Demchenko Y., Prybora T., Tkachenko O. Formation of Professional Competence of Future Primary School Teachers Against the Background of Large-Scale Military Aggression (a response to the challenges of the times). *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. № 3. P. 11–18. DOI : <https://doi.org/10.5430/jct.v12n3p11>

296. Argyris C. D., Schon D. A. *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. Cambridge: University Press, 2002. 124 p.

297. Botkin J. W. *No Limits to Learning*. Oxford : Pergamon Press. 1979. 125 p.

298. Burns R. B. Self-concept development and education. London; New York : Holt, Rinehart and Winston. 1982. 441 p.
299. Cedelle L. Vers de «nouvelles orientations». *Le Monde de l'éducation*. 2002. № 308. P. 57–61.
300. Ferlazzo L. Eight Things Skilled Teachers Think, Say, and Do. *Educational Leadership*. 2012. Vol. 70. № 2. URL : <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership>
301. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., Tsukanova N., Dubinka M., Ihnatiev V., Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology*. International Scientific-Practical Conference E3S Web Conf. 2024. Vol. 538. P. 1–6. DOI : <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002>
302. Fizeshi O., Okolnychy T., Zhyhora I., Tsukanova N., Shevtsova O. Claves para la formación del docente de escuela básica ante los problemas sociales del siglo XXI. Modelos pedagógicos y propuestas políticas. *Interaccion y perspectiva. Revista de Trabajo Social*. 2025. Vol. 15 (3). P. 866–878. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.16915723>
303. Giroux H. Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition (revised and expanded). Westport, CT : Bergin & Garvey. 2001. 304 p.
304. Goodland J. Teachers for our nation's schools. In Cohen D., McLaughlin M.W., Talbert J., eds. Teaching for understanding: challenges for policy and practice. San Francisco, Jossey-Bass : 1990. 36 p.
305. Greaves D.H. The new professionalism: the synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education*. 1994. № 4. P. 423–438.
306. Haleta Y. Formation of Project Culture in Future Teachers. *Revista del auniversidad delzulia*. 2023. № 14(41). P. 526–536.

307. Herzberg F. The Managerial Choice: To be Effective or to be Human. Homewood, Illinois : Dow Jones-Irwin. 1976. 360 p
308. Herzberg F. The motivation to work. N.Y. : Wiley, 1959. 157 p.
309. Herzberg F. The Motivation to Work. New Jersey: Transaction Publishers. 1993. 180 p.
310. Hohlmeier M. Für die Zukunft unserer Jugend – Bildungsoffensive Bayern. Bayerischer Landtag. München. 1999. 234 p.
311. Hove O. The system of Education in Norway. Oslo : The Royal Ministry of Church and Education. 1998. 24 p.
312. Jacobs H. H. The Growing Need for Inter disciplinary Curriculum Content. *Inter disciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria, VA: ASDC, 1989. P. 5–19.
313. Jandhyala B., Tilak G. Global trends in the funding of higher education. *IAU Horizons (World Higher Education News)*. 2003. №1. P.1–3.
314. Knysh I., Bakka T., Bohomaz O., Zahrebelna N., Myronenko N., Shchyrbul O., Lysenko L., Chernenko O., Filonenko O., Tsukanova N., Oleksenko R. Socio-pedagogical Aspects of Organizing Distance Learning in the Era of Educational Digitalization. *International Research Journal of Multidisciplinary Scope (IRJMS)*. 2026. Is. 7(1). P. 1112–1122. DOI : 10.47857/irjms.2026.v07i01.08275
315. Leskiv-Bondarchuk H. The current state of training of future specialists for sports and recreational work with people of the Third Age Education in Higher Education Institutions: Ukraine and European Union Countries. *Social Work and Education*. 2024. Vol. 11 (2). P. 292–307.
316. Mykhailyshyn R. Professional readiness of a teacher for innovative activity: qualitative aspect. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya pedahohichna – Bulletin of Lviv University. Pedagogical series*. 2016. Is. 31. P. 11–18.
317. Nicholls. A. Managing educational innovations. London; Boston : Allen & Unwin, 1983. 99 p.

318. Nosovets N. M., Tereshchenko O. V. The readiness of the future technology teacher for innovative pedagogical activity as a component of professional competence. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka. Serii: Pedagogichni nauky – Bulletin of the Chernihiv Collegium National University named after T. G. Shevchenko. Series : Pedagogical sciences.* 2019. № 2. P. 241–247.

319. Oleksenko R., Voronkova V., Nikitenko V., Tsukanova N., Chernenko O. Exploring international experiences: the impact of ict on education and digital rights within the landscape of digital development challenges and opportunities. *11 International Scientific Conference on Social sciences.* Editor : Prof. DSc. Ojars Sparitis, Latvia, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI : <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/55>

320. Rogers, Everett M., and D. Lawrence Kincaid *Communication Networks: Toward a New Paradigm for Research.* New York: Free Press, 1981.

321. Rubinstein S. L. *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie.* Volk und Wissen Volkseigener Verlag. Berlin, 1958.

322. Pukas I., Kozak L., Tsukanova N., Shulyhina R., & Harashchenko L. Professional training of future teachers of preschool education institutions to implement the development of child's abilities. *Amazonia Investiga.* 2023. Vol. 12(62). P. 56–65. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.4>

323. Saric M., Steh B. Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal.* Ljubljana. 2017. Vol. 7. № 18. P. 6785.

324. Schwartz S. H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology.* 1992. Vol. 25. № 1. P. 1–65.

325. Scumpeter J. *Business Cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process.* New York Toronto London : McGraw-Hill Book Company, 1939. 461 p.

