

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

До захисту допустити:
Зав. кафедри
«___» _____ 2020 р.

Кваліфікаційна робота
за освітнім ступенем «Магістр» на тему:
ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЄКТУВАННЯ
ЯК СПОСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Студентки факультету іноземних мов
Освітнього ступеня «Магістр»
спеціальності 014 «Середня освіта
(Мова і література англійська)»
заочної форми навчання
Безверхої Оксани Ігорівни

Науковий керівник:

Бодик О.П., канд. філол. наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології
МДУ

Рецензент:

Радзієвська Ольга Валеріївна,
канд. пед. наук, доцент, доцент кафедри
іноземних мов ДВНЗ «Донбаський
державний педагогічний університет»

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«___» _____ 2020 р.

Маріуполь – 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	9
1.1. Аналіз структури педагогічної діяльності	9
1.2. Зміст і структура інноваційної діяльності вчителя	20
1.3. Значення педагогічного проєктування в інноваційній діяльності учителя	38
Висновки до розділу 1.....	54
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	56
2.1. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності	56
2.2. Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до здійснення інноваційної діяльності	61
2.3. Вплив проєктування інноваційних технологій на становлення педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови ...	67
Висновки до розділу 2	77
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	78
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	81

ВСТУП

Актуальність дослідження. На сучасному етапі розвитку та реформування освіти в Україні актуальним є створення умов для розвитку і самореалізації конкурентоспроможного, успішного педагога нової формації, агента змін – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. У Концепції «Нова українська школа» наголошено, що до дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає [37, с. 16].

Сьогодні в системі освіти відбувається ряд перетворень, спрямованих на формування творчої особистості педагога, готового до вдосконалення педагогічної діяльності, використання нових педагогічних технологій, здатного до розробки та впровадження нових ефективних педагогічних систем. Основним змістом діяльності закладу вищої освіти поступово стає комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними видами діяльності, а педагогічне проектування набуває сталого розвитку, так як є основним способом реалізації інноваційної педагогічної діяльності. Однак, використання новітніх підходів розвитку системи національної освіти не дасть очікуваних результатів без внутрішнього прагнення вчителя до змін, без його принципової переорієнтації на інноваційний підхід.

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

На сьогодні навчання іноземних мов визначається одним із пріоритетних напрямів реформування освіти («Концепція мовної освіти в Україні» (2010), Закони України «Про освіту, зі змінами» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2014, зі змінами)), тому постає питання про підвищення рівня підготовки вчителів іноземної мови.

Інноваційна діяльність націлює учителя на пізнання й осмислення педагогічних проблем. Як показує досвід включення педагогів в інноваційну діяльність, більшість із них зазнає утруднення в оволодінні методами аналізу наявних педагогічних проблем і способами їх вирішення.

Одним із способів вирішення педагогічних проблем є педагогічне проектування, суть якого полягає в попередньому (випереджувальному) моделюванні шляхів їх рішення, визначення варіантів реалізації і корекції цих рішень у реальній практиці. Педагогічне проектування на різних етапах інноваційного процесу є передумовою, умовою і результатом інноваційної діяльності.

У педагогічних дослідженнях процес проектування розглядається як основний механізм здійснення та розвитку інноваційної діяльності, як особливий вид творчості, який включає прогнозування, моделювання та аналітичне оцінювання. Разом із тим, широке коло досліджень цього напрямку не вичерпує всіх питань педагогічного проектування, зокрема не систематизує питання реалізації його як основного способу здійснення інноваційної діяльності, не визначено вимоги до підготовки вчителів до педагогічного проектування. Результати освітнього моніторингу свідчать про слабкий рівень реалізації інноваційних педагогічних ідей на практиці. Основними причинами є недостатня розробленість процесів упровадження інноваційних теоретичних концепцій у практику роботи сучасної школи та низький рівень підготовки вчителя до інноваційної діяльності, зокрема до процесу педагогічного проектування.

Існуючі дослідження з проблеми формування готовності педагога до інноваційної діяльності носять фрагментарний характер. Зокрема, не розроблено концептуальні й технологічні положення розвитку змісту, процедури та критеріїв визначення рівнів готовності майбутнього педагога до роботи в умовах інновацій.

Розв'язання означеної проблеми, на наш погляд, вимагає створення нової моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності у вигляді науково-методичної системи, спрямованої на врахування концептуальних та організаційно-методичних аспектів підготовки студента до нововведень.

Принагідно зазначимо, що вирішенню важливих питань професійного становлення майбутніх учителів сприяють дослідження сучасних науковців: Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Лугового, Н. Ничкало, В. Майбороди, О. Пехоти, Н. Протасової; філософські аспекти цього процесу обґрунтовують: В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князєв, М. Михальченко, В. Скуратівський; психологічні: І. Бех, Л. Божович, В. Бочелюк, О. Вєтохов, Ю. Власенко, С. Занюк, Г. Костюк, І. Кукуленко-Лук'янець, Р. Немов, Т. Яценко. Висвітленню окремих питань формування готовності педагогів до професійної діяльності присвятили дисертаційні дослідження К. Баханов, І. Богданова, О. Волошенко, І. Гавриш, О. Гончарова, А. Линенко, О. Савченко.

Над проблемами готовності до професійної діяльності працюють такі зарубіжні вчені: К. Ангеловські, Є. Васильєва, Д. Гопкінз, Л. Кандибович, М. Кларін, Н. Кузьміна, Н. Лапін, В. Лопашин, В. Мануйлов, О. Пригожин, А. Пуні, Т. Савочкіна, Б. Сазонов, В. Сластьонін, С. Смірнов, Н. Сорокіна, І. Степанов, Є. Трофимов, В. Шукшунов, П. Щедровицький, Н. Юсуфбекова.

Проблеми педагогічного проєктування розглядаються в працях В. Докучаєвої, А. Лігоцького, О. Коберника, І. Коновальчука, Н. Плахотнюка, Т. Подобєдової та ін. Значна кількість наукових досліджень, присвячених проблемам проєктування, опублікована російськими вченими (В. Безрукова, В. Беспалько, Ю. Громико, О. Заїр-Бек, М. Поташник, О. Соломатін, Г. Щедровицький, В. Ясвін та ін.). Ряд зарубіжних науковців досліджують проєктування як ефективний засіб вирішення освітніх задач (Д. Джонс, Я. Дітріх, У. Кілпатрік, К. Моріс та ін.).

Наведені обставини визначають проблеми сучасної педагогічної освіти, які породжені протиріччями між:

- зростаючими вимогами суспільства до професіоналізму вчителя іноземної мови та низьким рівнем його прояву в практичній діяльності;

- зростанням складності професійних функцій педагога, обумовленим інноваційними тенденціями розвитку освіти і недостатньою підготовкою педагогів до ефективної педагогічної діяльності в умовах нововведень;
- необхідністю підготовки майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності і неопрацьованістю цього процесу через навчання проєктуванню при вивченні педагогічних дисциплін.

Отже, недостатній рівень теоретичної та методичної розробленості проблеми й зумовив вибір теми дослідження **«Педагогічне проєктування як спосіб реалізації інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов»**.

Мета роботи – виявити і теоретично обґрунтувати можливості педагогічного проєктування як способу підготовки майбутнього учителя іноземної мови до реалізації інноваційної діяльності, а також розробити модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до здійснення інноваційної діяльності.

Досягнення мети нашого дослідження вимагає вирішення таких **завдань**:

- 1) визначити зміст і структуру інноваційної діяльності вчителя іноземної мови, уточнивши механізми її становлення в педагогічній діяльності;
- 2) розкрити науково-теоретичні основи педагогічного проєктування як умови інноваційної діяльності педагога;
- 3) теоретично обґрунтувати та проаналізувати ефективність педагогічних умов формування готовності студента до створення та використання інновацій у рамках моделі його підготовки до нововведень;
- 4) з'ясувати можливості педагогічного проєктування в підготовці майбутнього учителя іноземної мови до інноваційної діяльності;
- 5) проаналізувати вплив проєктування інноваційних технологій на становлення педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови.

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

Предмет дослідження – педагогічне проєктування як спосіб реалізації інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземних мов.

Методи дослідження: системно-аналітичний, порівняльний аналіз філософської, педагогічної, психологічної наукової літератури; вивчення та узагальнення педагогічного досвіду; педагогічне спостереження; об'єктивності, що диктує необхідність розгляду об'єкта дослідження у зв'язку з логікою його закономірного розвитку.

Наукова новизна одержаних результатів. У дослідженні *обґрунтовано* педагогічне проєктування як умови підготовки до інноваційної діяльності; *уточнено* поняття «проєктування інноваційної діяльності», «підготовка студентів до інноваційної діяльності»; *визначено* структурно-функціональні можливості педагогічних дисциплін для навчання майбутніх учителів іноземних мов педагогічному проєктуванню; *теоретично обґрунтовано та проаналізовано* ефективність педагогічних умов формування готовності студента до інноваційної діяльності (становлення майбутнього вчителя іноземної мови як суб'єкта освітніх інновацій; готовність студента до подолання труднощів та стереотипів, які супроводжують утвердження нового в педагогічній практиці; наявність у майбутнього педагога набору ресурсів для здійснення інноваційної діяльності; своєчасна діагностика рівнів готовності студента до інноваційної діяльності) в рамках моделі його підготовки до нововведень, яка включає мету, завдання, зміст, педагогічні умови та результат підготовки майбутнього вчителя до створення та використання інновацій.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що розроблені нами технологія поетапного формування готовності до інноваційної діяльності через педагогічне проєктування та модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності можуть бути використані у викладанні навчальних курсів («Іноземна мова», «Ділова іноземна мова», «Методика викладання іноземної мови», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності»), для розробки навчально-методичних матеріалів із удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, а також у процесі розробки / вдосконалення

освітньо-професійних та освітньо-наукових програм підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальності 014 «Середня освіта».

Апробація результатів дослідження. Результати дослідження викладено в публікації: Безверха О. І. Вплив проектування інноваційних технологій на становлення педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови. *Modern science: problems and innovations*. Abstracts of the 5th International scientific and practical conference. SSPG Publish. Stockholm, Sweden. 2020. С. 225–231. URL: <https://sciconf.com.ua/v-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiya-modernscience-problems-and-innovations-26-28-iyulya-2020-goda-stokgolm-shvetsiyaarhiv/>.

Структура та обсяг роботи. Відповідно до поставленої мети й завдань дослідження магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, п'яти таблиць і п'яти схем. Загальний обсяг – 86 сторінок.

У **вступі** обґрунтовано актуальність та новизну теми магістерської роботи, сформульовано мету й завдання, об'єкт і предмет дослідження, визначено теоретико-методологічну основу дослідження, подано відомості про апробацію роботи.

У **першому розділі «Теоретичний аналіз проектування інноваційної діяльності»** проаналізовано структуру педагогічної діяльності, зміст і структуру інноваційної діяльності вчителя; розкрито значення педагогічного проектування в інноваційній діяльності вчителя.

У **другому розділі «Педагогічне моделювання інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови»** обґрунтовано педагогічні умови і технології підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, розроблено і представлено модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, проаналізовано вплив проектування інноваційних технологій на становлення педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови.

У **загальних висновках** узагальнено основні результати дослідження.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Аналіз структури педагогічної діяльності.

Висока суспільна значущість професійної педагогічної діяльності не потребує детальних коментарів. Реалізуючись у тій або іншій системі цінностей суспільства, вона відтворює цінності суспільства у свідомості поколінь, суттєво впливаючи на їх розвиток. В.О. Сластьонін зазначає: «Педагогічна діяльність є особливим видом соціальної діяльності, спрямованим на передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовкою до виконання певних соціальних ролей в суспільстві» [53, с. 24]. Інтерес дослідників до педагогічної діяльності впродовж останніх десятиліть неухильно зростає. Предметом уваги стали її структура, мотиваційний зміст, наукова організація праці, рівні і стилі здійснення тощо.

Предметом уваги в нашому дослідженні став інноваційний характер педагогічної діяльності сучасного педагога. Вивчити цей аспект педагогічної діяльності неможливо без певних опорних точок зору, які можна отримати тільки в аналізі моделі педагогічної діяльності. Причому для нашого дослідження цінним є не лише підхід до побудови моделі, але й можливість наповнення новим змістом традиційних функцій, поява нових. Знання, отримані в ході аналізу, дозволили нам визначити структуру інноваційної діяльності учителя.

Модель педагогічної діяльності, на яку повинен орієнтуватися учитель, повинна відповідати сучасним вимогам, бути теоретично спроможною. Погодимось із В.Д. Шадриковим [57, с. 252], хто співвідносить значення ідеальної моделі діяльності з роллю теоретичного узагальнення в мисленні.

Поза сумнівом те, що саме цінність необхідної моделі для майбутнього педагога є одним із найсильніших аргументів на користь особистісного

характеру знань, що отримувалися ним у ЗВО, розвиток професійної спрямованості його особистості, становлення суб'єкта педагогічної діяльності.

Останнім часом у педагогічній психології з'явилися цікаві рішення, вивчення яких майбутніми учителями може суттєво збагатити їх уявлення, що відповідають концептуальній моделі педагогічної діяльності. У цьому плані великий дидактичний потенціал містить в собі розроблені Н.В. Кузьміною поняття про педагогічні здібності, педагогічну систему і професійно-педагогічну компетентність. У схемі педагогічної праці А.К. Маркової професійні якості особистості співвіднесені зі знаннями, уміннями, професійними позиціями і разом з ними розподілені за трьома сторонами процесу педагогічної праці – діяльності, спілкування, особистості вчителя [32].

Л.М. Мітіна, аналізуючи структурно-ієрархічну модель особистості вчителя, визначає показником зрілості педагогічної діяльності сформованість її компонентів, яка обумовлена розвитком певних особистісних якостей.

До професійно значимих якостей науковиця відносить: педагогічну спрямованість, педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення, рефлексію і педагогічний такт. Всі разом, на думку Л.М. Мітіної, вони утворюють центральний рівень структурно-ієрархічної моделі особистості вчителя, які співвіднесені з педагогічними здібностями, – соціального боку і більше елементарними, приватними особистісними властивостями – з іншого боку.

Причому педагогічна спрямованість – найважливіша якість, що характеризується стійкою домінантою мотивів, які визначають поведінку вчителя, його ставлення до професії, праці, але передусім до дитини, як цінності [34].

А.О. Реан розглянув наступні аспекти педагогічної діяльності: проблема проєктувальних педагогічних здібностей; проблема навчальної взаємодії педагога з учнями, формування професійної мотивації; терпимість як професійно-значима якість особистості; соціально-когнітивні проблеми педагогічної діяльності [50, с. 83].

Осмислення таких підходів у період підготовки до педагогічної діяльності, немислиме без власного досвіду залучення до неї, на думку

А.Е. Штейнмеця «є необхідною умовою формування науково-змістовної моделі педагогічної діяльності. Її основою, ядром, повинно, мабуть, стати поняття про структуру педагогічної діяльності» [59, с. 19].

Таким чином, ми прийшли до необхідності розглянути питання про структуру педагогічної діяльності, її компоненти, функції. Н.В. Кузьміна виділила в педагогічній діяльності низку головних взаємозв'язаних компонентів, які названі також діяльностями або її областями. Нею описані конструктивна, організаційна і комунікативна діяльність. Перша – «Діяльність, пов'язана з відбором і композицією, проектуванням навчально-виховного матеріалу, створенням планів» [28, с. 82]. Щодо організаційної діяльності, то вона «є одночасно реалізацією на практиці проєктів учителя й умовою більш цілеспрямованого і реального проектування» [28, с. 91]. Комунікативна ж означає встановлення стосунків між педагогом й учнями. Розкриваються зв'язки між діяльностями, які розглядаються. Зокрема відзначається, що конструктивна діяльність – це основа, на якій будується організаторська і комунікативна діяльність учителя [28, с. 82].

Дещо пізніше Н.В. Кузьміна описала четвертий компонент педагогічної діяльності – гностичний, що включає вивчення учителем: 1) об'єкта своєї діяльності (учнів); 2) змісту, засобів, форм і методів; 3) достоїнств і недоліків своєї особистості і діяльності в цілях свідомого її вдосконалення [27, с. 40].

Займаючись дослідженням проблеми взаємозв'язку рівня продуктивності діяльності педагога і його професійно-педагогічної спрямованості, Н.В. Кузьміна вказує на те, що діяльність будь-якого педагога здійснюється в умовах професійних норм і правил, які можна розглядати як систему обмежень і приписів. Педагог вільний у виборі головної стратегії своєї професійної діяльності. Це визначає типи спрямованості, яких вона виділяє три:

- істинно педагогічну (на формування особистості дитини);
- формально педагогічну (потреба в дотриманні норм і правил діяльності);
- хибно педагогічну (на самого себе).

Результати проведеного нею дослідження доводять, що перший тип спрямованості сприяє досягненню вищих результатів. Це пояснюється способами подолання труднощів, що виникають при взаємодії з учнями шляхом включення самих учнів у напружену діяльність, спонукаючи їх до подолання власних труднощів, через ставлення педагога до учня як суб'єкта спілкування, пізнання.