326. Starosta V. I., Goshko O. V. Strukturni komponenty hotovnosti pedahoha do innovatsiinoi diialnosti [Structural components of a teacher's readiness for innovative activity]. *Zbirnyk naukovykh prats ZOIPPO – Collection of scientific works of ZOIPPO*. 2018. №3.(32).

327. Tsukanova N., Kanosa N., Hordiichuk M., Popovych O., & Kotelianets N. The transformation of the training of preschool educators in the digital age. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12(72). P. 31–44. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2023.72.12.3>

328. Von Bertalanffy L. General System Theory: Foundations, Development. New York: George Braziller. 1968. 289 p.

329. Yakymenko S., Vasiutina T., Nefodov D., Pankiv L., Stryzhakov A., & Denysiuk M. Main directions of innovative transformations in higher education. *Amazonia Investiga*. 2023. 12(63). P. 31–41

ДОДАТКИ

Додаток А

ПРОГРАМА

психолого-педагогічного практикуму для студентів спеціальності 013 Початкова освіта

Мета практикуму – формування у студентів здатності до самовиявлення, саморозвитку, самореалізації, самоактуалізації особистості, які сприятимуть розумінню себе, своїх цінностей, смислів і цілей, співвіднесення цих цінностей із майбутньою професійною діяльністю.

Завдання практикуму:

- дати студентам уявлення про основи самовиявлення та його значення для цілісної самореалізації, самоактуалізації особистості в майбутній професійній діяльності;
- набуття студентами знань, практичних умінь і навичок самореалізації в майбутній професійній діяльності.

Предметні компетентності:

У результаті вивчення курсу студенти повинні:

- знати основні підходи та поняття, що відображають аспекти самовиявлення, саморозвитку та самореалізації особистості;
- знати методи та прийоми особистісного зростання;
- застосовувати отримані знання в процесі навчання і в майбутній професійній діяльності.

Форма контролю знань: залік

Структура курсу:

Тижні	Назва теми	Години
1	Вступ. Мета, завдання та практичне значення психолого-педагогічного практикуму Тренінгове заняття (ТЗ) Знайомство	1
2	Структура самореалізації. Співвідношення самопізнання, самовиховання та самореалізації особистості. ТЗ. Що я знаю про себе	1
3	ТЗ. Моє ставлення до себе	1
4	ТЗ. Успішність професійної діяльності	1
5	ТЗ. Управління часом	1
6-7	ТЗ. Саморегуляція	2
8	ТЗ. Конструктивна взаємодія	1
9	ТЗ. Робота з інформацією	1
10	ТЗ. Спілкування та особистісне зростання	1
11-12	ТЗ. Робота з текстами та їх запам'ятовування	2
13-14	ТЗ. Основи мнемотехніки	2
15	ТЗ. Моделювання життєвого шляху	1

Зміст психолого-педагогічного практикуму

Тема 1. Вступ. Предмет, мета, завдання та практичне значення психолого-педагогічного практикуму. Різні підходи до розуміння феноменів самореалізації, самоактуалізація у професійній діяльності.

ТЗ. Знайомство

Вправа “Мої ім’я, девіз, символ”

Вправа “Наша група – наші правила”

Вправа “Мені цікаво про тебе дізнатися”

Вправа “Ми з тобою схожі”

Рефлексія заняття

Тема 2. Сутність і структура самореалізації. Взаємодія об’єкта і суб’єкта самопізнання. Я – реальне і Я – ідеальне.

ТЗ. Що я знаю про себе

Вправа “Мої педагогічні цінності”

Вправа “За і проти”

Вправа “Прояв цінностей у професійній діяльності”

Вправа “Передумови суб’єктивного контролю”

Вправа “Мій суб’єктивний контроль”

Вправа “Аналіз ситуацій”

Вправа “Прояв суб’єктивного контролю в професійній поведінці”

Рефлексія заняття

Тема 3

ТЗ. Моє ставлення до себе

Вправа “Сприйняття себе”

Вправа “Я – реальне/Я – ідеальне”

Вправа “Прояв самооцінки в поведінці”

Вправа “Моє самоставлення”

Вправа “Передумови моєї самоцінності”

Вправа “Очікування щодо своєї поведінки та поведінки інших”

Вправа “Події мого життя”

Рефлексія заняття

Тема 4

ТЗ. Успішність професійної діяльності

Вправа “Об’єктивний бік та зовнішні умови професійної діяльності”

Вправа “Я – успішний вчитель початкових класів”

Вправа “Моє резюме”

Вправа “Влаштування на роботу”

Рефлексія заняття

Тема 5

ТЗ. Управління часом

Вправа “Мої бажання”

Вправа “Від бажання до мети”

Вправа “Плануємо день”; Вправа “Плануємо тиждень”

Рефлексія заняття

Тема 6–7

ТЗ. Саморегуляція

Вправа “Глибоке дихання”

Вправа “Зняття м’язової напруги”

Вправа “Усвідомлюю свої емоції”

Вправа “Дії в ситуації фрустрації”

Вправа “Я і агресія”

Вправа “Саморегуляція психоемоційного стану”

Вправа “Формула впевненості”

Рефлексія заняття

Тема 8

ТЗ. Конструктивна взаємодія

Вправа “Малювання за зразком”

Вправа “Техніки слухання”

Вправа “Нейтралізація зовнішньої агресії”

Вправа “Мова розуміння на практиці”

Рефлексія заняття

Тема 9 ТЗ. Робота з інформацією

Вправа “Що таке інформація та інформаційний шум?”

Вправа “Цілі застосування інформації: стратегічна, тактична, оперативна”.

Вправа “Як шукати інформацію?”

Медійні джерела: Інтернет і ЗМІ (газети, телебачення);

Вузькоспеціальні джерела (навчально-методичні посібники та наукові праці фахівців у конкретній галузі знань);

Учасники овітнього процесу (фахівці, колеги, партнери, здатні надати необхідну інформацію).

Вправа “Як зберігати інформацію?” (хмарні сервіси зберігання персональних даних).

Вправа “Як працювати з інформацією?”

Рефлексія заняття

Тема 10

ТЗ. Спілкування та особистісне зростання

Вправа “Передати одним словом”

Вправа “Загальна увага”

Вправа “Три закони спілкування”

Вправа “Моя проблема у спілкуванні”

Вправи “Уміння слухати”

Рефлексія заняття

Тема 11–12

ТЗ. Робота з текстами та їх запам'ятовування

Вправа “Правила роботи з великими обсягами інформації (книжка, лекція)

Вправа “Складання структури тексту для швидкого відтворення за пам'яті”

Вправа “Формула запам'ятовування тексту; як відтворити текст максимально точно (запам'ятовування до 90 %)

Вправа “Правила підготовки публічних виступів”; “Як виступати без папірця”; “Метод Цицерона”

Вправа “Правила повторення інформації; як запам'ятати інформацію на кілька днів, на кілька місяців, на все життя”

Рефлексія заняття

Тема 13–14

ТЗ. Основи мнемотехніки

Вправа “Правила побудови зв'язків, що дають змогу швидко й ефективно запам'ятовувати інформацію, що надходить”

Вправа “Універсальний алгоритм запам'ятовування”

Вправа “Практичні прийоми, що допомагають запам'ятовувати швидше й ефективніше”

Набір простих вправ для щоденного тренування пам'яті, уваги, уяви

Рефлексія заняття

Тема 15

ТЗ. Моделювання життєвого шляху

Вправа “Лист із майбутнього”

Вправа “Мій життєвий шлях”

Вправа “Побажання в дорогу”

Рефлексія заняття

Семінар в межах вивчення розділу

“Компетентнісний підхід як концептуальна основа педагогічної освіти”

Тема: “Державний стандарт початкової освіти”.

Форма: семінар-дискусія.

Методи: активний, інтерактивний, проблемний, методи практичного навчання: аналіз, розв’язування професійних ситуацій, виконання завдань у процесі педагогічної практики, ділові ігри тощо.

Засоби: текст, комп’ютер, інтернет.

Ведучий: Шановні студенти, чому новий стандарт початкової освіти викликав широку дискусію не тільки в освітньому середовищі, а й загалом у громадськості. Звичайно, всі ми розуміємо, що від цього залежить наше майбутнє: наших учнів, нашої країни. З іншого боку, всі ми розуміємо, що це вже й наше сьогодення. Незважаючи на те, що стандарт розроблено й запроваджено, залишаються відкритими багато запитань. Сьогодні ми проведемо ділову гру на тему: “Державний стандарт початкової освіти”, і спробуємо зрозуміти, яким має бути вчитель початкової школи, щоб відповідати цьому стандарту.

1 етап. Виклик

Які поняття та асоціації виникають у вас, коли ви чуєте “Державний стандарт початкової освіти” складіть кластер.

2 етап. Мозковий штурм (Kahoot)

Мозковий штурм проводиться фронтально у вигляді відповідей на запитання:

1. Назвіть, до яких програмових результатів ОПП 013 Початкова освіта стандарт установлює вимоги.
2. Скільки розділів має містити ОПП 013 Початкова освіта? Назвіть їх.
3. Який підхід лежить в основі стандарту?
4. Які складові мають бути виокремлені в підсумковому оцінюванні?
5. Що визначає зміст та організацію освітнього процесу?
6. Шляхи реалізується ОПП 013 Початкова освіта?
7. Хто реалізує ОПП 013 Початкова освіта?

8. На що орієнтований стандарт?

3 етап. Аналіз конкретних практичних ситуацій (case-study). Учасники гри діляться на 2 групи:

Учасникам пропонується витягнути аркуш, на якому представлена педагогічна ситуація. Необхідно дати розгорнуту відповідь. Час на виконання – 5 хвилин.

1. Учитель у першому класі поставив домашнє завдання. Євгенія його не виконала. Учитель зробив їй зауваження, і записав його в щоденник. Мама, побачивши зауваження, прийшла до вчителя і висловила невдоволення.

Хто правий у цій ситуації? Чому? Як в цій ситуації поводитися вчителю?

2. Учень 4 класу Едуард приходить до школи не у формі. Учитель робить йому зауваження і записує в щоденник. Мама, дізнавшись про це, була дуже незадоволена. Вона прийшла до вчителя і в грубій формі сказала про це.

Хто правий у цій ситуації? Чому?

4 етап. Експрес – дебати.

Ведучий: Шановні учасники, впродовж 5 хвилин потрібно підготуватися до експрес-дебатів на тему: “Сучасний учитель початкової школи в умовах впровадження Державного стандарту початкової освіти”. А також підготувати запитання для своїх опонентів. Кожному учаснику дається право виступити з промовою (3–5 хвилин). Після цього учасники ставлять один одному запитання (перехресні запитання).

5 етап. Рефлексія

Ведучий: Складіть синквейн на теми:

1 група: “Державний стандарт початкової освіти”;

2 група: “Портрет сучасного вчителя початкових класів в умовах впровадження Державного стандарту початкової освіти”.

Учасникам роздають картки, на яких вони фіксують синквейни.

6. етап Підбиття підсумків, нагородження (бали).