У дослідженні А.Е. Штейнмеця виділяються «чотири основні функціональні компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, дослідницький, комунікативний і рефлексивний» [59, с. 27]. При цьому «комунікативна функція розглядається як функція регуляції процесу досягнення педагогічної мети, дослідницька функція має переважно психодіагностичний характер».

Щодо виділення аналітичної функції, то тут можна врахувати, що дослідження пов'язане з вищими формами аналізу (які мають місце в педагогічній роботі), більше того, термін «аналіз» часто служить синонімом «дослідження взагалі».

У дослідженні А.Е. Штейнмеця показано, що: «Виконуючи дослідницькі дії, учитель зовсім не переслідує мети відкрити якісь закономірності психічного життя, навчальної діяльності і так далі, йому потрібно дізнатися, як відомі закономірності «сходяться» в конкретній ситуації у шкільному житті, в особистості учня. Тому дослідницька активність педагога має переважно психологічно-діагностичний характер» [59, с. 241].

З урахуванням наведених міркувань А.Е. Штейнмець услід за О.І. Щербаковим говорить про дослідницьку функцію, дослідницький компонент педагогічної діяльності, освоєння яких суб'єктом означає розвиток дослідницької позиції по відношенню до особистості, дитячої групи, навчальної діяльності, ситуацій шкільного життя. Здійснивши аналогічні міркування автор цієї концепції приходять до висновку, що поняття «конструювання», в якому відображається інтелектуальний процес, неможливий без прогнозування, цілком може включати і найбільш масштабні варіанти конструювання, для позначення яких деякі дослідники використовують термін «проектування» [59, с. 25].

Рефлексивна функція педагогічної діяльності проявляється в тій мірі, в якій власна діяльність виступає для учителя предметом спеціального аналізу і дослідження [59, с. 27-28].

У руслі психологічної концепції праці учителя Л.М. Мітіна пропонує наступну структуру педагогічної діяльності: «Педагогічна діяльність включає професійну активність учителя, спрямовану на рішення завдань розвитку і навчання підростаючого покоління. Саме розвиток і навчання, а не навпаки, оскільки головною метою школи сучасного періоду повинен стати розвиток особистості кожного школяра» [34, с. 15]. Це означає, на думку Л.М. Мітіної, що навчальний процес, як за змістом, так і за формою його проведення слід будувати як процес розвитку, а навчання знанням, умінням і навичкам – як складову частину розвитку, як його основний засіб. У зв'язку з цим структура педагогічної діяльності за Л.М. Мітіною складається зі трьох компонентів:

- 1) постановка педагогічних цілей і завдань;
- 2) вибір засобів і способів рішення поставлених завдань: а) кого вчити? б) кому вчити? в) як учити? в) чому вчити?;
- 3) аналіз й оцінка педагогічної діяльності.

В.О. Сластьонін виділяє функції і педагога, пов'язані із проявом:

- властивостей і характеристик особистості (професійно-педагогічній, пізнавальній, суспільній спрямованості);
- рівня психолого-педагогічної підготовки (знань, умінь);
- рівня соціальної і методичної підготовки.

Узагальнення матеріалів багатьох досліджень Н.В. Кузьміної, О.І. Щербакова, В.В. Богословського, В.О. Сластьоніна та ін. дозволили І.О. Зімней розділити всі педагогічні функції на дві групи:

1. Цілепокладаючі: а) орієнтаційна; б) розвиваюча; в) мобілізуюча; г) інформаційна.
2. Організаційно-структурні: а) конструктивна (відбір й організація навчальної інформації; проєктування діяльності учнів, проєктування власної діяльності); б) організаторська (інформація, різні види

діяльності учнів, власна діяльність у взаємодії з учнями); в) комунікативна (встановлення правильних взаємовідносин з учнями, встановлення взаємовідносин з іншими учителями); г) гностична (дослідницька) (вивчення змісту і способів впливу на інших людей, вивчення вікових й індивідуально-психологічних особливостей інших людей, вивчення процесу і результатів власної діяльності) [16].

Подальший розвиток питання характеризується значним розширенням переліку функцій, якими користуються різні дослідники. При цьому окрім функцій, виділених Н.В. Кузьміною, з'явилися нові: формуюча, діагностична, прогностична, конструктивна, організаторська, комунікативна, дослідницька, суспільно-політична, аналітична [59, с. 22].

В цілому ж розробка питання про функціональні компоненти педагогічної діяльності означає істотне проникнення в її структуру. Основні варіанти вирішення питання про вказані компоненти (Н.В. Кузьміною і її школою) отримали визнання фахівців, які займаються проблемами підготовки студентів до педагогічної діяльності.

У зв'язку з проблемою цього дослідження правомірним видається виділення тих функцій, які обумовлюють становлення інноваційного характеру педагогічної діяльності, розуміючи, що інноваційна діяльність спрямована на створення нових цілей освіти і засобів їх реалізації, на перетворення існуючих форм і методів навчання і виховання (див. таблицю 1).

Аналіз наповнення функцій педагогічної діяльності, наведений вище, і ця таблиця свідчать про те, що інноваційною діяльністю педагога буде при здійсненні конструктивної, проєктувальної, дослідницької і рефлексивної функцій. Окрім цього, з позицій того, що педагогічне проєктування є особлива область педагогічної діяльності, пов'язана з експериментом, дослідженнями, прогнозуванням, представляється логічним пов'язати з ним здійснення інноваційної діяльності.

Таблиця 1.

Аналіз функціональних компонентів педагогічної діяльності

ПІБ дослідника	Функції педагогічної діяльності	Функції, обумовлюючі інноваційний характер педагогічної діяльності
Н. В. Кузьміна 1967 - 1970 рр.	- конструктивна; - організаторська; - комунікативна; - гностична.	+ +
Л. М. Мітіна 1994 р.	- постановка педагогічних цілей і завдань; - вибір засобів і способів рішення поставлених завдань; - аналіз й оцінка педагогічної діяльності.	+
І. О. Зімня 1997 р.	- цілепокладаючі; - організаційно-структурні: конструктивна; організаторська; комунікативна; дослідницька.	+ +
А.Е. Штейнмец 1998 р.	- конструктивна; - дослідницька - комунікативна; - рефлексивна.	+ + +

Педагогічні здібності також є своєрідним відображенням структури педагогічної діяльності, і включають ті ж компоненти. Це підтверджується тими фактами, що глибина і різнобічність знань педагога не завжди співпадають із продуктивністю його діяльності, рівень розвитку педагогічних здібностей не співпадає з рівнем ставлення до справи, стаж роботи сам по собі

не призводить до структурних змін у діяльності, характерних для вищого рівня педагогічної майстерності. Педагогічні здібності тісно пов'язані із загальними здібностями, рисами вдачі й емоційності учителя й іншими специфічними здібностями. Для успіху в педагогічній діяльності важливими є такі якості розуму як послідовність, ясність, критичність.

Сукупність здібностей педагога розглядається як найважливіший чинник розвитку і формування здібностей учнів. У зв'язку з цим у структурі педагогічних здібностей учений виділяє два ряди принципів : по-перше, специфічну чутливість педагога до об'єкта, процесу і результату власної педагогічної діяльності; по-друге, специфічну чутливість до індивідуальних здібностей учнів. У педагогічних здібностях виділяють два взаємозв'язані рівні: рефлексивний і проєктний.

Рівень сформованості рефлексивних педагогічних здібностей забезпечує формування педагогічної інтуїції, яка, у свою чергу, допомагає продуктивно вирішувати педагогічні завдання.

Проєктні педагогічні здібності Б.М. Теплов визначає як чутливість до індивідуальних здібностей учнів, хорошою інтуїцією, яка є важливою характеристикою творчого мислення [39, с. 16].

Образ результату і потреба в його досягненні Н.В. Кузьміна розглядає як системотворчий чинник «професіоналізму особистості» педагога, причому серед суб'єктивних чинників, пов'язаних зі стійкими властивостями особистості педагога, автор виділяє «спрямованість», що проявляється в особистості, рівні здібностей і структурі компетентності [27, с. 8].

Компетентність як властивість особистості педагога дозволяє продуктивно вирішувати творчі педагогічні завдання. В якості основних елементів психолого-педагогічної компетентності виділяють наступні:

- 1) компетенція в області дисципліни, що викладається;
- 2) методична компетентність в області формування знань, умінь учнів;
- 3) соціально-психологічна компетенція в області процесів спілкування;
- 4) диференціально-психологічна компетенція в області мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- 5) аутопсихологічна компетенція в області достоїнств і недоліків власної діяльності [28].

Зупинимося на питанні про характерні особливості педагогічної діяльності. Педагогічна діяльність має ряд специфічних особливостей. До їх числа можна віднести залежність успіху педагогічної діяльності від взаємовідносин її суб'єктів, розуміння того, що діяльність педагога є діяльністю по управлінню іншою діяльністю та ін.

У рамках нашого дослідження до характерних особливостей педагогічної діяльності слід віднести її творчий характер.

Загальні і специфічні особливості творчої педагогічної діяльності досліджені в працях В. Гриньової, В. Загвязінського, С. Золотухіної, І. Зязюна, В. Кан-Каліка, Н. Кічук, В. Клименка, Ю. Кулюткіна, М. Нікандрова, С. Сисоевої, Г. Сухобської та ін. Творча діяльність учителя визначається дослідниками «неповторністю її продукта – сформованій особистості учня в усьому багатстві її індивідуальності» [36, с. 8].

Характеризуючи працю учителя як творчість, В.О. Сластьонін вказує на те, що сфера прояву педагогічної творчості визначається структурою основних компонентів педагогічної діяльності й охоплює практично всі сторони: планування, організацію, реалізацію й аналіз результатів.

На сьогодні не вироблено єдиного розуміння меж поняття «педагогічна творчість». У вужчому тлумаченні з цим поняттям пов'язують створення нових оригінальних систем, процеси педагогічних інновацій.

Ширше творча діяльність учителя розглядається як діяльність, спрямована на усвідомлення і рішення проблем, що постійно виникають у педагогічному процесі. Такий підхід дозволяє говорити про творчість як необхідну складову діяльність кожного учителя, безумовно, присутньою в неоднаковій мірі на кожному уроці, в кожен момент взаємодії з дітьми, під час підготовки до уроку і так далі. Тому підкреслює В.Я. Загвязінський: «Творчість – неодмінна умова педагогічного процесу, об'єктивна професійна необхідність діяльності учителя» [14, с. 8]. Творчість – не як окрема сторона педагогічної праці, а найбільш суттєва і необхідна його характеристика. «Здатність до такої творчості, здатність бачити, ставити і оригінально вирішувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися у створених педагогічних ситуаціях, передбачати результати називають креативністю» [54, с. 41].

Творча діяльність педагога розглядається як діяльність, спрямована на постійне рішення незліченної безлічі навчально-виховних завдань у мінливих обставинах, під час яких педагогом виробляються і втілюються у спілкуванні з дітьми оптимальні, органічні для цієї педагогічної індивідуальності, не стандартизовані педагогічні рішення. Своєрідність педагогічної творчості полягає в тому, що творчий характер носить не лише акт рішення педагогічного завдання, але і сам процес втілення цього рішення в спілкуванні з людьми, який, будучи творчим актом, значною мірою спирається на індивідуально-типологічні характеристики педагога [42, с. 5-131].

Конкретизуючи структуру творчої педагогічної діяльності, В.А. Кан-Калік і М.Д. Нікандров визначають наступну послідовність етапів її здійснення: 1) виникнення педагогічного задуму, направленого на вирішення педагогічного завдання; 2) розробка задуму; 3) втілення педагогічного задуму в діяльність, в спілкування з людьми; 4) аналіз й оцінка результатів творчості [21, с. 52].

Основна ж відмінна риса педагогічної творчості, що дозволяє говорити про її незрівнянність ні з яким іншим видом продуктивної діяльності людини, полягає в тому, що учитель завжди «творить» на живому «людському матеріалі». Це висуває на перший план етичний аспект педагогічної творчості, тісно пов'язаної з мотиваційним.

Для творчої особистості характерні принаймні дві істотні риси: спрямованість на творення й індивідуальний стиль здійснення діяльності, творча діяльність, що реалізовується в різних сферах життєдіяльності людини, вимагає поглиблення зв'язків особистості з навколишнім світом, суспільством і обумовлена такою стримуваною якістю особистості, як спрямованість, що включає світогляд, ціннісні орієнтації, потреби.

Створення нового в педагогіці має свої особливості і пов'язане з неповторністю особистості вчителя, з особливостями класу, школи і так далі. Інновації в освіті відрізняються тим, що «об'єкт» їх дії, предмет їх діяльності – це жива, така, яка розвивається і має неповторне «я» особистість. Це пояснює необхідність розглянути позицію вчителя в інноваційних процесах.

Інновації суттєво відрізняються одна від одної по дії на людину, по відношенню до них суб'єкта, вони несуть різні функції в різних соціальних процесах. Існують різні типи суспільних відносин, що відрізняються різними вимогами до інновацій. При простому типі відносин виникає прагнення досягти єдності умов, засобів і цілей на основі збереження суспільних відносин, що склалися, культури, бажання уникнути істотних інновацій. У цьому типі суттєва інновація виступає як щось негативне і, отже, породжує прагнення її відторгнути.

Для творчого типу відносин характерне прагнення досягти єдності суб'єкта й об'єкта, умов, засобів, цілей на основі потоку прогресивних інновацій.

А.І. Пригожин відмічає, що головна характеристика суб'єкта інновацій – це його діяльна самосвідомість, тобто розуміння своєї особистої ініціативи як суб'єктивно можливої і суспільно приймаючої основи власного існування. Автор представляє суб'єктність як єдність цілепокладання і цілездійснення в одній особі [45].

Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності і її організатор вступає з іншими членами педагогічної спільноти у процес створення, використання і поширення нововведення, він обговорює зміст нововведення і ті зміни, які можуть статися в предметах, свідомості, звичаях, традиціях та ін.

Інновації призводять до перетворень у професійній діяльності, які розпочинаються з прийняття людиною вимог, поставлених перед нею умовами життя і сучасним суспільством, з усвідомлення нових відносин, що виникають у суспільстві, а також змін, які відбуваються в ній самій. З іншого боку, відбуваються зміни в характері і змісті вимог, які людина сама пред'являє до життя, до суспільства. У разі неспівпадіння вимог, що пред'являються суспільством до людини, а також очікуваних від неї результатів із вимогами, які людина звертає до суспільства, неминуче виникають конфлікти як у взаємовідносинах людини із зовнішнім світом, так і внутрішньоособистісні. Ці конфлікти служать підставою невідповідності новим умовам і вимогам, основою для реальних змін у мисленні. Людина постає перед необхідністю переоцінки своїх вимог до життя, зміни погляду на речі і на саму себе.

Як наслідок цього учитель набуває дуже важливих здібностей: готовність до реагування на несподіванки, готовність до ухвалення самостійних рішень, що вимагають ризику, готовність нести за них відповідальність, критичність в оцінці своїх і чужих дій.

1.2. Зміст і структура інноваційної діяльності вчителя.

З'ясування змісту і структури інноваційної діяльності неминує виводить на проблеми закономірностей інноваційних процесів у сучасній освіті. У багатьох роботах переконливо доведено, що нововведення, як в суспільстві, так і в освіті одночасно є і результатом, й ефективним шляхом і засобом перебудови суспільства й освіти [5, 7, 11, 18, 30, 38, 40, 60 та ін.].

Вивчення педагогічних нововведень пов'язане з аналізом результатів дослідження суті, структури, класифікації й особливостей протікання інноваційних процесів. На теоретико-методологічному рівні ці проблеми найфундаментальніше відображені в роботах І.Д. Бежа, О.А. Дубасенюк, Н.В. Краснокутської, М.І. Лапіна, В.Ф. Паламарчук, А.І. Пригожина, Б.В. Сазонова, С.І. Стрілець, В.С. Толстого.

Проаналізувавши різні концепції для осмислення понять «інноваційна діяльність», «педагогічна діяльність як інноваційна», виявлення основних теоретичних проблем до інноваційно-професійної діяльності, визначення умов формування проєктувальних умінь студентів, наше дослідження велося у двох взаємодоповнюючих напрямках:

- загальний – припускав вивчення концепцій та основних уявлень про педагогічну діяльність як інноваційної;
- приватний – припускав визначення місця проєктування в інноваційній діяльності педагога.

Звернемося до окремих моментів історії науки про інноватику, до еволюції проблематики нововведень. Поняття «інновація» уперше з'явилося в дослідженнях культурологів у XIX столітті й означало введення певних елементів однієї культури в іншу. Це значення досі збереглося в етнографії. На початку XIX століття оформилася нова область знання – наука про нововведення у сфері матеріального виробництва. Наука про нововведення – інноватика – виникла як відображення загостреної потреби фірм в діяльності з розробки і впровадження нових послуг, ідей [54, с. 8-9].

У 60-х - 70-х роках на Заході отримують великий розмах емпіричні дослідження нововведень. Загальний огляд досліджень в основному

американських і деяких європейських в області нововведень був зроблений Е. Роджерсом. Лише у незначній частині досліджень (всього їх налічується більше п'ятисот) приділяється увага нововведенням у педагогіці, тобто в області виховання й освіти, розглядається їх роль в стабілізації існуючих суспільних систем. Е. Роджерс розкриває поняття інновація через категорію нововведення. «Нововведення – це ідея, що є для конкретної особи новою. Не має значення, чи є ідея об'єктивно новою або ні, ми визначаємо її в часі, який пройшов з її відкриття або першого використання [1, с. 35].