Додаток В

**Анкета для самооцінки власної діяльності
(на прикладі семінару-дискусії)**

Таблиця В.1

Відповідність рівню	Види діяльності на занятті					Бали
	Кластер	Kahoot	Case - study	Експрес - дебати	Синквейн	
Ситуативно- інтуїтивний	Кластер складений не вірно, поданий у вигляді асоціативно го ряду понять	На запитання не відпові- дав, проте знав відпо- віді на 2 запитання	Під час розв'язання практичної ситуації перебував у позиції “поруч”	Участь в експрес - дебатах викликає великі складнощі; не бажання	Синквейн складений не вірно як структурно так і змістовно	1
Нормативно- репродук- тивний	Кластер складе-но вірно, проте включає не більше 3 понять	Хотів відповісти на запитання, знав відповіді на половину поданих запитань	Брав участь в обговорен-ні практич-ної ситуації, проте шляхи вирішення ситуації не пропонував	В експрес- дебатах виступає, проте потрібна допомога педагога або членів команди	Синквейн складено правильно, однак, учень постійно звертався за допомогою до педагога і членів команди	2
Активно- пошуковий	Кластер складено правильно, включає понад 5 взаємопов'я- заних понять	Відповідав на запитання, знав відповіді на більшість запитань	Брав активну участь у вирішенні практичної ситуації, пропонував варіанти рішень	Виявляє бажання брати участь в експрес- дебатах, проте подані аргументи не завжди є переконли- вими	Синквейн складено вірно й самостійно, відповідає тематичі, традиційний	3

Продовження табл. В.1

Творчо-інтелектуальний	Кластер складено вірно, включає понад 7 взаємопов'язаних, взаємообумовлених понять	Виявляв активність у відповіді, знав відповіді на всі запитання в представленому kahoot	Брав активну участь у розв'язанні практичної ситуації, виявляв ініціативу в ухваленні рішення	Проявляє лідерські якості під час виступу в експрес-дебатах, промова структурована, аргументована, логічна, з опорою на факти	Синквейн складений правильно, відповідає тематиці, оригінальний, включено цитати і крилаті вирази	4

Обробка результатів: порахувати отриману суму балів за виконані види діяльності на занятті та поділити на 4.

Додаток Г**Структура дослідницької лабораторії****Дослідницька лабораторія**

навчально-дослідницьке товариство студентів, викладачів університету та вчителів початкової школи (організована в школі)

Керує дослідницькою лабораторією Рада з 3 її активних членів
(представник початкової школи, викладач та студент)

1 напрямок (секція)	2 напрямок (секція)
Спільна діяльність вчителів початкових класів, керівників практик від ЗВО та студентів. Керує секцією: вчитель початкових класів (завуч початкової школи).	Спільна діяльність вчителів початкових класів і викладачів. Керує секцією: викладач закладу вищої освіти.

Педагогічний супровід

надання необхідної документації; допомоги; консультування; експертна діяльність; наукове керівництво тощо.

Результат

- формування ціннісного ставлення до пізнання (на рівні особистісно значущої цінності);
- прищеплення необхідних дослідницьких та творчих вмінь, розвиток пізнавальної активності майбутніх вчителів початкової школи;
- сформоване прагнення у майбутніх вчителів початкової школи до вдосконалення творчого потенціалу.

Ігри **(у межах роботи дослідницької лабораторії)**

“Впізнай модель” організовувалися на матеріалі уроків, проведених учителями з певної теми. Гра має діагностичний характер, оскільки студенти відстежують характеристики моделей діяльності.

Завдання – створити умови для формування у студентів дослідницьких вмінь, обґрунтовувати свої погляди і позицію щодо існуючих моделей діяльності.

Учасники гри: аналітики, розробники, методисти.

Функції учасників гри:

- 1) аналітики – здійснюють аналіз, встановлюють відповідності проаналізованого та наявної моделі;
- 2) розробники – аналізують спосіб організації вчителем уроку з погляду дотримання ним задумів авторів;
- 3) методисти – аналізують якість проведеного аналізу групою аналітиків.

Кожен учасник гри розглядає модель діяльності з різних боків: способи реалізації моделі, її відповідність концепції авторів освітньої практики, ефективність моделі з погляду вирішення освітніх завдань. У грі відбувається різнорівневе розгортання освітньої діяльності студентів:

- перший рівень – вивчення і встановлення характеристик моделі діяльності (накопичення когнітивного потенціалу);
- другий рівень – знаходження в практичному матеріалі встановлених характеристик (операційне втілення потенціалу);
- третій рівень – оцінювання змісту та прояву моделі в дійсності (побудова смислів діяльності);

– четвертий рівень – вибір власної позиції (особистісне ставлення до діяльності педагога).

Організація гри:

Під час підготовки студенти обирають та обговорюють свої позиції, які вони реалізовуватимуть під час гри. Для всіх обов'язковим є вивчення характеристики моделей на основі аналізу, порівняння, зіставлення, класифікації. Встановлення підстав для її розпізнавання в процесі аналізу з різних сторін. Підготовка здійснюється в групі згідно з обраною позицією, де студенти обговорюють напрацювання та презентують свої варіанти аналізу, при цьому вони обирають певну модель, яку вивчають, розглядають системи, де ці моделі реалізуються на практиці. Результатом підготовки можуть виступати оціночні аркуші, в які студенти заноситимуть встановлені характеристики.

Викладач виступає в ролі координатора. Після завершення гри кожна група проводить рефлексію своєї роботи, визначають рівень досягнень у вивченні моделей діяльностей.

“Збери мозаїку уроку”. Зміст гри – на основі розрізаних фрагментів уроків на одну й ту саму тему студентам необхідно створити цілісний урок згідно з моделлю діяльності, яка реалізується в запропонованих матеріалах. Поєднуючи частини уроку в ціле, студенти мають провести дослідження:

- на основі аналізу поданого матеріалу визначити тему уроку, підручник, за яким будується урок, відновити основи побудови та конструювання уроку на дедуктивній та індуктивній основі;
- обґрунтувати предмет і зміст майбутнього уроку, орієнтуючись на рефлексивно-дослідницький підхід;
- структурувати урок згідно з моделлю діяльності на уроці, типом уроку, методичними підходами в організації навчання дітей;
- доповнити, “викласти” фрагменти, яких бракує, у мозаїці уроку, обґрунтувавши їхню необхідність із погляду реалізованої моделі діяльності та системи.

Гра має конструктивний характер, оскільки студенти виступають у ролі реставраторів, які відтворюють вигляд загубленого, розсипаного уроку. Відновлюючи урок, студенти добудовують його складові, яких не вистачає, обґрунтовують їхню необхідність і значущість у діяльності педагога.

Учасники гри: реставратори, проєктувальники, приймальники. Реставратори: вивчають, відновлюють, пояснюють. Проєктувальники – добудовують, доводять, показують. Оцінювачі – оцінюють відповідність і якість відновленого уроку. Організація гри: до заняття студенти вивчали вдома тему “Особливості організації уроків”, для гри вони діляться на групи (реставратори, оцінювачі). Кожна група визначає свої цілі, план роботи, свої обов’язки. Оскільки всі учасники отримують однаковий матеріал (розрізнений набір фрагментів уроків), то, отже, у самій групі вони поділяються на підгрупи, відповідно до кількості відновлюваних уроків. Проєктувальники, добудовуючи урок, демонструють його перед аудиторією. Для оцінювачів робота ускладнюється тим, що вони мають самі відновити моделі та уроки, а потім напрацювати підстави для проведення оцінювання якості виконаної роботи (склавши карти, оціночні листи).

Ця гра ставить студентів перед новим освітнім завданням – здійснити пошук необхідних засобів для удосконалення запропонованої моделі діяльності. Вдосконалення – дає змогу майбутнім учителям початкової школи виявити свій творчий підхід в розробці і проведенні уроку. Оцінювання – дає можливість студентам здійснити елементи експертної діяльності, яка включає в себе рефлексію та контроль.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних

Web of Science Core Collection та/або Scopus:

34. Androsova N., **Tsukanova N.**, Demchenko Y., Prybora T., Tkachenko O. Formation of Professional Competence of Future Primary School Teachers Against the Background of Large-Scale Military Aggression (a response to the challenges of the times). *Journal of Curriculum and Teaching*. 2023. Vol. 12. № 3. PP. 11–18. DOI : <https://doi.org/10.5430/jct.v12n3p11> (**Scopus**)

35. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., **Tsukanova N.**, Dubinka M., Ihnatiev V., Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology*. International Scientific-Practical Conference E3S Web Conf. 2024. Vol. 538. PP. 1–6. DOI : <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002> (**Scopus**)

36. Fizeshi O., Okolnychy T., Zhyhora I., **Tsukanova N.**, Shevtsova O. Claves para la formación del docente de escuela básica ante los problemas sociales del siglo XXI. Modelos pedagógicos y propuestas políticas. *Interaccion y perspectiva. Revista de Trabajo Social*. 2025. Vol. 15 (3). PP. 866–878. DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.16915723> (**Web of Science**)

37. Knysh I., Bakka T., Bohomaz O., Zahrebelna N., Myronenko N., Shchyrbul O., Lysenko L., Chernenko O., Filonenko O., **Tsukanova N.**, Oleksenko R. Socio-pedagogical Aspects of Organizing Distance Learning in the Era of Educational Digitalization. *International Research Journal of*

Multidisciplinary Scope (IRJMS). 2026. Vol. 7(1). PP. 1112–1122. DOI : <https://doi.org/10.47857/irjms.2026.v07i01.08275> (Scopus)

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

38. Цуканова Н. Формування загальнокультурної компетентності учнів початкової школи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 53. Том 2. С. 339–343. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-2-50>

39. Єлдінова С., **Цуканова Н.** Формування соціальної компетентності в учнів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 60. Т. 2. С. 173–178. DOI : <https://doi.org/10.24919/2308-4863/60-2-26>

40. Філоненко О., **Цуканова Н.** Особливості формування цифрової компетентності майбутніх учителів початкових класів у закладі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2023. № 8–9. С. 155–164. DOI : <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.08-09/155-164>

41. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 212. С. 183–188. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-212-183-188>

42. Цуканова Н. Технологія підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності. *Наукові записки*. Серія :

Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 214. С. 347–351. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-347-351>

43. Цуканова Н. Інноваційна діяльність вчителя початкових класів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 215. С. 322–325. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-322-325>

44. Цуканова Н. Педагогічні умови ефективної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. Вип. 216. С. 388–392. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-388-392>

45. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті: зарубіжний досвід. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 217. С. 355–359. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-355-359>

46. Цуканова Н. Формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 218. С. 383–388. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-383-388>

47. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті: як сучасні методики змінюють освітній процес. *Наукові записки* Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. 2025. Вип. 81. С. 13–18. DOI : <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-81-13-18>

48. Цуканова Н. Гейміфікація та її застосування у процесі засвоєння англійської мови в початковій школі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2025. № (160). С. 172–182. DOI : <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-160.2025.21>

49. Цуканова Н. Система спеціальної інноваційної підготовки педагога початкової школи. *Збірник наукових праць Уманського державного*

університету, Умань, 2025. Вип. 2. С. 130–137. DOI : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.2.2025.332164>

50. Цуканова Н. Аналіз стану формування готовності до інноваційної діяльності майбутніх учителів у вітчизняній та зарубіжній літературі. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 219. С. 240–244. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-219-240-244>