У нашій країні у кінці 70-х - початку 80-х років минулого століття проблематика нововведень розробляється у рамках економічних досліджень, де починає активно використовуватися сам термін «нововведення».

Набуває поширення широкий погляд на нововведення як на поняття, яке відноситься до використання досягнень не лише у сфері техніки, але і в інших областях, – при створенні нових організаційних структур управління, форм соціальної активності населення і так далі. Слід зазначити, що це поняття вже не обмежується сферою матеріального виробництва і поширюється на інші сфери життєдіяльності суспільства. Проблематика нововведень вже вийшла за рамки власне економічних концепцій і підходів, і все активніше включає проблеми загальної теорії управління, соціології, соціальної психології, етики й інших дисциплін.

Комплексне дослідження нововведень, проведене з кінця 70-х до середини 80-х років під керівництвом філософа М.І. Лапіна, дозволило запропонувати його системно-діяльнісну концепцію [29, с. 26-43]. Концепція виявляє суть нововведень, їх комплексний багатofункціональний і багатoshаровий характер. Науковець звертає увагу на різні рівні аналізу нововведень (загальнонауковий, методологічний, конкретно-науковий, прикладний).

Ми схилиємося до розгляду цієї концепції у зв'язку з її значенням для розробки загальних теоретичних основ інноваційних процесів і для нашого дослідження.

Спеціальне значення для побудови системно-діяльнісної концепції нововведень має розроблений у філософській літературі поділ людської

діяльності на репродуктивну і продуктивну. Продуктивна діяльність пов'язана з виробленням нових цілей і засобів, що відповідають їм, або з досягненням відомих цілей за допомогою нових засобів. Тому необхідним компонентом продуктивної діяльності є творчість. Дослідники (О.А. Дубасенюк, Н.В. Краснокутська, М.І. Лапін, В.Ф. Паламарчук, А.І. Пригожин, Б.В. Сазонов, С.І. Стрілець, В.С. Толстой) сходяться на думці, що на загальнотеоретичному рівні базовим є поняття «інноваційна діяльність». Вона розглядається як метадіяльність, що змінює «рутинні» елементи, компоненти діяльності, які отримали до цього часу репродуктивний характер.

Учені вважають, що інноваційна діяльність не може бути зведена тільки до таких змін, але саме вони складають специфічний її зміст. Цим визначається головна функція інноваційної діяльності в суспільстві: функція зміни, розвитку способів, механізмів його функціонування в усіх сферах життєдіяльності. Будь-яка діяльність отримує стійкість, відносну цілісність завдяки механізмам її відтворення. Це стосується й інноваційної діяльності; виникнувши, ця творча й унікальна за своєю природою діяльність починає потім відтворюватися, тобто функціонувати у наявних або нових, нею самою створюваних механізмом репродукування. З часом ці механізми, і самі нові способи діяльності стають звичними для цієї спільноти людей. Короткочасність конкретного прояву інноваційної діяльності складає внутрішнє протиріччя її здійснення. Інноваційна діяльність має комплексний характер, включає декілька стадій, кожна з яких є часткова інноваційна діяльність.

Під нововведенням розуміється уся їх сукупність, тобто комплексна інноваційна діяльність. Здійснення нововведення як комплексної діяльності стає можливим шляхом певної видозміни ролей і цілей людей в організаціях, включених в цю діяльність. У загальнонауковому плані нововведення визначається як цілісна, внутрішньо суперечлива і динамічна система, яка складається з двох взаємозв'язаних підсистем – інноваційного процесу і життєвого циклу.

Інноваційний процес розкривається через поняття інноваційна діяльність людини, суть якої в тому, що вона націлена на зміну рутинних

компонентів, репродуктивних видів його діяльності, а її головна роль у суспільстві – зміна, розвиток способів, механізмів функціонування в усіх сферах життєдіяльності людини. Для інноваційної діяльності характерна стереотипізація, тобто нововведення на певному етапі перетворюються в стереотип мислення інноваційної діяльності.

Інноваційні процеси є предметом педагогічної інноватики. Початок вивчення педагогічних інноваційних процесів був обумовлений масовим суспільно-педагогічним рухом, виникненням між наявною потребою в швидкому розвитку школи і невмінням педагогів її реалізувати. Зріс масовий характер застосування нового. У зв'язку з цим загострилася потреба в новому знанні, в осмисленні понять: «нововведення», «нове», «інновація», «інноваційний процес» та ін.

Слово «інновація» має латинське походження. У перекладі воно означає «оновлення», «зміну», «введення чогось нового», «введення новизни». Поняття «нове» є одним із стрижневих понять в інноваційній педагогіці.

Можна говорити про два типи нового:

- вперше створене нове. Таке нове адекватне відкриттю, тобто встановленому новому завданню;
- нове, що складається з шару старого і шару нового, які, з'єднавшись, дають конкретизацію і доповнення колишньому знанню.

Будь-яка новизна відносна як в особистісному, так і в тимчасовому (історичному) плані. Те, що нове для одного, може бути не новим для іншого. Новизна завжди носить конкретно-історичний характер. Народжуючись у конкретний час, прогресивно вирішуючи завдання конкретно-історичного етапу, нововведення може швидко стати надбанням багатьох, нормою, загальноприйнятою масовою практикою або застаріти, стати гальмом розвитку в пізніший час [54, с. 15].

Як відмічають В.О. Сластьонін і Л.С. Подимова, важлива традиція новизни, яка показує, чим якісно відрізняється цей об'єкт від наявних раніше, наприклад, пропонована методика навчання – від відомих.

У визначенні поняття «педагогічна інновація» дослідники виділяють різні аспекти (І.М. Дичківська, О.І. Огієнко, В.Ф. Паламарчук, О.М. Пехота, Л.С. Подимова, В.О. Сластьонін, С.І. Стрілець, І.Р. Юсуфбекова та ін.), зокрема такі:

- інновації в освіті розглядають як нововведення, тобто щось спеціально спроектоване, досліджене, розроблене або «випадково відкрите» в ініціативному педагогічному пошуку. Нововведення – це і науково-теоретичне знання певної міри новизни (М.С. Бургін, В.М. Полонський), та ефективні освітні технології, що задовольняють критеріям технологічності педагогічних систем (В.П. Беспалько, В.М. Максимова та ін.), і виконаний у вигляді технологічного опису проєкт ефективного педагогічного досвіду, готовий до впровадження (Н.П. Гузик, К.П. Потапова та ін.), при цьому узагальнений досвід з'являється у виді як би вже оціненій інновації;
- під педагогічними інноваціями розуміють також і нововведення, тобто продукти освоєння і впровадження нововведень, причому процедура їх розробки розглядається в якості умови інновації, але не включається до її складу (П.І. Карташов, Г.І. Оглобіна). Нововведення впроваджуються в практику досягнень педагогічної науки при використанні передового педагогічного досвіду (Я.С. Гурбовський та ін.). При цьому нововведення – це новий стан навчально-виховної практики, що формується завдяки осмисленню і реалізації нововведення;
- інновації трактуються і як процес розробки, освоєння і продуктивного впровадження нововведень. При цьому ніби моделюється карта всього поля еволюції нововведення і здійснення нововведення (А.М. Пригожин, Н.Р. Юсуфбекова та ін.).

Учені (І.М. Дичківська, О.М. Пехота) виділяють наступні показники, що характеризують педагогічні інновації:

- спрямованість інновацій на рішення актуальних педагогічних проблем, що вирішуються школою;
- педагогічна інновація містить нове рішення цих проблем;

- інновація може бути використана в широкій педагогічній практиці;
- використання педагогічної інновації повинне призводити до оновлення педагогічних процесів, отримання якісно нових результатів.

На думку О.І. Огієнко, В.Ф. Паламарчук іноземне слово «інновація» за сенсом неадекватне слову «нововведення». Вони виділяють декілька смислових значень цього поняття:

Сенс 1: Розробка нового змісту і нових методів навчання.

Сенс 2: Впровадження і поширення вже існуючих систем, наприклад, впровадження в Україні ідей Монтесорі.

Сенс 3: Розробка нових технологій управління школою, її розвитку.

Сенс 4: Статус школи як експериментального майданчика.

Сенс 5: Ситуація, коли школа має принципово нову освітню орієнтацію і здійснює оновлення освіти і виховання, які мають системний характер, що зачіпає цілі, зміст, форми, методи, а також, можливо, і способи фінансування.

Головним показником педагогічних інновацій, вважають вони, є наявність прогресивного начала.

У педагогічних дослідженнях зроблена спроба виділити сутнісні риси інновацій із позицій аналізу професійної діяльності учителя (наприклад, в дисертації В.П. Кваші), що також представляє інтерес у зв'язку з проблематикою нашого дослідження.

Педагогічні інновації, на думку В.П. Кваші, характеризуються наступними ознаками:

- новою логікою мислення. У філософських роботах А. Бергсона, Л. Вітгенштейна, Б.Т. Григор'яна, Е. Гуссерля на перший план цінностей інтелекту висувається творче мислення;
- органічним зв'язком теорії і практики. Відомо, що при поширенні передового досвіду передається не сама технологія, а ідея, що лежить в основі тієї або іншої авторської знахідки. У педагогічних інноваціях завжди існує відкрита самим учителем або запозичена нова ідея;
- спрямованістю на рішення найактуальніших і складніших завдань

навчання і виховання. Важливою функцією інновацій стає також те, що вони допомагають подолати догматизм і консерватизм, усе те, що заважає підняти на новий рівень освітню політику;

-реалізацією творчого потенціалу особистості педагога, що забезпечує самовираження і самоствердження його «Я». Педагогічні інновації завжди вимагають волі, характеру, відображають індивідуальність того, хто їх створив. Ось чому четверта функція педагогічних інновацій полягає у створенні індивідуального стилю педагогічної діяльності. В цьому випадку вони виступають провідним чинником професійного самовдосконалення [45, с. 40].

Нововведення, на думку І.М. Дичківської, В.О. Сластьоніна і Л.С. Подимової, є саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес, який розвивається за певними етапами. В інноватиці це відбивається в поняття «життєвий цикл нововведення».

Усі ці положення не виключають, а доповнюють один одного, відбивають неоднорідність, багатогранність і поліфункціональність поняття «педагогічна інновація».

Поділяючи позиції цих учених, у дослідженні ми вважаємо переважаючим наступне визначення інновацій. Інновації (нововведення) можуть розглядатися як комплексний, цілеспрямований процес створення, поширення і використання нововведення, метою якого є задоволення потреб й інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності і життєздатності.

Одне з найважливіших завдань сучасної педагогічної інноватики є створення класифікації нововведень, знання якої потрібне для того, щоб розібратися в особливостях педагогічних нововведень; зрозуміти, що їх об'єднує і відрізняє одне від одного.

У педагогічній літературі виділяється два типи інноваційних процесів у сфері освіти. Перший тип – інновації, що відбуваються значною мірою стихійно, без точної прихильності до самої породжуючої потреби, або без

повноти усвідомлення всієї системи умов, засобів і шляхів здійснення інноваційного процесу. Інновації цього роду не завжди пов'язані з повнотою наукового обґрунтування, частіше вони відбуваються на емпіричній основі під впливом ситуативних вимог.

До інновацій цього типу можна віднести діяльність учителів-новаторів, вихователів батьків. Сюди ж частково відносяться нововведення, що робляться адміністраторами, проєктувальниками освіти, діячами культури, що займаються практикою виховання і навчання (художники, музиканти, архітектори, бізнесмени, екологи та ін.). Стихійний характер інновацій підкреслює необхідність глибокого аналізу цього типу інновацій з метою виділення їх позитивних сторін.

Другий тип нововведень – інновації в системі освіти, що є продуктом усвідомленої, цілеспрямованої, науково культивованої міждисциплінарної діяльності.

Ми розглядаємо інновації цілеспрямовані, які на відміну від стихійних детерміновані і можуть об'єднувати педагогічні нововведення різного рівня і масштабу.

Зроблене зауваження дозволяє подолати наявну нині в педагогічній науці відсутність загальноновизнаної класифікації.

Так, К. Ангеловські пропонує наступну класифікацію нововведень:

- нововведення в організації (організаційні нововведення);
- нововведення в технології (технологічні нововведення);
- нововведення в навчальних програмах.

Якнайповніше класифікація технологічних нововведень представлена в роботах Н.Р. Юсуфбекової.

Авторка вважає, що зміст педагогічних нововведень може торкатися педагогічної діяльності в цілому або окремих її складових: змісту, процесу навчання і виховання, управління, організації. За характером внесених змін педагогічні нововведення можна поділити на нововведення, що вносять корінні, принципові зміни у навчально-виховний процес, і нововведення, які лише частково його оновлюють. Педагогічні нововведення можна характеризувати і з точки зору їх оригінальності і несподіваності появи, оскільки педагогічне нововведення є

результатом як наукової, так і практичної творчості, передового досвіду вчителів. Можна характеризувати нововведення і з позицій різноманіття і єдності.

В цілому в класифікацію педагогічних нововведень, на думку Н.Р. Юсуфбекової може увійти їх розділення за наступними параметрами:

- місцем появи (у науці або практиці);
- часом появи (історичні або сучасні);
- мірою очікування, прогнозування і планування (очікувані і неочікувані, плановані і незаплановані);
- можливістю впровадження (сучасні і несучасні, порівняно легко впроваджувані і важко впроваджувані);
- галуззю педагогічного знання (дидактичні, історико-педагогічні, школознавчі);
- мірою новизни (абсолютні і відносні);
- мірою перетворення педагогічних процесів (що вносять корінні і часткові зміни);
- відношенням до педагогічної системи (системні і несистемні);
- оригінальністю (оригінальні і неоригінальні).

Заслуговує на увагу класифікація нововведень І.М. Дичківської [11, с. 19-21]. На наш погляд, ця класифікація є найбільш практико-орієнтованою.

Авторка посібника «Інноваційні педагогічні технології» І.М. Дичківська розділяє нововведення за декількома підставами. Ми зупинилися на одній з підстав, яка, як нам здається, найбільш продуктивна: віднесеність до тієї або іншої частини навчально-виховного процесу, а саме:

- до змісту освіти;
- до методики, технології, форм і методів, прийомів, засобів навчання і виховання дітей;
- до організації навчально-виховного процесу;
- до управлінської системи школи.

Для нас важливо, що на думку більшості учених інноваційні процеси в освіті характеризують якісно новий етап у взаємодії і розвитку науково-педагогічної і педагогічної творчості і процесів застосування їх результатів.

Сучасний етап розвитку інноваційних процесів у педагогіці характеризується тенденцією до ліквідації розриву між процесами їх сприйняття, адекватної оцінки, освоєння і застосування їх на практиці.

Отже, ми узагальнено розглянули різні підходи, тенденції до розуміння інновацій на міжнауковому рівні, на рівні педагогічної інноватики як теорії педагогічних інноваційних процесів, на рівні об'єктів педагогічних нововведень.

Принципове значення для нашого дослідження має структура інноваційної діяльності учителя. Цілям підготовки студентів до інноваційної діяльності, з цієї точки зору, найбільш прийнятна модель В.О. Сластьоніна і Л.С. Подимової. За визначенням авторів концепції інноваційна діяльність спрямована на перетворення існуючих форм і методів освіти, створення нових цілей і засобів її реалізації, саме тому вона є одним із видів продуктивної творчої діяльності людей.

Схематично структура інноваційної діяльності представлена в таблиці 2.

Наведемо характеристики кожного із структурних компонентів інноваційної діяльності.

Мотиваційний компонент інноваційної діяльності автори розглядають у двох напрямках. По-перше, з точки зору місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів, по-друге, оцінивши ставлення учителя до змін, тобто потреби в педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливості, що визначає змістовну сторону творчої спрямованості професійної діяльності.

Розглянемо, як будується інноваційна діяльність учителя при явному домінуванні такого мотиву як зовнішні стимули, що пов'язані з матеріальною винагородою за ті або інші елементи (чи усю діяльність) із впровадження інновацій. До таких стимулів можна віднести матеріальну винагороду, присвоєння вищого розряду, задовільні умови праці, послаблення вимог, контролю та ін.

Цю групу чинників можна умовно назвати стимулами зовнішньої мотивації. Робота учителя в даному випадку безпосередньо не пов'язана з результатами професійної діяльності. Мета може бути досягнута за допомогою різних засобів. Особливість роботи учителя із зовнішньою мотивацією полягає в тому, що він виконує необхідний і достатній з формальної точки зору обсяг роботи.

Структура інноваційної діяльності учителя (В.О. Сластьонін і Л.С. Подимова)



Відмінності в мотивації інноваційної діяльності проявляються і на рівні реалізації учителем окремих прийомів і способів педагогічної діяльності. Учитель із такою мотивацією байдужий до змін у своїй праці, якщо і вносить якісь нововведення, то часто тільки із-за «службової необхідності». Така зовнішня мотивація веде до зниження ефективності професійної діяльності в цілому, а також завдає шкоди учням в плані їх особистісного розвитку.