51. Цуканова Н. Формування педагогічної рефлексії майбутніх учителів початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2025. Вип. 220. С. 307–310. DOI : <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-307-310>

52. Цуканова Н. Метод проєктів як умова ефективної інноваційної діяльності вчителя початкових класів. *Наукові записки* Серія : Педагогіка і психологія. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2025. Вип. 83. С. 26–30. DOI : <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-26-30>

53. Цуканова Н. Становлення педагогічної творчості майбутнього вчителя початкових класів як умова розвитку готовності до інноваційної діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного університету*, Умань, 2025. Вип. 3. С. 152–158. DOI : <https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2025.340461>

Монографії:

54. Цуканова Н. Формування загальнокультурної компетентності учнів початкових класів на основі інтеграції в Європейський освітній простір. *Сучасна освіта в Україні: інтеграція в освітній простір* : колективна монографія. Дніпро : Середняк Т. К., 2023. С. 256–277. DOI : <https://doi.org/10.36550/978-617-8245-57-3-15>

55. Цуканова Н. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання інтерактивних технологій в педагогічній діяльності в умовах воєнного стану. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи* : колективна монографія. Дніпро : Середняк Т.°К., 2024. С. 239–262. DOI : <https://doi.org/10.36550/978–617–8139–92–6–11>

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій:

56. Цуканова Н. Виховний потенціал літератури для дітей В. О. Сухомлинського. *Творча спадщина В. О. Сухомлинського у контексті викликів воєнного часу* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, присвяченої 105-й річниці В. О. Сухомлинського (Кропивницький, 27 вересня 2023 р.). Кропивницький : РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 56–60.

57. Цуканова Н. Технології проєктного навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів. *Current issues of science* : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Ждяр-над-Сазавою, Чехія, 29 квітня 2024 р.). Zdar nad Sazavou : «DEL s.z.», 2024. С. 25–27.

58. Цуканова Н. Інноваційні освітні технології в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії* : матеріали I Міжнародній науково-практичній конференції (Херсон, 9–10 травня 2024 р.). Херсон, 2024. С. 401–402.

59. Цуканова Н. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців:*

теорія і практика : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Запоріжжя, 17 травня 2024 р.). Запоріжжя : БДПУ, 2024. С 204–206.

60. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 жовтня 2024 р.). Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В, 2024. С. 344–345.

61. Філоненко О., **Цуканова Н.** Проблеми підготовки педагогів в умовах інноваційних змін. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги* : матеріали II Міжнародної науково-практичної (Кропивницький, 29 листопада 2024 р.). Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. С. 83–85.

62. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті. *Філософія Григорія Сковороди : педагогіка і політика самопізнання* : Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Харків, 3–4 грудня 2024 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. С. 79–82.

63. Цуканова Н. Моделювання педагогічного процесу підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності. *Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development* : the 8th International scientific and practical conference (Стокгольм, Швеція, 24–26 лютого 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 159–161.

64. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Future of science: innovations and perspectives* : the 7th International scientific and practical conference (Стокгольм, Швеція, 19–21 травня 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 347–350.

65. Цуканова Н. Принципи інноваційної підготовки вчителя початкових класів. *Scientific trends in the development of modern education* : the XXXI International scientific and practical conference (Мюнхен, Німеччина, 4–6 серпня 2025 р.) С. 53–56.

66. Цуканова Н. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: спадщина В. О. Сухомлинського. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 16–17 жовтня 2025 р.). Миколаїв : НУК імені адмірала Макарова, 2025. С. 141–144.

Інші видання:

34. Цуканова Н. Проблема змісту літератури для дітей дошкільного віку (друга половина XIX – середина XX століття. *Формування конкурентоспроможного фахівця в галузі дошкільної та початкової освіти: колективна монографія* / О. Радул, **Н. Озерна**, І. Баранюк, О. Ткаченко, Т. Довга, Н. Андросова, Т. Шарапова, Т. Прибора. Харків : Мачулін, 2018. С. 44–69.

35. Цуканова Н. Педагогічні засади раннього розвитку дітей. *Актуальні проблеми сучасного дитинства*: колективна монографія / О. Радул, Т. Довга, О. Ткаченко, Т. Прибора, **Н. Цуканова**, І. Баранюк, С. Мельничук, Н. Андросова, Т. Шарапова, С. Куркіна. Харків : Мачулін, 2022. С. 161–195. 36. Цуканова Н. Педагогічні засади раннього розвитку дітей. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 47. Т. 4. С. 256–260. DOI : http://www.aphn-journal.in.ua/archive/47_2022/part_4/43.pdf

37. Цуканова Н. Альтернативні заклади дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 58.

T. 2. C. 372–376. DOI: http://www.aphn-journal.in.ua/archive/58_2022/part_2/53.pdf

38. Oleksenko R., Voronkova V., Nikitenko V., **Tsukanova N.**, Chernenko O. Exploring international experiences: the impact of ict on education and digital rights within the landscape of digital development challenges and opportunities. *11 International Scientific Conference on Social sciences*. Editor : Prof. DSc. Ojars Sparitis, Latvia, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI : <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/55>

39. Pukas I., Kozak L., **Tsukanova N.**, Shulyhina R., & Harashchenko L. Professional training of future teachers of preschool education institutions to implement the development of child's abilities. *Amazonia Investiga*, 2023. Vol. 12(62). PP. 56–65. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2023.62.02.4> (**Web of Science**)

40. **Tsukanova N.**, Kanosa N., Hordiichuk M., Popovych O., & Kotelianets N. The transformation of the training of preschool educators in the digital age. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12(72). PP. 31–44. DOI : <https://doi.org/10.34069/AI/2023.72.12.3> (**Web of Science**)

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Цуканова Н. Виховний потенціал літератури для дітей В. О. Сухомлинського. *Творча спадщина В. О. Сухомлинського у контексті викликів воєнного часу*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, присвяченої 105-й річниці В. О. Сухомлинського (Кропивницький, 27 вересня 2023 р.). Кропивницький : РВВ ЦДУ ім. В. Винниченка, 2023. С. 56–60.

2. Цуканова Н. Технології проєктного навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів. *Current issues of science* : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Ждяр-над-Сазавою, Чехія, 29 квітня 2024 р.). Zdar nad Sazavou : «DEL s.z.», 2024. С. 25–27.

3. Цуканова Н. Інноваційні освітні технології в професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Європейське майбутнє: філософсько-освітні студії* : матеріали I Міжнародній науково-практичній конференції (Херсон, 9–10 травня 2024 р.). Херсон, 2024. С. 401–402.

4. Цуканова Н. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до інноваційної професійної діяльності. *Формування готовності до інноваційної професійної діяльності майбутніх фахівців: теорія і практика* : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (Запоріжжя, 17 травня 2024 р.). Запоріжжя : БДПУ, 2024. С. 204–206.

5. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Розвиток професійної майстерності педагога в умовах нової соціокультурної реальності* : збірник матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 10–11 жовтня 2024 р.). Тернопіль : ФОП Осадца Ю. В., 2024. С. 344–345.

6. Філоненко О., **Цуканова Н.** Проблеми підготовки педагогів в умовах інноваційних змін. *Мистецтво без кордонів: творчі діалоги* : матеріали II Міжнародної науково-практичної (Кропивницький, 29 листопада 2024 р.). Кропивницький : ЦДУ ім. В. Винниченка, 2024. С. 83–85.

7. Цуканова Н. Інновації в початковій освіті. *Філософія Григорія Сковороди : педагогіка і політика самопізнання* : Матеріали X Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Харків, 3–4 грудня 2024 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2025. С. 79–82.

8. Цуканова Н. Моделювання педагогічного процесу підготовки вчителів початкових класів до інноваційної діяльності. *Modern trends of social transformations of society in conditions of sustainable development : the 8th International scientific and practical conference* (Стокгольм, Швеція, 24–26 лютого 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 159–161.

9. Цуканова Н. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій. *Future of science: innovations and perspectives : the 7th International scientific and practical conference* (Стокгольм, Швеція, 19–21 травня 2025 р.). Stockholm, Sweden, 2025. С. 347–350.

10. Цуканова Н. Принципи інноваційної підготовки вчителя початкових класів. *Scientific trends in the development of modern education : the XXXI International scientific and practical conference* (Мюнхен, Німеччина, 4–6 серпня 2025 р.) С. 53–56.

11. Цуканова Н. Інноваційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: спадщина В. О. Сухомлинського. *Педагогічна спадщина Василя Сухомлинського в контексті професійної освіти: міждисциплінарний вимір* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Миколаїв, 16–17 жовтня 2025 р.). Миколаїв : НУК імені адмірала Макарова, 2025. С. 141–144.

Довідки про впровадження результатів дослідження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

10 листопада 2025/ № 54-к
На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цуканової Наталії Миколаївни з теми: «Теоретичні та методичні
засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до
інноваційної педагогічної діяльності», поданого на здобуття наукового
ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результати дисертаційної роботи Цуканової Наталії Миколаївни впроваджувалися в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка впродовж 2023–2025 рр.

У процесі впровадження результатів дослідження для майбутніх учителів початкової школи моделювалися педагогічні умови, що прогнозовано створювали передумови для формування їхньої готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Результати проведеного педагогічного експерименту підтвердили ефективність визначених здобувачкою педагогічних умов для реалізації розробленої педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

У процесі викладання таких навчальних дисциплін, як: «Інтерактивні технології в початковій школі», «Педагогічна інноватика», «Інноваційні технології початкової освіти» викладачі мали можливість використовувати положення роботи Н. М. Цуканової у ході лекційних і практичних занять. Разом із тим здобувачі вищої педагогічної освіти використовували ці матеріали для презентацій та виступів.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого запровадження в освітню сферу з метою підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Подані результати наукової роботи Н. М. Цуканової засвідчили суспільну актуальність, наукову новизну й практичну значущість дослідження. Перебіг упровадження означених результатів було обговорено та схвалено на засіданні кафедри освітніх наук (протокол № 5 від 16 жовтня 2025 р.) на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти (протокол № 3 від 23 жовтня 2025 р.).

В.о. проректора з наукової роботи



Марія ФОКА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені А.С. МАКАРЕНКА
 вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
 E-Mail: rector@sspu.edu.ua www.sspu.edu.ua
 Код ЄДРПОУ 02125510

10.11.2025 № *2506*

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цуканової Наталії Миколаївни
«Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх
учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Апробація та впровадження результатів дисертації Цуканової Наталії Миколаївни здійснювалася впродовж 2023-2025 рр. в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Навчально-методичні напрацювання дисертантки використовувалися під час викладання навчальних дисциплін здобувачам вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти «Проблемно-пошукові методи навчання в сучасній початковій школі», «Педагогічні технології в початковій школі» та другого (магістерського) рівня вищої освіти «Технологія діяльнісного підходу в Новій українській школі», «Сучасні моделі початкової освіти».

Методи поетапної дослідницької роботи впроваджувались в освітній процес у комплексі з педагогічними умовами (розвиток у студентів мотивації до інноваційної діяльності; формування здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; розвиток дослідницьких умінь майбутнього вчителя початкових класів; формування готовності до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проєктування освітнього контенту), які сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Це було підтверджено позитивною динамікою в рівнях сформованості готовності майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності.