- мотиви зовнішнього самоствердження учителя (через зовнішню позитивну оцінку оточення). В цьому випадку вчитель займається введенням інновацій заради позитивного суспільного резонансу на його працю. Педагогічна діяльність при домінуванні мотивів самоствердження приваблива тим, що часткове задоволення потреб можливе на рівні досягнення самоствердження щодо учнів і їх батьків;
- професійні мотиви. Вони виступають у найбільш загальному вигляді як бажання вчити і виховувати дітей. Адекватно професійно мотивовані учителі найбільш послідовні і наполегливі. Професійні мотиви, сполучені з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких учителів характерні пошук інноваційних форм і методів роботи, осмислення своєї діяльності, створення власних концепцій виховання дітей. Характерною для цього виду мотивації є спрямованість інноваційної діяльності вчителя на учнів, пошук можливостей для особистісно-орієнтованого навчання;
- мотиви особистої самореалізації. На думку низки дослідників, потреба в самореактуалізації, що полягає в прагненні людини «бути тим, чим вона може бути» потенційно існує в усіх людей, але не в усіх проявляється усвідомлено. Самоактуалізація розглядається як безперервний процес, вибір із багатьох можливостей «можливостей росту» (А. Маслоу). Вчителі, що прагнуть до самоактуалізації, віддають перевагу творчим видам праці, що відкривають нові можливості такого саморозвитку. Діяльність таких педагогів відрізняє високий рівень сприйнятливості нововведень, постійний пошук себе в цьому новому, потреба у створенні нового бачення різних форм педагогічної дійсності.

Другим компонентом інноваційної діяльності учителя є креативний. У вітчизняній філософії креативність розглядається як творчі можливості людини, як певна особлива властивість (стійка особливість) людського індивідуума, що обумовлює здатність проявляти соціально значиму творчу активність. При цьому вже розведення понять «творчість» і «креативність» користується двома характеристиками: процесуально-результативною (для позначення творчості) і суб'єктивно-обумовлюючою (для позначення креативності).

Велике значення на розвиток креативності роблять особистісні особливості індивіда, його емоційні і мотиваційні чинники.

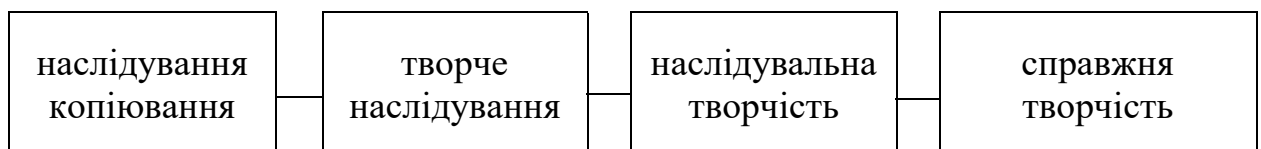
У педагогічній філософії творчості розроблена техніка формування творчого мислення.

Серед найбільш перспективних напрямів вивчення творчості на даному етапі виділяються дослідження Д.Б. Богоявленської, яка у своїх експериментальних роботах виділила одиницю аналізу творчості. В якості такої одиниці була виділена інтелектуальна активність, яка відображає пізнавальні і мотиваційні характеристики в їх єдності.

Для розкриття суті креативного компонента інноваційної діяльності цікавий підхід до процесу освоєння діяльності таких учених-філософів, як Н.М. Гнатко, А.Г. Ковальова, П.О. Просецького. Цей підхід розглядають В.О. Сластьонін і Л.С. Подимова. В основу покладено припущення про те, що фактично творча діяльність включає елементи наслідування. За П.О. Просецьким лінія розвитку діяльності індивіда може бути представлена у вигляді наступної схеми.

Схема 1

Розвиток діяльності індивіда



Відштовхуючись від тез, що висуваються й обґрунтовуються П.О. Просецьким на явище наслідування, а також виходячи з попереднього аналізу інноваційної діяльності В.О. Сластьонін і Л.С. Подимова пишуть «ми

прийшли до припущення, що креативність учителя виникає на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, методу з послідовним зменшенням питомої ваги компонента педагогічної діяльності [54, с. 74]. Таким чином, креативність розвивається від наслідування – копіювання через творче наслідування і наслідувальну творчість до справжньої творчості. «Природно припустити, – пишуть В.О. Сластьонін і Л.С. Подимова, – що не всі вчителі характеризуються всіма стадіями розвитку креативності: хто досягає тільки першої стадії, добре копіюючи готові методичні рекомендації; окремі педагоги, не міняючи в цілому якої-небудь концепції, системи вносять деякі модифікації, методичні прийоми; треті, беручи за основу ідею, повністю розробляють зміст, методи і форми її реалізації; а четверті створюють власну оригінальну концепцію і методику навчання і виховання» [54, с. 74].

Перехід активності педагога на вищий рівень складає перспективу вдосконалення діяльності і характеризує освоєння стратегії організації інноваційного навчання.

Таким чином, креативність розвивається у процесі засвоєння того, що вже накопичене, а потім здійснюється зміна, перетворення існуючого досвіду вчителя. Це шлях від пристосування до педагогічної інновації до її перетворення, що складає суть і динаміку інноваційної діяльності вчителя.

Аналіз структури діяльності, а також сутності інноваційних процесів дозволили В.О. Сластьоніну і Л.С. Подимовій виділити основні складові операційного або технологічного компонента інноваційної діяльності. Ця структура може бути представлена таким чином:

- особистісно-мотивована переробка наявних освітніх процесів, їх самостійна інтерпретація, обчислення і класифікація проблемних педагогічних ситуацій, активний пошук інформації, ознайомлення з нововведенням;
- професійно мотивований аналіз власних можливостей до створення або освоєння нововведення, ухвалення рішення про використання нового;
- формулювання цілей і загальних концептуальних підходів до застосування нововведення;

- прогнозування засобів досягнення цілей, змін, труднощів, результатів інноваційної діяльності, обговорення з колегами, адміністрацією, консультантами шляхів впровадження нововведень;
- створення «місива» ідей, розробка концептуальної основи й етапів експериментальної роботи;
- реалізація інноваційних дій: введення нововведення в педагогічний процес і відстежування ходу його розвитку і впровадження;
- здійснення контролю і корекції введення нововведення й усієї інноваційної діяльності, оцінка результатів упровадження, рефлексія самореалізації педагога.

Інноваційна діяльність учителя в школі має свою специфіку. До таких специфічних особливостей можна віднести освоєння учителем методології педагогічного експерименту. В основі творчого шляху оновлення школи лежить експеримент як універсальна технологія розробки й освоєння нововведення. Розглядаючи організаційно-управлінський аспект процесу розробки й освоєння інновацій, учені виділяють наступні його етапи: діагностичний, прогностичний, організаційний, практичний й узагальнювальний. Інноваційна діяльність педагогів у такому контексті будується в логіці здійснення експерименту: вибір проблеми, формулювання теми, обґрунтування її актуальності, постановка мети, переформулювання її в завдання, продумування гіпотези, бази, етапів, термінів, критеріїв, відбір методів, відстежування процесу і результатів.

При освоєнні наукових розробок або кимось створеного і детально описаного досвіду значно зменшується обсяг проєктувальної роботи й основна увага приділяється відстежуванню процесу і результатів освоєння, хоча такі частини програми експерименту, як база, критерії, резервний час не втрачають свого значення.

Компонент рефлексії інноваційної діяльності В.О. Сластьонін і Л.С. Подимова характеризують наступними положеннями: «Вчителеві необхідно опанувати наукову рефлексію, яка дозволяє співвідносити ту або іншу інноваційну систему з множиною завдань конкретного дослідження. Методологічна рефлексія пов'язана з усвідомленням суб'єктом сукупності методів і засобів із точки зору адекватності їх цілям інноваційної діяльності, її об'єкту і результату» [54, с. 87].

Самооцінка, як умова володіння власними алгоритмами з оцінювання своєї діяльності і її компонентів – потреб, мотивів, цілей, способів досягнення цілей і результатів, виступає також умовою рефлексивної позиції учителя.

Рефлексія як діяльність в аспекті наслідків введення нововведень припускає проведення аналізу зміни умов діяльності. Учитель-інноватор при цьому повинен мати здібності розділяти свої і чужі оцінки наслідків впровадження нововведень, передбачати дальні наслідки.

Узагальнюючи вищесказане про рефлексію в структурі і діяльності вчителя необхідно відмітити, що процес її індивідуальний. Активізація позиції рефлексії в інноваційній діяльності вчителя, поза сумнівом, пов'язана з особистістю педагога, з його орієнтацією на саморозвиток. Джерелом цього процесу виступає система усвідомлюваних учителем протиріч у педагогічній діяльності, саме тому необхідно створювати у навчально-професійній діяльності такі ситуації, які актуалізували б позицію рефлексії, формували позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Підводячи підсумки характеристики мотиваційного, творчого, операціонального і рефлексивного компонентів інноваційної діяльності, слід зазначити, що діяльність з освоєння нововведень складна, що виключно велика залежність її ефективності від того, чи буде учитель розуміти сенс використання тих або інших нововведень, здійснювати їх пошук, вибір і застосування. Тому ефективна інноваційна діяльність може бути здійснена тільки адекватно особистісно і професійно орієнтованим суб'єктом з евристичним або креативним рівнем інтелектуальної ініціативи на тлі домінанти мотиву особистісної самоактуалізації у професійній сфері. В основі реального здійснення інноваційної діяльності лежить побудова концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз його здійснення, діяльнісна реалізація інноваційної програми, відстежування ходу і результату впровадження, корекція і рефлексія інноваційних дій. Усі ці дії складають основу проєктування. Отже, для освоєння інноваційної діяльності потрібне оволодіння проєктуванням.

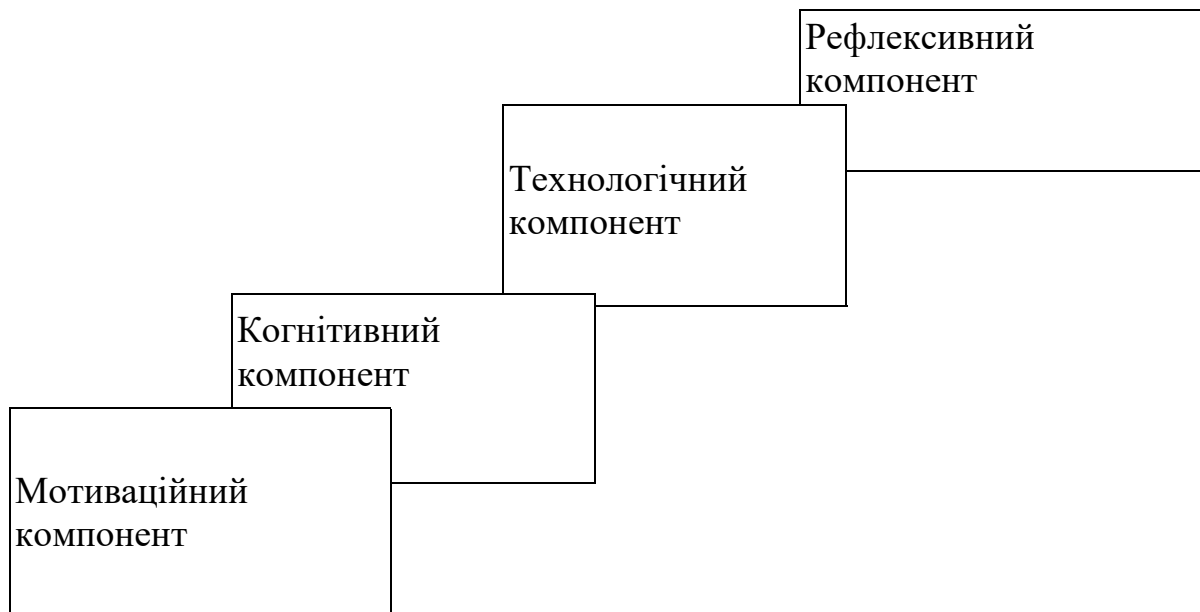
Підкреслимо ще раз: принциповим для нашого дослідження вважаємо питання про структуру інноваційної діяльності, яку можна покласти в основу процесу підготовки до інноваційної діяльності.

Відповідно до мети, завдань нашої роботи ми визнали можливим внести певні зміни у структуру інноваційної діяльності, запропоновану В.О. Сластьоніним і Л.С. Подимовою. Так, разом із мотиваційним і рефлексивним, ми включили когнітивний компонент, до якого входять знання суті педагогічних інновацій і педагогічного проектування, його логіки і змісту етапів. Технологічний компонент як операційний включає уміння педагогічного проектування і виконання педагогічного проекту як творчого рішення педагогічної проблеми.

Таким чином, структуру інноваційної діяльності, яку ми поклали в основу підготовки, можна представити схемою 2.

Схема 2.

Структура інноваційної діяльності вчителя



Наведений аналіз літератури з проблеми інновацій обумовлює необхідність визначення етапів протікання інноваційних процесів. Також як у визначенні основ класифікації інновацій, у виділенні етапів інноваційних процесів немає загальноприйнятої точки зору.

У нашому дослідженні ми дотримуємося позиції І.М. Дичківської, в роботі якої таким чином розкривається поняття «життєвий цикл» інноваційних процесів [11]. Життєвий цикл інновацій включає три основні стадії. Перша – зародження усвідомлення потреби і можливості нововведень, пошук відповідного нововведення, розробка й експериментальне впровадження. Стадія зародження може бути описана і в таких поняттях, як інноваційний задум, проєкт, план, експеримент і впровадження. Інноваційні джерела створюють передумови для інноваційного задуму. Під інноваційним задумом розуміються систематизовані відомості, отримані з аналізу запитів довкілля. Інноваційний проєкт тлумачиться як прийнятий і деталізований задум. Він може бути представлений у вигляді ідеї задуму, що пропрацювала, і служить об'єктом аналізу у рамках комплексної стратегії розвитку підприємства. Інноваційний план – це затверджений інноваційний проєкт. Він розроблений до рівня, який потрібний для прийняття як складової частини комплексної стратегії розвитку освітньої організації, завершальний етап цієї стадії – безпосереднє впровадження нововведення.

Друга стадія називається дифузією і передбачає багатократне повторення, тиражування нововведень на інших об'єктах.

Третя стадія – рутинізація нововведення реалізується на інших, постійно функціонуючих елементах відповідних об'єктів. Нововведення не може вважатися повністю завершеним, якщо воно зупинилося на будь-якій із проміжних стадій [11, с. 25-26].

Важливим у цій позиції для нас є положення про те, що на першому етапі протікання інноваційного процесу у його учасників виникає необхідність у якому-небудь виді соціального проєктування. Мета соціального проєктування – організація процесу, який дає початок змінам у соціумі. Для нас представляє інтерес один із напрямів соціального проєктування – педагогічне, яке спрямоване на створення і зміну організованих процесів освіти, виховання, навчання.

Педагогічне проєктування на першій стадії інноваційного процесу сприяє усвідомленню потреби і можливості нововведень, вивчення запитів конкретного педагогічного середовища, їх аналіз, систематизація призводять до виникнення інноваційного задуму. Інноваційний педагогічний проєкт у цьому випадку може бути представлений, наприклад, у вигляді програми розвитку освітнього закладу.

На другій стадії інноваційного процесу – на етапі тиражування – педагогічне проектування також не втрачає своєї актуальності. Педагогічні проєкти в цьому випадку можуть поширювати нововведення на інші педагогічні об'єкти, проникати в усі ланки, частини навчально-виховного процесу, вносячи в них прогресивні зміни.

Педагогічний проєкт завжди спрямований на перетворення організованих освітніх процесів, це пошук рішення різних педагогічних і соціальних проблем. Ця особливість проектування є протиріччям цього напрямку педагогічної діяльності, але це протиріччя можна вважати і джерелом розвитку педагогічної творчості, яка впливає не лише на вдосконалення освітніх процесів, але і стимулює особистий розвиток кожного, хто включається в розробку і реалізацію проєктів.

1.3. Значення педагогічного проектування в інноваційній діяльності учителя.

Основу реального здійснення інноваційної діяльності складає побудова концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає цілепокладання, діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, відстежування ходу і результату і так далі. В цьому випадку йдеться про особливу область педагогічної діяльності – проектування інноваційної діяльності.

Педагогічне проектування, як науково-педагогічна сфера, сьогодні переживає етап становлення, узагальнення емпіричного досвіду і результатів дослідження. Сучасна педагогічна наука має фонд наукових досліджень, що розглядають проектування як одну з функцій діяльності педагога.

У дослідженні «життєвого циклу» інноваційного процесу (І.М. Дичківська) показано, що проектування на різних його етапах виступає передумовою, умовою і результатом інноваційної діяльності.

Ці обставини вимагають розгляду педагогічного проектування як особливої сфери педагогічної діяльності.

Як показують дослідження В.В. Докучаєвої, О.С. Заїр-Бек, М.В. Кларіна, І.І. Коновальчука, І.І. Проданова, Т.Ю. Подобєдової, А.П. Тряпціної та ін., розуміння суті процесу проєктування, його логіки і закономірностей, володіння спеціальними педагогічними уміннями, сприйняття проєктування як творчості складає зміст «проєктної підготовки майбутнього учителя до інноваційних процесів, які стають відмінною рисою сучасної системи освіти» [15, с. 124].

Проєктування за своєю суттю і призначенням є центральною ланкою у професійній освіті, оскільки воно поєднує теоретичну і практичну підготовку. Крім того, для нас важливою і цікавою видається думка про те, що проєктування є однією з технологій переходу від парадигми традиційної до парадигми інноваційної освіти у ЗВО. Порівняння обох парадигм дається в статті В. Взятишева і Л. Романкової «Соціальні технології в освіті» [3, с. 28-38]. Ключові ознаки обох парадигм приведені в наступній таблиці:

Таблиця 3.

Порівняння парадигм традиційної і нетрадиційної освіти

Види парадигми, ключові ознаки	Існуюча парадигма – підтримувальна = традиційна освіта	Можливий розвиток – інноваційна освіта
Головне завдання діяльності	Пізнання існуючого світу і творення майбутнього	Пізнання майбутнього світу і творення сьогодення
Раціональна основа діяльності	Природничо-науковий метод і формальна логіка	«Теорія практики»
Типове завдання Має	Тільки одне (правильне) рішення	Безліч (допустимих) рішень
Критерії оцінки рішення	Тільки один: «правильно» або «неправильно»	Безліч критеріїв: корисності, ефективності, нешкідливості та ін.
Значення духовних факторів	Їм немає місця	Вони потрібні для вибору рішень
Освіта дає людині	Знання і закони природного світу, способи створення штучного світу	Методологію гармонійного розвитку людини зі світом

Автори статті, розглядаючи соціальні технології, інструментом переходу від традиційної освіти до парадигми інноваційної, наводять ланцюжок змін ознак від підтримувальної освіти до інноваційної:

- від переважання методів передачі готових знань і пошуку однозначних відповідей до освоєння методології творчої діяльності, що припускає багатозначність результатів;
- від роз'єднаності процесів формування моральності і професіоналізму до розвитку, духовності, моральності і відповідальності як чинників професіоналізму.

Соціальні технології припускають гармонійне поєднання цілей навчання, саморозвитку, самовираження і професійної підготовки. Можна припустити, що вони будуватимуться за наступною системою принципів:

- головна мета – збереження і розвиток творчого потенціалу кожної людини в інтересах розвитку інноваційних здібностей;
- засіб досягнення мети – комплексне поєднання соціальних технологій різних видів діяльності (дослідження, проектування, менеджменту, спілкування та ін.) з урахуванням їх специфіки у сфері освіти;
- необхідна умова – формування світогляду, заснованого на багатокритеріальності рішень, терпимості до інакомислення і відповідальності за свої дії і рішення, що приймаються.

Для нас видається важливим той факт, що:

- соціальна технологія проектування стає інструментом переходу від парадигми традиційної освіти до парадигми інноваційної освіти;
- суть проектування полягає в тому, що, перш ніж щось зробити на практиці, людина створює науковий проєкт – ідеальний (і по можливості, науковий) опис майбутнього об'єкту і майбутньої діяльності, не існуючих під час проектування;
- розвиток інноваційних здібностей неможливий без введення в підготовку фахівця наступних видів діяльності – дослідження + проектування + менеджменту.

Перетворення, що відбуваються в системі вищої педагогічної освіти, вимагають того, що навчальне проєктування має бути заново побудоване в педагогічних ЗВО. Для цього необхідно використати як теоретичні напрацювання у сфері проєктної діяльності, так і досвід, що вже мається, у ЗВО непедагогічного профілю. З цієї точки зору цікава монографія Д.В. Чернилевського й О.К. Філатова «Технологія навчання у вищій школі» [56]. У цьому дослідженні підкреслюється, що в умовах нових проблем у системі освіти (інтеграція, гуманізація, диференціація, індивідуалізація і демократизація вищої професійної школи) все виразніше спостерігається перехід від дисциплінарно орієнтовної системи навчання до проєктно-створювальної. Ця система характерна передусім особистісно-діяльнісним підходом у навчанні. Відповідно до цього, основою навчального процесу є як засвоєння знань, так і способів самого засвоєння, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу тих, що навчаються. Цей підхід відкидає даремні знання заради знань, навички заради навичок й уміння заради умінь. Проєктивність освіти спрямована на формування проєктної культури студентів. Проєктна культура є ніби загальною формою реалізації мистецтва планування, прогнозування, творення, виконання й оформлення. Проєктивність сьогодні розуміється як освітня тенденція майбутнього.

Д.В. Чернилевський та О.К. Філатов відмічають, що проєктування проєктної культури на освітню сферу може внести в неї певні дуже важливі елементи. Передусім воно може сприяти розвитку інтегруючого, або міждисциплінарного мислення.

Заслуговує на увагу також опис Д.В. Чернилевським та О.К. Філатовим рис проєктно-створювальної моделі навчання у вищій школі:

- мета навчання – розвиток особистості, готової до самоосвіти, відповідальності;
- на перше місце висуваються процеси й об'єкти; процеси проєктування, моделювання, конструювання, дослідження об'єктів цілісного навколишнього світу, пошук взаємозв'язку між ними. Зміст навчання

як система готових знань, не зникає, вони просто перестають бути самоціллю навчання. Знання стають не об'єктом, а засобом розвитку студента. Це також риса інноваційної освіти;

- відбувається перехід від традиційної культури освіти, яку прийнято називати «текстовою», до нової «екранної» культури. Пропонований до навчання зміст перерозподіляється між підручником, витриманому в логіці проєктно-створювального підходу, базою даних і спеціалізованим комп'ютерним середовищем для моделювання і конструювання;
- універсальним компонентом процесу навчання стає не заучування тексту, а пізнання у процесі реалізації проєкту. Замість фактичних даних, понять, теорій і законів предметом пізнання стає цілісний реальний навколишній світ, а результат процесу пізнання – його створення у рамках навчальних проєктів;
- введення в дидактичні засоби навчання наочних зорових образів дозволить значно підвищити міру свідомості навчального матеріалу за рахунок:
- зміни структури навчального матеріалу. У проєктно-створювальній моделі зв'язку в навчальному матеріалі встановлюються відповідно до принципів ієрархії матеріального світу, логіки і здорового глузду. Розгортання системи понять відбувається в динаміці проєктної діяльності. В освітньому процесі ніби з'являється наскрізний сюжет: пізнання навколишнього світу відбувається у процесі роботи над проєктами – проєктування, моделювання, конструювання і дослідження;
- зміни ролі викладача: на його долю випадає роль керівника проєкту і колеги.

Виходячи з усього вищевикладеного, автори формулюють спосіб проєктування й організації освітнього процесу:

- основний акцент робиться на організацію активних видів пізнавальної діяльності студентів;
- викладач виступає в ролі педагога-менеджера і режисера навчання, готового запропонувати студентам мінімально необхідний комплект засобів навчання;

- навчальна інформація використовується як засіб організації пізнавальної діяльності, а не як мета навчання;
- студент виступає суб'єктом діяльності разом із викладачем, а його особистісний розвиток виступає як одна з головних освітніх цілей.

У рамках нашого дослідження логічним виявився розгляд логіки процесу проектування з точки зору інженерної психології. Процес складається з окремих етапів, що дозволяють визначати фактичний стан розробки і подальший етап. Етапи можуть повторюватися, оскільки у процесі проектування вимагається приймати ряд рішень. Найчастіше повторюються такі етапи, як розробка концепції й аналіз, на яких загальне уявлення про об'єкт проектування перевіряється на основі законів, що відповідають йому, обмірковується і знову перевіряється можливість створення нової конструкції. Процес проектування представлений на схемі 3. Нижче коротко описані ті етапи процесу проектування, які є спільними з педагогічним проектуванням.

Визначення мети. Формулювання в загальних виразах характеристик системи, пристрою або процесу, які задовольняють цю потребу.

Наукові дослідження. Збір усієї доступної інформації, пов'язаної з рішенням поставленої мети.

Формулювання завдання. Перелік даних і параметрів, що забезпечують досягнення поставленої мети.

Вироблення концепції. Оригінальна, новаторська, творча, винахідницька діяльність у формі вироблення варіантів можливих рішень поставленої мети.

Аналіз: перевірка вибраних концепцій на відповідність законам.

Етапи процесу проектування представлені на схемі 3.

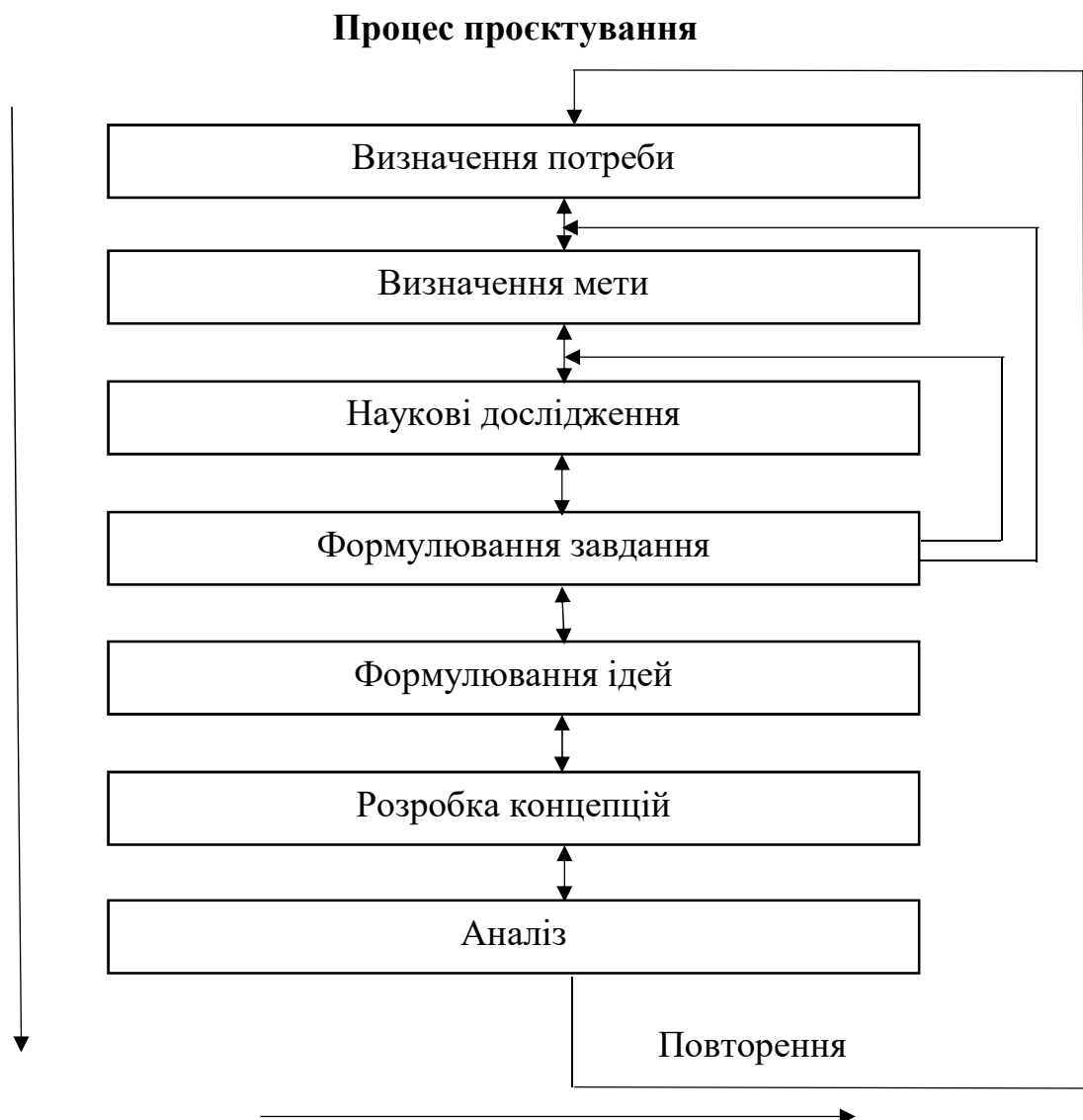
Розуміння суті будь-якого процесу неможливе без розуміння ключових понять. У цій сфері діяльності такими ключовими поняттями є поняття «педагогічне проектування», «педагогічний проєкт».

У перекладі з латини слово «проєкт» означає «кинутий вперед», тобто задум у вигляді прообразу об'єкту. На думку Дж. К. Джонса, фахівця в області

інженерного проектування, «проект – це натхненний стрибок від фактів сьогодення до можливостей майбутнього». Проектування як сфера професійної діяльності, що вимагає спеціальної освіти, виникло в техніці, будівництві, виробництві, потім поширилося на економіку, управління, на діяльність у соціальній сфері. Знання про проектування стали доповнюватися відомостями про особливості проектування соціальних систем. «Під соціальним проектуванням розуміють процес цілеспрямованого вдосконалення соціальних систем або організовуваних процесів. Мета соціального проектування – організація процесу, яка дає початок змінам в соціальному середовищі» [46, с. 10].

У частині дослідження І.І. Проданова, присвяченого аналізу функціонування регіональних систем освіти, виділяються протиріччя освітнього середовища. Найчастіше це протиріччя між:

Схема 3.



- освітніми потребами людини і вимогами, що диктуються сучасним культурно-історичним процесом;
- швидкозмінною соціокультурною ситуацією і виглядом освітніх систем, що склався;
- реальними умовами, що створюються в цих системах для напряму процесу становлення людини, й умовами, дійсно потрібними людині [46, с. 134].

Ефективне вирішення цих протиріч лежить в області, що іменується педагогічним проєктуванням.

В.Є. Радіоновим [49] встановлено, що багатоаспектний культурно-історичний феномен проєктування виникає із сутнісного компонента життєдіяльності будь-якої людини, присутньої в усіх сферах її діяльності. Професійна педагогічна діяльність – наукова або практична – не є в цьому ряду винятком. Той факт, що проєктувальний компонент властивий будь-якій педагогічній діяльності на рівні науково-педагогічного і психологічного опису, встановлено давно. У рамках конструктивної концепції педагогічного проєктування ця обставина отримує нове звучання і подальший розвиток. Вона стає основою для вироблення приписів до організації педагогічної діяльності. Приписи будуються на наступних положеннях:

- в умовах швидких культурно-історичних змін можливе залучення в тих або інших формах і масштабах більшості педагогів у спеціально організований процес педагогічного проєктування;
- в умовах такого процесу можлива діяльна відповідь на актуальну потребу педагогів у самовираженні і самоздійсненні шляхом перетворення наявної педагогічної ситуації в нову, прийнятнішу;
- потреба в самовираженні і самоздійсненні задовольняється особливого роду діяльністю, яку ми називаємо педагогічним проєктуванням.

У нашій роботі ми також розглянули різні точки зору на розуміння феномену педагогічного проєктування.

Під педагогічним проєктуванням В.В. Докучаєва розуміє інтелектуально-творчу діяльність педагога щодо аналізу й оцінювання педагогічної дійсності та проєктування її в майбутньому, результатом якого є інноваційна педагогічна система; а також відмічає, що підходи до проєктної діяльності в педагогічному проєктуванні базуються на загальних підходах до проблеми проєктування, яким присвячені дослідження П. Хілла, Дж. Джонса, В. Гаспарського, Д. Дітріха, Г. Саймона та ін. [12]. Т.Ю. Подобєдова визначає педагогічне проєктування як діяльність, спрямовану на створення проєкту як інноваційної моделі навчально-виховної системи, яка складається з ряду послідовних етапів – прогнозування, моделювання, конструювання і реалізації педагогічного проєкту [44].

Зокрема, об'єктом проєктування можуть бути системи освіти. В цьому випадку проєктування спиратиметься на поняття, мову, моделі, цінності, узяті з педагогіки як науки.

Педагогічне проєктування – феномен, найтіснішим чином пов'язаний із цілеспрямованими перетвореннями в соціумі, воно виникло як результат взаємодії новітніх тенденцій у розвитку педагогічної теорії й інноваційної педагогічної практики. Суперечність цієї взаємодії лежить в основі проблеми педагогічного проєктування, породжує потребу в педагогічному проєктуванні. Отже, концепція педагогічного проєктування, що претендує бути конструктивною, несе в собі спеціальним чином представлені риси як сучасної педагогічної теорії, так й інноваційної практики.

Аналіз сфери освіти показує, що в ній феномен проєктування може мати різні підходи до розгляду.

Соціально-педагогічний підхід: об'єктом проєктування є спосіб впорядкування соціокультурного середовища, який служить основою для функціонування освітньої системи. До сфери соціально-педагогічного проєктування відносяться і педагогізація соціокультурного середовища, її перспективи, методи і форми, способи взаємодії різних освітніх систем зі сферами культури. На цьому рівні створюються проєкти програм розвитку освіти (програми розвитку школи, розвитку системи освіти в районі, регіоні тощо). Очевидно, що в цьому випадку проєктування здійснюється у рамках інноваційного процесу.

Підхід може бути психолого-педагогічним, коли початковими є пояснювальні схеми психологічних механізмів засвоєння знань, сприйняття інформації, ігрової діяльності тощо. Виходячи з цих схем, будуються моделі педагогічних процесів, які потім піддаються дослідно-експериментальному дослідженню. На цьому рівні можуть проектуватися інноваційні ігри як спеціальний вид соціальних технологій. Інноваційна гра включає програми рішення проблем дослідження і розвитку учасників, й усієї організації.