За результатами апробації теоретичних і практичних матеріалів дослідження Цуканової Н.М. підтверджено доцільність їх подальшого використання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності в закладах вищої освіти України.

Перший проректор



Ганна ЗАЙКІНА



Міністерство освіти і науки України

Карпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
імейл office@pnu.edu.ua, сайт https://pnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125266

17.11.2025 № 01-23/275

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Цуканової Наталії Миколаївни з теми: «Теоретичні та методичні засади професійної
підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника упродовж 2023–2025 рр. здійснювалося впровадження результатів дисертаційного дослідження Цуканової Наталії Миколаївни на тему: «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності».

Зміст розроблених дисертанткою і впроваджених у освітній процес нововведень, як зазначають викладачі, відзначаються обґрунтованими і досить змістовно охарактеризованими теоретичними засадами професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Крім цього, обґрунтовані здобувачем, а в подальшому апробовані педагогічні умови забезпечили високу ефективність професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Запропоновані методи та форми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності отримали позитивну оцінку викладачів університету, які використовували матеріали у власній діяльності з метою удосконалення освітнього процесу під час викладання дисциплін «Педагогічна інноватика», «Педагогічна майстерність і творчість учителя».

Важливим практичним здобутком запроваджених матеріалів є їх ефективність у формуванні знань, умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності, а також набуття особистісного досвіду їх здійснення.

Окремі результати наукового дослідження Н.Цуканової було покладено в основу організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, що підтверджує практичне значення його результатів.

Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження Н. Цуканової оцінені як такі, що є вагомими для науки і практики й заслуговують на подальше поширення у сфері вищої освіти.

Результати впровадження обговорювались і отримали схвальну оцінку на засіданні кафедри початкової освіти та освітніх інновацій в Карпатському національному університеті імені Василя Стефаника (протокол № 3 від 16 жовтня 2025 р.).

Перший проректор

Завідувач кафедри початкової
освіти та освітніх інновацій

Валентина ЯКУБІВ

Руслана РОМАНИШИН





МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
 Web: <http://www.kpnu.edu.ua> код ЄДРПОУ 02125616

Від 28.11.2025 № 42/25 На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх
 учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності»
 на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
 ЦУКАНОВОЇ НАТАЛІЇ МИКОЛАЇВНИ**

Упродовж 2023-2025 рр. в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, зокрема систему підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта, було впроваджено найбільш вагомі результати дисертаційного дослідження Наталії Миколаївни ЦУКАНОВОЇ на тему: «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності».

Автором сформований пакет практичних матеріалів, спрямований на підвищення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності, реалізацію педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності: розвиток у студентів мотивації до інноваційної діяльності; формування здатності до рефлексивного аналізу власної інноваційної діяльності; розвиток дослідницьких умінь майбутнього вчителя початкових класів; формування готовності до інноваційної діяльності шляхом підготовки до проектування освітнього контенту.

Навчально-методичні напрацювання дисертанта використовувалися під час викладання навчальних дисциплін здобувачам вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Зокрема, вони були інтегровані у лекційні та практичні заняття навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності та творчості вчителя», «Діяльнісний підхід у початковій школі». Зміст матеріалів забезпечував поєднання теорії та практики підготовки, реалізовував особистісно орієнтований підхід до формування дослідницьких і проектних компетентностей, а також сприяв розвитку самостійності студентів у плануванні та реалізації навчально-наукових проєктів.

Схвально оцінюємо розроблений критерійно-діагностичний інструментарій, зокрема сукупність методик для визначення рівнів

сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності. Упровадження результатів дослідження Н. М. Цуканової мало позитивний вплив на підготовку майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності та сприяло формуванню необхідних загальних та фахових компетентностей.

Ураховуючи наукову цінність і практичну значущість напрацювань Н. М. Цуканової, зроблено висновок про доцільність їх подальшого використання у діяльності закладів вищої педагогічної освіти України.

Результати дослідження обговорили та схвалили на засіданні кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 14 від 24 листопада 2025 року).

**Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор**



**Світлана
МИРОНОВА**



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 72-01-23
 ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua
 код ЄДРПОУ 02125102

01.12.2025 № 0224/03/3743 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Цуканової Наталії Миколаївни

«Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

У Волинському національному університеті імені Лесі Українки упродовж 2023-2025 рр. здійснювалося впровадження в освітній процес результатів дисертаційної роботи Цуканової Наталії Миколаївни з теми «Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності» в межах організації та реалізації запропонованих здобувачкою педагогічних умов та їх впливу на формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності студентів спеціальності 013 Початкова освіта.

Результати проведеного педагогічного дослідження підтвердили ефективність визначених здобувачем педагогічних умов ефективного формування готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності педагогів. Використання запропонованих дисертанткою методів, методик і рекомендацій дозволило реалізувати ці педагогічні умови для підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної педагогічної діяльності.

Апробація результатів засвідчила високий теоретико-методичний рівень дослідження та ефективність його застосування в системі професійної підготовки фахівців спеціальності 013 Початкова освіта. Упровадження матеріалів сприяло урізноманітненню освітнього процесу, підвищенню мотивації здобувачів вищої освіти і глибшому засвоєнню знань щодо проєктно-дослідницької діяльності у контексті компетентнісного підходу.

Зважаючи на актуальність та наукову значущість окресленої проблематики, було зроблено висновок про доцільність використання результатів дослідження в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результати дослідження були обговорені на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти Волинського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 7 від 18.11.2025 року).



Юрій ГРОМИК