Власне педагогічне проектування ставить у центрі уваги педагогічний процес як такий, умови його ефективності, можливі форми взаємодії суб'єктів цього процесу, стратегії і тактики ухвалення рішень із реалізації процесу, регулювання освітніх послуг й оцінки їх якості. На цьому рівні можуть бути спроектовані нововведення в технологіях, формах організації взаємодії педагога й учнів, освітні програми тощо.

Усі ці підходи не є жорстко розмежованими. Усіх їх об'єднує спільна мета – створити регулятивну основу функціонування освітньої системи, ціннісно та інформаційно забезпечити освітній процес, що розгортається в цій системі, передбачати якість освітніх послуг і їх можливий вплив на становлення людини [49, с. 19-20]. Щоб дослідити педагогічне проектування як особливий феномен і вид діяльності, потрібний системний аналіз можливостей проектування у сфері освіти на тлі основних протиріч у цій сфері. Саме ці протиріччя вимагають для свого вирішення проектних можливостей перетворення в освітніх системах.

Для розкриття поняття «педагогічне проектування» О.С. Заїр-Бек розглядає специфіку прикладних і наукових досліджень і їх відмінність від фундаментальних. Прикладні дослідження створюють нові аспекти вирішення завдань, що виникають у суспільстві. Фундаментальні вивчають загальні закономірності, прикладні – можливість їх застосування для досягнення конкретних практичних цілей.

У цьому контексті «педагогічне проектування» можна розглядати як один із напрямів діяльності в освіті, забезпечуючих вирішення конкретних педагогічних завдань на основі цих фундаментальних теорій.

Для вирішення завдань досліджуються ті теорії, які відображають закономірності розвитку об'єкта перетворення, виявляються протиріччя в його розвитку, функціонуванні в конкретних умовах, формуються ідеї, які можна використати для вирішення конкретних завдань. Потім створюється концепція перетворень, плануються конструктивні шляхи її реалізації. Наукова конструктивність – функція проектування на відміну від виявлення й опису загальних педагогічних закономірностей, властивих педагогіці як науковій сфері в цілому.

Наступною особливістю педагогічного проектування є необхідність використання знань комплексного характеру, різних способів систематизації інформації й розвитку теорій, опора на особистий досвід фахівців, можливість висувати безліч гіпотез для вирішення конкретного випадку. Оскільки зусилля дослідників-практиків спрямовуються на конкретний об'єкт, то до них прикладемо критерій безпосередньої практичної перевірки за результатами зроблених дій. Вважається, що у фундаментальних дослідженнях оцінка робиться за принципом «правильно – неправильно», «вірно – невірно» і в прикладних «придатно – непридатно», «ефективно – неефективно». Оцінка педагогічних проектів робиться за принципом прикладних досліджень.

Для розробки педагогічного дослідження як наукового напряму особливе значення має розробка загальних методів і технологій цього виду діяльності, оскільки вони особливо сприяють розвитку проектування. «Таким чином, можна виділити педагогічне проектування як прикладний науковий напрям педагогіки і організовуваної практичної діяльності, націлених на рішення завдань розвитку, перетворення, вдосконалення, вирішення протиріч в сучасних освітніх системах [41, с. 126].

Як показав аналіз сучасних педагогічних досліджень, термін «педагогічний проект» зустрічається в педагогічних роботах найчастіше в такому значенні: проект в освіті – комплекс оформлених педагогічних ідей,

звернених до перетворення освітніх систем, педагогічних процесів і технологій, а також програми їх практичної реалізації. Проектування в даному випадку означає розробку ідей і програм діяльності з перетворення того, що є, в те, що повинно або може бути. Розроблений комплекс ідей і програм діяльності виступає продуктом проектування [12, с. 12].

Сам проєкт може розглядатися як система, яка відрізняється від існуючої і визначає подальший розвиток освіти. Як і будь-яка система, проєкт може аналізуватися з точки зору його структури. Структура проєкту залежить від об'єкту проектування, закономірностей його розвитку функціональних характеристик.

При розробці проєкту важливо досліджувати, виявити й обґрунтувати більш передбачуваний розвиток об'єкта, його структуру і взаємодію її складових.

Процес проектування, крім того, залежить і від суб'єктивних методологічних позицій його авторів, технології організації діяльності з розробки і реалізації проєкту, що ними використовувалися. Як і будь-яка діяльність, проектування характеризується певною логікою організації, взаємодією суб'єктивних й об'єктивних компонентів у своїй структурі.

Виділені особливості педагогічного проєкту так само дозволяють стверджувати, що проектування обумовлює і предметну (що нового вводиться), і процесуальну сторони інноваційної діяльності.

Теорія проектування складається зі знань із визначення методів діяльності і технологій її організації й організації способів взаємодії при ухваленні рішень із вирішення соціальних проблем, підходів до документування, аналізу існуючих рішень з умінь комплексно, доцільно й ефективно використати розроблені рішення для дозволу подібних проблем, побудови нових систем і їх частин. Педагогічне проектування також містить у собі увесь теоретичний комплекс і практичний досвід щодо перетворення педагогічних систем. При організації проектування у кожному конкретному випадку застосовуються загальна теорія проектування (загальна прикладна теорія систем) і загальні методи розробки і ухвалення рішень, знання з цієї області діяльності, в інтересах якої створюється або перетворюється ця система, при цьому результати фундаментальних наукових досліджень мають бути використані якомога повніше. При вирішенні конкретних завдань зверненість проектування до вдосконалення педагогічних систем постійно вимагає наново запозичувати дані з фундаментальних галузей знань.

На підставі аналізу робіт сфери соціального і педагогічного проєктування О.С. Заїр-Бек робить висновок: «більшість дослідників виділяють у його організації логіку, характерну для методології системного підходу» [41, с. 130]. У проєктуванні поєднується логіка науки, мистецтва і технології.

Наука: ідея – гіпотеза – вибір варіантів рішення – дослідження – продукт – цінність продукту; мистецтво: задум – розробка і реалізація способів досягнення – організація процесу досягнення – результат – продукт – оцінка продукту. У той же час, хоча проєктування як діяльність і подібна до інших видів діяльності, в ній найбільш виражений аспект «корисності результату», оскільки проєктування спрямоване на вирішення конкретних педагогічних завдань. Призначення педагогічного проєктування – розробити, створити, сконструювати і довести задум до корисного результату в практиці, в конкретних педагогічних системах, – тому проєктування від формулювання задуму до аналізу результатів носить принципово системний і діяльнісний характер. Корисний педагогічний результат є стрижнем, на який орієнтуються усі інші завдання проєктування в педагогіці і його функціональні напрями (аналіз, діагностика, прогнозування, конструювання, моделювання, управління перетвореннями, експертиза, тобто уся логіка дій учасників процесу). Тому проєктування в освіті завжди інтегрується навколо педагогічної діяльності, навіть якщо дослідження ведуться фахівцями з інших наукових галузей. Саме у педагогічному процесі організовується, розвивається і реалізується проєктування як діяльність із перетворення й удосконалення освіти й виховання з метою досягнення конкретного педагогічного результату, отримується індивідуальний, колективний і суспільний досвід культури отримання цього результату.

Далі не менш принциповим питанням для розкриття суті педагогічного проєктування є питання про його логіку. Логіка проєктування вибудовується А.П. Тряпціною з точки зору пошуків закономірностей становлення людини в педагогічному процесі. Тоді процес педагогічного проєктування може бути представлений таким чином: «звернення до наявного фонду наукових знань про

педагогічний процес – вибір теоретичної моделі педагогічного процесу – виявлення чинників, що обумовлюють становлення людини в педагогічному процесі – конструювання умов, що забезпечують активізацію позитивних чинників й одночасно застережливих (що ослабляють) можливі негативні впливи – аналіз продуктивності виділених умов – реконструкція попередніх етапів нового педагогічного знання про проєктований процес або об'єкт» [41, с. 5].

Але з точки зору нашого підходу до проєктування як до процесуальної сторони інноваційної діяльності майбутнього учителя прийнятніша логіка проєктування, яку О.С. Заїр-Бек виражає таким чином:

- визначення задуму розпочинається з аналізу ситуації, виявлення протиріч, визначення проблем для вирішення, діагностики, вибору ідей для вирішення, їх узгодження;
- формулювання ідей, системи ціннісних установок для розробки проєкту, створення схеми або образу – ескіза проєкту, висунення гіпотез, визначення цілей проєктування в конкретних критеріях, прогнозування, розробка і оцінка варіантів рішення, вибір найбільш ефективних, визначення системи методів проєктування, тобто формулювання концепції проєкту;
- розробка узагальнених моделей дій, тобто стратегічна програма управління реалізацією проєкту;
- конкретизація завдань, які необхідно вирішити, визначення і обґрунтування умов і засобів для досягнення цілей, розробка тактики дій і системи взаємодій для реалізації проєктів, тобто планування реалізації стратегій;
- реалізація проєкту, на цьому етапі організовується безперервний зворотний зв'язок, оцінка процесу, доопрацювання, коригування;
- оцінка, аналіз і узагальнення результатів, визначення подальших напрямів діяльності;
- оформлення процесу і результатів проєктування в конкретних продуктах педагогічної творчості, документації проєкту (публікаціях, повідомленнях, доповідях, захистах і так далі);
- одночасно з розробкою і реалізацією проєктів організовується експертиза ходу і результатів проєктування.

У той же час в реальності проектування не носить строгої лінійності в етапах діяльності, усі напрями діяльності, умовно виділені як етапи, знаходяться в тісному взаємозв'язку і взаємопереходах. Наприклад, уточнення мети проводиться постійно на усіх етапах процесу, аналіз, діагностика, прогноз також постійно супроводжують діяльність педагогів, процес коригування – необхідний елемент при аналізі і уточненні цілей, плануванні, аналізі протиріч і досягнень на різних етапах реалізації.

Ця логіка, на наш погляд, не суперечить іншим поглядам на цю проблему і тому може бути взята за основу в процесі навчання проектуванню.

Для вираження суті педагогічного проектування важливо відмітити його наступні діяльнісні характеристики:

- як і будь-яка діяльність, проектування характеризується взаємопереходом внутрішньої і зовнішньої форм активності людини, а її розвиток неможливий без прояву індивідуальної ініціативи, особистої пошукової активності, спрямованої на дозвіл існуючих педагогічних проблем;
- педагогічне проектування в організованих системах носить погоджений характер по відношенню до функцій системи, тому мета індивідуальною дослідницькою і творчо-перетворювальною діяльністю педагога має бути ним усвідомлена відповідно до спільних цілей розвитку і функціонування системи, що вимагає узгодженості особистих і колективних дій при розробці і реалізації проєктів.

Зараз перетворення освітніх систем неможливе без узгодження дій педагогів. Узгодження дій називають співпрацею, яка вибудовується на взаємодії діяльності суб'єктів.

Наступна особливість проектування полягає в тому, що воно здійснюється ніби у двох площинах. Відбувається чергування активної моделюючої діяльності і творчо-практичної, її аналіз, оцінювання, спілкування, а потім знову здійснюються активні розумові і реалізовуючі дії, які пов'язані з подальшим цілепокладанням, корекцією, плануванням, тобто продовженням розробки і

реалізації проєктів. Розглядаючи ці особливості діяльності педагогічного проєктування, важливо взаємопов'язати її зі зміною позицій «активної дії» і «рефлексивної». Позиція рефлексії в діяльності допомагає пізнанню ходу педагогічного процесу, його аналізу, оцінці, порівнянню із задуманим, що дає можливість перейти на новий рівень активної позиції.

Педагогічне проєктування як діяльність – це постійна зміна цих позицій, їх взаємоперехід, що дозволяє не лише проєктувати розвиток педагогічних процесів, але і власний розвиток педагога. Для успішного здійснення проєктування необхідно мислити в різних площинах. Недостатній розвиток рефлексивної позиції утрудняє процес ефективного ухвалення рішень, призводить до необдуманих дій, нездатності до коригування.

На цю особливість, характерну для будь-якої педагогічної діяльності, оскільки в ній завжди є проєктувальні елементи, звертали увагу Ю.М. Кулюткін і Г.С. Сухобська [35, с. 56-62], які розглядали в організації педагогічного процесу необхідність вирішення трьох типів завдань: аналітичних, конструктивних, виконавських.

У той же час рефлексія в проєктуванні має і свою специфіку, оскільки аналіз необхідно проводити не тільки на основі зворотних зв'язків, але і на базі циклів зв'язків, їх різних потоків, що вимагає вищого рівня рефлексії, організованого у формі міжсуб'єктного обміну думками, інформацією, аналітичними даними.

Особливу функцію в проєктуванні несе експертиза проєктів, яка організовується на різних етапах їх розробки і реалізації. Експертиза ґрунтується на теорії пізнання й аксіологічних теоріях. У проєктуванні ціннісні орієнтири його учасників, у т. ч. й експертів, органічно зливаються з пізнавальними і перетворювальними аспектами діяльності і мають безпосередній вплив на вибір мети і програм їх досягнення. Самі цілі також визначаються у взаємозв'язку з цінностями і можуть розглядатися як цілі – цінності, з якими потім звіряються процеси досягнення результатів. Експертиза педагогічних проєктів організовується не лише як наукова, але і як гуманітарна експертиза, що припускає її відкритість, включення в неї усіх суб'єктів освіти.

Проведене нами вивчення проблеми педагогічного проектування в сучасних педагогічних дослідженнях привело до визначення наступних принципових позицій:

- проектування, здійснюване на усіх рівнях (соціально-педагогічному, психолого-педагогічному і педагогічному), – це цілеспрямована діяльність із розбудови в сучасних обставинах життя систем освіти, що розвивається;
- при введенні у навчальний процес ЗВО різного роду технологій проектування (дослідницькі, групові та ін. проекти) значною мірою сприяють розвитку інноваційних здібностей майбутніх фахівців. Самоосвіта студентів, актуалізація необхідних знань, побудова плану діяльності з урахуванням індивідуальних інтересів і мотивів, а потім і сама діяльність, де формуються такі якості як уміння бути відповідальним, узяти на себе відповідальність, аналіз діяльності і результатів, оцінка результатів, рефлексія – далеко не повний перелік позитивних педагогічних моментів при залученні до інноваційного навчання проєктувальної діяльності;
- педагогічне проектування як діяльність – постійна зміна позицій «активної дії» і «рефлексії». Взаємоперехід цих позицій дозволяє проєктувати розвиток не лише педагогічних процесів, але і власний розвиток педагога;
- проектування інноваційної діяльності може бути визначене як діяльність із будови концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає діагностику, прогнозування, розверстування програми діяльності, її реалізацію, відстежування результатів, корекцію і рефлексію інноваційних дій.

Висновки до розділу 1.

Для теоретичного аналізу проектування інноваційної діяльності у нашому дослідженні була обрана наступна логіка: розгляд моделі педагогічної діяльності (зокрема – її структури) з тим, щоб визначити, які її функції складають основу становлення і розвитку інноваційного характеру діяльності педагога. Визначення цих функцій дозволило б вибудувати підготовку до інноваційної діяльності як процес оволодіння цими видами діяльності. Аналіз

сучасних моделей педагогічної діяльності дозволив визначити, що такими, які найбільш відповідають інноваційному характеру, є конструктивно-проектувальна, дослідницька і рефлексивна функції.

Вивчення творчого характеру діяльності педагога дозволило визначити інноваційну діяльність як особистісну категорію, як творчий процес і результат творчої діяльності.

Наступним етапом логічних міркувань було з'ясування змісту і структури інноваційної діяльності педагога. Необхідно було уточнити структуру цього типу діяльності, яка склала б основу процесу підготовки до інноваційної діяльності майбутнього педагога. Разом із цим вимагалось уточнити зміст проектування інноваційної діяльності. У результаті наукових пошуків була визначена модель інноваційної діяльності, що складається з мотиваційного, когнітивного, технологічного і рефлексивного компонентів.

Проектування інноваційної діяльності визначалося як побудова концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає діагностику, прогнозування, розробку програми діяльності, її реалізацію, відстежування результату, корекцію і рефлексію інноваційних дій.

Завершальним етапом у логіці теоретичного дослідження у цьому розділі було вивчення педагогічного проектування. Аналіз цієї сфери педагогічної діяльності дозволив визначити можливості проектування в підготовці майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз проектування інноваційної діяльності педагога дозволив виділити початкові теоретичні положення нашого дослідження:

- проектування дозволяє створювати й освоювати педагогічні нововведення, його можна вибрати умовою підготовки майбутнього учителя до інноваційної діяльності;
- проектування інноваційної діяльності пов'язане з визначенням педагогічних проблем, із вибором і побудовою концепції педагогічного нововведення, відстежуванням результатів, корекцією і рефлексією інноваційних дій;
- підготовка до інноваційної діяльності може бути сформована тільки в контексті цілісності структурних компонентів цієї діяльності: мотиваційного, когнітивного, технологічного і рефлексивного.

РОЗДІЛ 2.

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1. Підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності.

Важливим є те, як зазначають у своїй статті Гончарова О.А. та Коноваленко Т.В., що на сучасному етапі розвитку вітчизняної педагогічної освіти суттєвого значення набирає проблема інноваційної діяльності вчителя, оскільки принципово нові педагогічні ідеї і положення вимагають переорієнтації професійної діяльності педагога на пошук та розробку інноваційних шляхів здійснення навчально-виховного процесу в школі. В такій ситуації досить важливою є гармонізація розвитку всіх ланок і складових системи педагогічної освіти, формування інноваційного середовища, стимулювання нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності. Успішність інноваційної діяльності реалізується через усвідомлення педагогом практичної значущості різних інновацій у системі освіти. Насамперед, таке усвідомлення відбувається на двох основних рівнях – професійному й особистісному. Актуальність проблеми підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності визначається постійним зростанням вимог суспільства до вчителя [6, с. 69]. Як стверджують науковиці, існує реальна суперечність: із одного боку, є законодавча та наукова база щодо інноваційних підходів вирішення проблем сучасної освіти (інноваційна діяльність регламентована відповідними нормативними документами: Законами України «Про інноваційну діяльність», «Про наукову та науково-технічну діяльність», «Про авторське право і суміжні права», «Про науково-технічну інформацію», «Про наукову та науково-технічну експертизу», тощо), з іншого, – цей процес гальмується недостатністю підготовки майбутніх учителів до створення та впровадження інновацій [6, с. 69].

Сучасна освітянська практика показує, що включення вчителя в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності. Саме на цьому етапі постає питання про готовність педагога не тільки до прийняття інновацій як таких, але й про його готовність до їх упровадження.

Ми погоджуємося із думкою Гончарової О.А. та Коноваленко Т.В., що феномен готовності не є спонтанним, він не виникає у віртуальних розмірковуваннях, формування готовності до роботи в інноваційному режимі вимагає довготривалої та плідної роботи. Досить великого значення набуває досвід педагогічної практики, який акумулює накопичені на попередньому етапі професійні знання, вміння та навички, допомагаючи вчителю сягати завдяки цьому значно вищого професійного рівня. Таким чином, кожний попередній рівень готовності до інновацій є своєрідною запорукою формування нової потенціальної здатності до впровадження інновацій у навчально-виховний процес. Незважаючи на досить ґрунтовне висвітлення проблеми інноваційної діяльності в науковій літературі, все ще бракує досліджень, які б сконцентрували свою увагу на особливостях підготовки вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності [6, с. 70].

Спираючись на положення, розроблене Т. Демиденко [10, с. 49], про те, що інноваційної діяльності самої по собі не існує, оскільки будь-яка діяльність у будь-якій сфері може бути інноваційною, якщо до неї додається нове знання з метою отримання оптимального результату, та на типодіяльнісний підхід, описаний Б. Сазоновим [52], центрований на специфічній активності суб'єкта цієї діяльності, ми, услід за Гончаровою О.А. та Коноваленко Т.В., розглядаємо «інноваційну діяльність майбутнього вчителя іноземної мови» як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення та внесення педагогом змін до власної системи роботи. Інноваційна діяльність є системною, спрямованою на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових ідей,

знань, підходів або трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або вдосконалений продукт. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілюючи у собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів [6, с. 70].

Гончарова О.А. та Коноваленко Т.В. Серед найголовніших недоліків інноваційної діяльності в педагогічній сфері І. Дичківська виокремлює такі:

- Потенційно ефективні новації не використовуються взагалі або впроваджуються зі значним запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведень.
- Нерідко значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, яка не володіє необхідним інноваційним потенціалом, що є наслідком помилки в оцінюванні її корисності. Іноді стимулом для впровадження новації стає її модність, а не очікуваний педагогічний ефект.
- Низький ефект від упровадження новації виникає внаслідок явного чи прихованого опору з боку вчителів або неправильної організації інноваційних процесів.
- Значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками.
- Непомірно тривалі терміни впровадження.
- Неготовність вчителів до роботи з інноваціями [11, с. 52].

Низький рівень готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності є, на нашу думку, найголовнішою проблемою загальнопедагогічної та фахової підготовки тому, що здатність до інноваційної діяльності сучасних педагогічних кадрів є одним із вирішальних факторів успішності навчально-виховного процесу. Сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні нововведень в традиційну систему, що передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості, адже існує тенденція професійно-особистісного розвитку педагога: чим вища схильність до втілення інновацій, тим вищий рівень творчості в його діяльності [33, с. 110]. Тобто, для забезпечення формування готовності

випускника педагогічного ЗВО до інноваційної діяльності необхідна відповідна система підготовки студента до роботи в інноваційному режимі.

З огляду на те, що наявність тільки предметних знань не є запорукою успішної інноваційної діяльності вчителя, підготовка інноваційно активної особистості має будуватися з урахуванням: соціального замовлення суспільства; фундаментальних педагогічних досліджень, технології практичної реалізації педагогічних знань на основі послідовного осмислення традицій і новаторства; конкретного історичного аналізу, моделювання і прогнозування, теоретичного передбачення суспільно-педагогічного аспекту виховання і навчання; творчого підходу до вивчення пріоритетних і альтернативних напрямів розвитку педагогічної науки; фундаменталізації педагогічної освіти на основі прогностичної і пропедевтичної побудови навчально-виховного процесу, звернення особливої уваги на здійснення методичної підготовки вчителя, здатного до творчої, безперервної, інтенсивної освіти у процесі практичної діяльності [43, с. 21].

На сьогоднішній день активними зусиллями Британської Ради в Україні та Міністерства освіти і науки України розробляється актуальний для сучасної методичної підготовки вчителя іноземної мови інноваційний проєкт, який отримав назву «Шкільний вчитель нового покоління» [47]. Основна мета проєкту – розробка національної програми з методики навчання іноземної мови та пакету супровідних документів і матеріалів, спрямованих на вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів англійської мови. В межах проєкту провідні фахівці з восьми університетів України провели допроєктне дослідження, спрямоване на аналіз сучасного стану методичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови в Україні та з'ясування його відповідності сучасним вимогам. Було проведено опитування всіх зацікавлених осіб, вивчено чинні нормативні документи в галузі іншомовної освіти, здійснено навчальні візити до Великої Британії та Узбекистану [58].

Членами робочої групи розроблені модулі вищезазначеної інноваційної програми, відповідно до якої викладання навчальної дисципліни

передбачається у 3-8 семестрах у загальній кількості 660 годин (22 кредити ЄКТС), з них 396 годин відводиться на аудиторну роботу та 264 години – на самостійну роботу. Здійснено розподіл годин навчального навантаження за семестрами, диференційовано форми контролю, окреслено перелік навчальних закладів України, в яких планується розпочати пілотування інноваційної програми, починаючи з 2015-2016 навчального року. Необхідно зазначити, що на сьогоднішній день введення наскрізного методичного компонента у навчальні плани напрямів підготовки 035 Філологія. Мова і література (англійська), 013 Початкова освіта з додатковою спеціальністю «Мова і література (англійська)» є актуальним, оскільки з 2015-2016 навчального року студенти освітнього ступеня Бакалавр навчаються за оновленими навчальними планами. Окрім окреслених вище переваг інноваційної навчальної програми необхідно ще додати й наявність наскрізної практичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови (передбачено навчальну та виробничу педагогічні практики) протягом 3-8 семестрів у загальній кількості 510 годин /17 кредитів. Обов'язковим є виконання курсової роботи з методики навчання англійської мови у 8 семестрі.

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

На нашу думку, процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності буде ефективним за наступних педагогічних умов: становлення майбутнього вчителя іноземної мови як суб'єкта освітніх інновацій у процесі опанування іноземної мови; готовності студента до подолання

труднощів та стереотипів, які супроводжують утвердження нового в педагогічній практиці; наявності в майбутнього вчителя набору ресурсів для здійснення інноваційної діяльності; своєчасної діагностики рівнів готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності; посилення методичної складової у загальній структурі підготовки вчителя іноземної мови.

2.2. Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до здійснення інноваційної діяльності.

Зміни в змісті і структурі закладу загальної середньої освіти мають глибинний характер і потребують розв'язання проблеми підготовки вчителя-інноватора, який володіє проєктивним мисленням, перспективними педагогічними технологіями, є суб'єктом особистісного й професійного зростання, вміє досягти нової педагогічної мети.

У цьому параграфі нашого дослідження ми теоретично проаналізуємо модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: основні підходи до її створення, етапи, принципи та характеристика компонентів даної моделі. Зміст процесу підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності полягає у створенні органічного, внутрішньо пов'язаного цілого, для якого необхідно: вивчити етапи процесу, визначити, які з його частин мають внутрішню цілісність, а які – відносну самостійність; проаналізувати результати досягнення проміжних цілей, які впливають на мету всього процесу; забезпечити зворотній зв'язок у визначенні ефективності підготовки вчителя до інноваційної діяльності.

Відповідно до Європейських та світових освітніх стандартів на часі актуальним є питання побудови нової моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності – самоорганізованої системи рефлексивного взаємозв'язку. Саме іноземна мова у процесі підготовки майбутніх учителів повинна стати не тільки способом спілкування, але й

інструментом, за допомогою якого студент матиме змогу підготуватися до інноваційно-педагогічної діяльності.

Таким чином нами було розроблено модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у ЗВО. В основу моделі покладено положення про те, що процес навчання є моделлю процесу спілкування [22, с. 86]. Отже, істотна відмінність розробленої нами моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до нововведень від інших моделей підготовки вчителів-предметників полягає у специфіці викладання іноземної мови. Подаємо процес комунікації іноземною мовою як основу моделі підготовки вчителя іноземної мови, а підготовка останнього до інноваційної діяльності є, в свою чергу, частиною загальної професійно-педагогічної підготовки вчителя іноземної мови. Моделювання починається після того, як розроблено в ідеальному плані проєкт, вважає О. Козлова [24, с. 70]. Розробка моделі передбачає конструювання системи, що забезпечує вирішення проблем, пов'язаних із проєктуванням її можливостей, із феноменом випередженого відтворення об'єктивного ходу подій, реалізованого завдяки постановці цілей, з прогнозуванням, орієнтованим на певні результати та з моделюванням об'єкту, що відображає всі значущі аспекти майбутньої моделі [2, с. 95].

Ніяка модель не може бути побудована без урахування сутнісно-змістової та формально-кількісної складових [24, с. 71]. Для нашого дослідження висловлене означає:

- виявлення принципів і наукових підходів щодо підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності;
- визначення основних складових інноваційної діяльності;
- визначення структурних і функціональних компонентів, виокремлення показників рівнів готовності до означеного виду діяльності.

У своєму розвитку модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності проходить такі етапи:

- конструювання процесу підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності (визначення структурних компонентів готовності, змісту, форм, методів їх підготовки до використання інновацій);
- апробація цієї моделі;
- моніторинг ефективності створеної моделі;
- корекційні заходи.

Вибудовуючи модель, вирішуємо дві групи завдань: теоретичне обґрунтування доцільності застосування моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності та висвітлення результативності, ефективності моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до нововведень. Основними критеріями побудови моделі є:

- особистісна орієнтація, тобто зосередженість на особистості студента;
- комунікативна орієнтація – додержання принципів комунікативності (принцип мовленнєво-мислительної активності, функціональності, ситуативності, новизни [22, с. 89]);
- соціокультурна орієнтація – підхід до підготовки кадрів як до процесу набуття особистістю професійного і тим самим соціокультурного досвіду;
- орієнтація на концептуально вибудовані, конкретно спрямовані, практично зорієнтовані дослідження.

Метою реалізації моделі є формування готовності студентів до нововведень у майбутній професії вчителя іноземної мови завдяки створенню відповідних педагогічних умов. Отже, в результаті побудови моделі підготовки студентів до інноваційної діяльності отримано таку конструкцію (див. схему 4).

Вирішення будь-якого педагогічного завдання зумовлює вибір теоретико-методологічної стратегії, в якості якої можуть виступати один чи декілька підходів до її дослідження. Вважаємо, що для вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності продуктивними є системний, індивідуально-творчий, інноваційний, особистісно зорієнтований, комунікативний та типодіяльнісний підходи. Саме вони слугували теоретико-методологічною

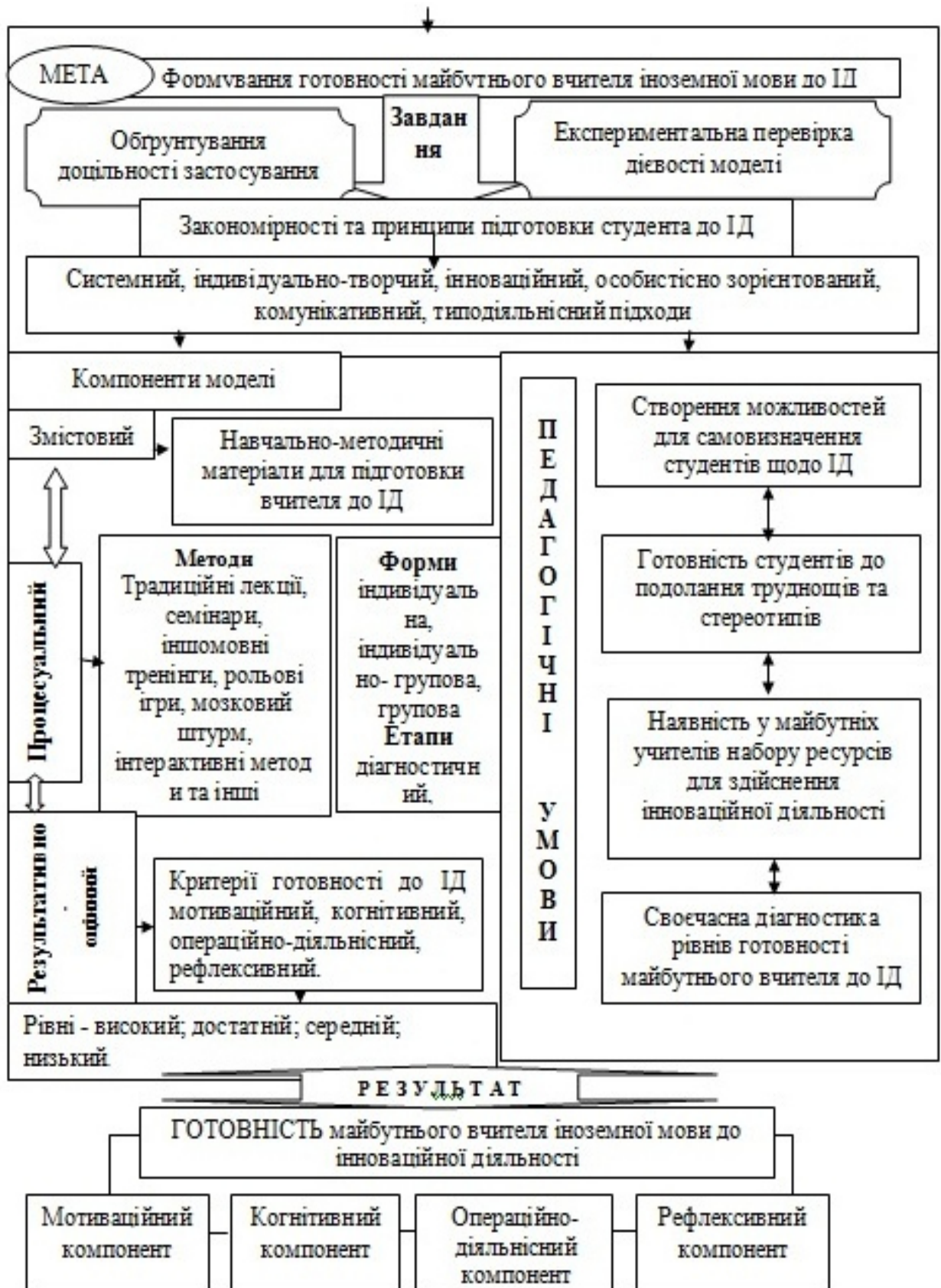
основою для виокремлення педагогічних умов формування готовності студентів до створення та впровадження інновацій.

Формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності реалізує закономірності та принципи, які виявляються в контексті системного підходу. Модель підготовки вчителя до інноваційної діяльності

Схема 4.

Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови

до інноваційної діяльності



реалізує загальнодидактичні принципи, обумовлені закономірностями інноваційного навчання як складової загальнопедагогічної підготовки

студентів педагогічних ЗВО, і принципи, обумовлені закономірностями процесу становлення майбутніх учителів як суб'єктів інноваційної діяльності (принципи системного, індивідуально-творчого, інноваційного, особистісно зорієнтованого, комунікативного та типодіяльнісного підходів) [6].

Модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності включає такі взаємозумовлені компоненти:

- 1. Змістовий компонент** передбачає особистісно-ціннісну орієнтацію, здатність до системного бачення педагогічної реальності й системної дії в інноваційній ситуації, креативність у професійній сфері, наявність комунікативної й рефлексивної культури, володіння сучасними педагогічними технологіями. В ході дослідження всі ці аспекти реалізовано нами в процесі застосування навчально-методичних матеріалів із удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності. Підкреслюємо, що модель підготовки студентів до створення та застосування інновацій реалізується через зміст, форми і методи навчання, які здатні вплинути на їхнє особистісне світосприйняття, соціальний і професійний статус.
- 2. Процесуальний компонент** передбачає існування певних методів формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, серед яких найбільш ефективними вважаємо дискусії іноземною мовою в навчальних групах із дослідження цілей інноваційної діяльності, рольові ігри, інтерактивні методи, мікрОВикладання, мініконкурси, мозковий штурм, елементи мотиваційного та креативного тренінгу з використанням іноземної мови, проблемні й традиційні лекції, проєктні методи, рефлексивне викладання, робота в малих групах, іншомовні тренувальні вправи з розвитку інноваційних умінь тощо. К. Завалко додає формування узагальнених інноваційних знань, збагачення інноваційного досвіду та оволодіння методичною та педагогічною компетенціями [13, с. 46].

3. Результативно-оцінний компонент. Найбільш загальним показником оцінки якісного стану підготовки вчителя до нововведень є його досконалість. За О. Козловою, вдосконалення вчителя є видом системної діяльності, спрямованої на його саморозвиток у процесі підготовки до інноваційної діяльності [24, с. 97]. Зазначений вище компонент – це комплекс діагностичних процедур, що здійснюються по завершенні організаційно-практичного етапу з метою визначення ступеня досягнення загальної мети – формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до інноваційної діяльності, проведення проміжних зрізів, аналіз результатів, здійснення коригуючих заходів (за необхідності), оцінка ефективності моделі шляхом виявлення динаміки показників рівнів готовності студентів до створення та впровадження інновацій.

Отже, формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій, які вже досліджувалися й упроваджувалися в педагогічну практику [23].

Підсумовуючи вищевикладене, треба зробити висновок про те, що тільки ґрунтуючись на фундаментальному вивченні педагогічних теорій і технологій, осмисленні механізму їх упровадження буде можливим підвищення рівня підготовки майбутніх учителів іноземної мови до здійснення інноваційної діяльності. Розроблена модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності є засобом перевірки ефективності педагогічних умов, доцільності й необхідності запропонованих форм, методів, засобів формування готовності студентів до нововведень. Представлену модель розглядаємо як підсистему відкритого типу, вбудовану у контекст системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Спроектowana модель характеризується цілісністю (всі вказані компоненти є взаємопов'язаними, несуть певне

сміслове навантаження, працюють на кінцевий результат). Серед перспективних напрямів дослідження – перевірка ефективності даної моделі шляхом її експериментальної апробації, розробка низки корекційних заходів.

2.3. Вплив проєктування інноваційних технологій на становлення педагогічної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови.

У нашій роботі вирішити проблему становлення педагогічної діяльності ми пропонуємо за допомогою реалізації технології моделювання та проєктування інновацій у період вузівської підготовки [4].

Поняття «технологія» в науці, зокрема в педагогіці, багатозначно і залежить від контексту вживання. Серед безлічі педагогічних технологій, необхідних для формування професійних компетенцій студентів педагогічного ЗВО, виділяються технології педагогічного проєктування як поліфункціональна діяльність, яка закономірно виникає в зв'язку з необхідністю змін в освіті, і яка вибудовується як інтелектуальне і ціннісне визначення умов, здатних спрямовувати розвиток перетворювальних об'єктів. У педагогічному проєктуванні постійно присутні і діалогічно пов'язуються технологічна і ціннісна сторони, що можливо тільки при спеціальному відношенні до форми і методів взаємодії як суб'єктів проєктного процесу, так і породжуваних ними реальних перетворень.

У даному параграфі ми зосередимося на проєктуванні освітніх інновацій, які характеризуються наступними ознаками: актуальна організація суб'єктивності, вибудовування смислу; смисл і значення; простір – час, взаємодія суб'єктів, дія – діяльність, якісні зміни суб'єкта, предметна і ціннісна зміна буття, вплив на культуру; співбуття; становлення; діяльнісне переживання; діалогічність; особистісно-сміслове значення і нова можливість професійного руху.

Аналіз літератури дозволяє в загальному вигляді визначити інновацію як таке утворення в просторі і часі, зміст якого характеризується смислами і

цінностями; його організація визначається дією; основною функцією є якісні зміни [9].

Методологічною базою нашої роботи було обрано гуманітарний підхід. При створенні моделі впливу освітніх інновацій на становлення педагогічної діяльності використовувався метод педагогічного моделювання. Для тиражування сконструйованої моделі на перетворювальному етапі експериментальної частини дослідження з опорою на загальний алгоритм проектної діяльності була розроблена технологія проектування освітніх інновацій.

Дана технологія, на наш погляд, є універсальним засобом становлення педагогічної діяльності майбутніх учителів іноземної мови. Процедури проектування в технології виступають умовами досягнення мети (становлення педагогічної діяльності); освітні інновації – засобами її досягнення, а конкретні нововведення – його формами.

Інноваційне проектування відображає новий тип відносин учасників освітнього процесу – їх спільну творчу діяльність. Включаючись у проектування освітньої інновації, майбутній педагог починає ставитися до себе не як до «транслятора» будь-яких знань, а як до дослідника, організатора, керівника і співучасника вільної освітньої діяльності дітей, який відкритий для спілкування, готовий до співпраці, здатний направляти в потрібне русло пізнавальний процес, розширюючи свій власний досвід і досвід своїх учнів.

Самостійна робота студентів із інноваційного проектування здійснюється за наступною логікою:

- задум проекту як комунікації (спільної діяльності) в інноваційних формах;
- проектування як спосіб вирішення поставлених завдань, сформульованих у ході комунікації;
- рефлексія освітньої діяльності учасників інноваційного проекту.

Технологія проектування інновацій апробувалася протягом двох років (2018-2020 рр.) у Школі англійської мови «Oxford» м. Маріуполя, у навчальному процесі Маріупольського державного університету при

організації самостійної роботи студентів. Учасниками експерименту були 16 студентів факультету іноземних мов, 2 викладачі університету; 20 школярів 5-10-х класів та 3 учителі.

Ефективність технології визначалася за допомогою контент-аналізу текстів-описів, методу «кейс-стаді», експертних оцінок інноваційних проєктів.

Освітня інновація у контексті нашої роботи розуміється як певним чином організована участь (залучення) студентів у спільній з учнями діяльності, що відкриває особистісні смисли в освіті й породжує ціннісно-сміслові відносини і рефлексію педагогічної діяльності [8]. Емпіричним шляхом нами були виділені характеристики освітньої інновації: відкриття (те, що людина відкриває для себе); породження (результат особистої дії) й участь у створенні «нового» (нових зв'язків, відносин і досвіду). Ці характеристики можна розглядати як освітні ефекти – зміни, які відбуваються з людиною завдяки її залученості у спільну сумісну діяльність та актуальності пережитої освітньої інновації.

Технологія проєктування освітніх інновацій – процес послідовних дій: обґрунтований вибір змісту, форми, стратегій спільної з учнями діяльності, педагогічна комунікація і рефлексія ефектів спроектованої і реалізованої освітньої інновації. Дана технологія являє собою основу для спільної діяльності і сам процес діяльності, т. о. вона складається зі змістовного і процесуального компонентів.

У змістовному компоненті представлені концептуальна, діагностична і дидактична складові технології.

Концептуальна («знаньева») складова – це система знань про сутність спільної діяльності, про методи, прийоми і засоби її організації, а також про комунікації, способи її вибудовування і подальшої рефлексії інновації, яка відбулася.

У соціальній психології спільна діяльність розглядається як головна умова соціально-психологічної інтеграції. Це особливий вид діяльності, що володіє специфічними закономірностями і не зводиться до створюючих його діяльностям

окремих індивідів. Г.М. Прозументова, досліджуючи спільну діяльність учителів та дітей в шкільній практиці, вивела класифікацію її моделей [48], які можна спроектувати на організацію спільної діяльності учасників освітньої інновації. Розрізнення моделей засновано на розумінні «відмінності» предмета і характеру організуючої діяльності. Для технології проектування освітніх інновацій характерна партнерська модель діяльності, оскільки її учасники (студенти, діти, педагоги), вступаючи в комунікацію, у співпраці:

- налагоджують і підтримують особистісні зв'язки (ставлення причетності, співучасті);
- встановлюють мету діяльності;
- доповнюють і перетворюють свою діяльність, займаючи різні позиції (учасника, організатора або амбівалентну позицію учасника-організатора).

Провідний засіб реалізації спільної діяльності – комунікація. Ситуація комунікації виникає тоді, коли її учасники співвідносять свої смисли зі смислами інших учасників, у результаті чого з'являються нові смисли. Так, в комунікативному підході В. І. Кабріна [19] поняття «комунікація» трактується як «універсальний інформаційно-енергетичний смисло-творчий процес» [19, с. 31], в якому головним є «передача інформації, що має життєвий смисл» [19, с. 55].

Іншою важливою складовою спільної діяльності виступає рефлексія. В.В. Рубцов розглядає комунікацію і рефлексію як засоби, що дозволяють здійснювати групове цілепокладання і мотивотворення при взаємодії людей як з предметом діяльності (предметність відносин), так і один з одним (суб'єктність відносин) [51]. Згідно з Б.Ф. Ломовим, на основі перетину предметності і суб'єктності виникають загальні мета і мотив спільної діяльності, її загальний результат і суб'єктивне ставлення до нього групи учасників діяльності [31].

У проектуванні освітніх інновацій рефлексія допомагає студентам і школярам зрозуміти свою роль у спільній діяльності, проаналізувати її підсумки і намітити нові завдання. В ході нашого дослідження

застосовувалися такі форми рефлексії, як педагогічне есе, тексти-самоописи, розроблені з використанням методу «кейс-стаді», твори-роздуми (для дітей) [61 - 63].

Діагностична складова змістовного компонента технології – виявлення вікових та індивідуальних особливостей школярів, рівня підготовленості учасників проєктування до здійснення спільної діяльності. На основі результатів діагностики відбуваються відбір змісту освітньої інновації і вибір способів досягнення освітніх цілей.

Дидактична складова змістовного компонента спрямована на оптимальне поєднання змісту, методів, форм і засобів проєктування освітніх інновацій з урахуванням вікових особливостей і вихідного рівня актуальних знань і вмінь учнів. Дидактичний елемент забезпечує досягнення цілей освітньої інновації і є основою організації спільної діяльності та управління проєктуванням освітньої інновації.

Процесуальний компонент технології – реалізація спроектованої освітньої інновації в ході спільної діяльності і залучення до неї всіх її учасників.

Таким чином, технологія проєктування освітніх інновацій складається із двох взаємопов'язаних частин: теоретичної розробки проєктних завдань на практичних та семінарських аудиторних заняттях і практичного їх виконання у Школі англійської мови «Oxford» м. Маріуполя. Етапи технології проєктування освітніх інновацій представлені в табл. 4.

Таблиця 4.

Етапи технології проєктування освітніх інновацій

Table 4.

Stages of technology of educational innovations design

Назва етапу	Опис етапу	Результат
Передпроектний	1. Діагностика ситуації (відповіді на питання учасників освітнього процесу)	Визначений об'єкт проєктування
	2. Проблематизація (ціннісне самовизначення в проблемному полі проєкту): - вибудовування проблемного	Виділений предмет проєктування

	<p>поля;</p> <ul style="list-style-type: none"> - вибір проблеми для проєктної діяльності 	
	<p>3. Концептуалізація:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формулювання ідеї і задуму проєкту; - висунення мети проєктної діяльності; - визначення завдань проєктної діяльності 	Позначені ідеї, мета, завдання
	4. Вибір формату проєкту	Встановлений формат проєкту
Розробка проєкту	1. Оформлення тексту проєкту у формі таблиці взаємодії майбутнього педагога і його вихованця	Представлений сценарій проєкту
	2. Захист розроблених проєктів із використанням інформаційно-комунікаційних технологій	Проведена мультимедійна презентація проєкту
Реалізація проєкту у Школі англійської мови «Oxford» м. Маріуполя та МДУ	Спільна діяльність педагогів (студентів) і школярів	Залежно від формату проєкту: «гра-квест», освітня подорож, волонтерська акція, навчально-дослідницький проєкт тощо.
Рефлексія	1. Рефлексія на виході з проєкту – звернення учасників до себе і один одного в новій якості, з позиції набутого досвіду спільної діяльності	Кейси особистої включеності студента в проєктування; есе і твори-роздуми школярів про особисту участь в інноваційному проєкті
	2. Гуманітарна експертиза: розробка експертної карти, самоекспертиза, «перехресна» експертиза інноваційних проєктів творчих груп студентів	Експертний аналіз, самооцінка участі студентів в інноваційному проєкті

Післяпроектна діяльність	Вибудовування перспектив спільної діяльності майбутніх педагогів і школярів	Педагогічний прогноз
--------------------------	---	----------------------

Як приклад представимо технологію проектування освітньої інновації «Лабіринт аргонавтів» (табл. 5). Проект розроблявся у рамках самостійної роботи студентів МДУ в курсі «Методичний практикум». База реалізації проекту – Школа англійської мови «Oxford» м. Маріуполя; учасники – академічні групи магістрів 1-го року навчання факультету іноземних мов (заочної й денної форм навчання) й учні Школи англійської мови «Oxford» м. Маріуполя. Матеріальний результат освітнього проекту – спільно розроблена настільна книга «Замітки юних аргонавтів».

Таблиця 5.

Технологія проектування освітньої інновації «Лабіринт аргонавтів»

Table 5.

Technology of educational innovation design «Labyrinth of Argonauts»

Назва етапу	Опис етапу	Результат
Передпроектний	1. Діагностика ситуації (анкетування учителів і школярів). Гіпотеза: форми позаурочної діяльності по літературі не актуальні для молодших підлітків	Об'єкт проектування – стандартні форми організації позаурочної діяльності з літератури
	2. Проблематизація. Діагностика виявила: - застарілі, нецікаві для учнів форми проведення позаурочної діяльності з літератури; - відсутність інтересу у школярів до участі в позаурочній діяльності з літератури; - відсутність ініціативи у більшості учителів для організації нестандартних форм позаурочної діяльності із предмету; - формалізований підхід до проведення позаурочної діяльності	Предмет проектування – нестандартні форми організації позаурочної діяльності з літератури

	<p>3. Концептуалізація. Ідея: зміна уявлення учасників проекту про організацію позаурочної діяльності з літератури. Задум: проходження випробувань школярами в «Лабіринті аргонавтів», що розширює їхні знання про грецьку міфологію; занурення в серію адаптованих міфів про золоте руно й аргонавтів. Мета для студентів – формування проєктної компетенції. Мета для дітей – формування інтересу до предмета «Зарубіжна література»</p>	Сформульовані ідея, цілі, завдання
	<p>4. Освітній проєкт позаурочної діяльності із Зарубіжної літератури «Лабіринт аргонавтів» розрахований на три дні. У роботі використані підручники й навчальні програми з Історії стародавнього світу і Зарубіжної літератури для 6-х класів</p>	Вибраний формат проєкту
Алгоритм організації взаємодії майбутніх педагогів і школярів (приклад 1-ої зустрічі із трьох запланованих)		
Стадія	Діяльність студентів	Діяльність школярів
Вступ до проєкту	Представляються, знайомляться; обговорюють, чи відомо підліткам що-небудь про аргонавтів. Показують театралізований епізод із міфу про аргонавтів, тим самим вводять дітей у проєкт	Знайомляться. Відповідають на питання. Дивляться постановку. Беруть участь у грі «Я візьму із собою в подорож за золотим руном...». Включаються в обговорення проєкту
Вибір тематики	Пропонують відправитися разом слідами аргонавтів і добути золоте руно. Допомагають школярам сформулювати тему проєкту, представляють варіанти: - «Колхидські лабіринти»; - «У пошуках золотого руна»;	Спільно обговорюють і приймають загальне рішення за темою проєкту

	<ul style="list-style-type: none"> - «Лабіринт аргонавтів»; - «Слідами Ясона»; - «До східних берегів» 	
Спільний старт	<p>Організація спільної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - побудова карти-маршруту по лабіринту; - розробка образів Ясона, золотого баранчика, Медеї, Геракла та ін.; - створення першого епізоду книги «Замітки юних аргонавтів» під назвою «Історія про золотого барана» (діти разом зі студентами коротко представляють зміст міфу, реалізуючи свої творчі здібності) 	Школярі включаються у спільну діяльність, беруть участь у створенні книги, розробці персонажів
Об'єднання колективу	<p>Організують поділ на творчі групи і спільну діяльність. Закріплюють студентів – тьюторів за кожною групою школярів. Проводять вибір капітанів команд. Проводять ігри-випробування на об'єднання колективу.</p> <p>За підсумками випробувань видають кожній команді клаптик «Золоте руно»</p>	Грають в «Кільця німфи Нефели»; обговорюють запропоноване завдання; для згуртування і подальшої роботи в групах грають у «Палітру Іриди», «Хованки з Посейдоном», «Кузню Гефеста». Отримують клаптик мозаїки «Золоте руно»
Установка на наступну зустріч	<p>Пояснюють школярам подальшу самостійну роботу:</p> <ul style="list-style-type: none"> - вивчити роздатковий матеріал (адаптовані міфи про аргонавтів: кожній групі видається певний епізод із міфу); - самостійно у групах розробити три сторінки книги «Замітки юних аргонавтів»: 1-а група – епізод «Історія Ясона»; 2-а група – «Історія «Арго»»; 3-а група – «Історія про три моря»; - познайомитися з 	Школярі включаються у спільну діяльність із підготовки до виконання домашнього завдання, обговорюють і розподіляють ролі; обмінюються контактами зі студентами

	міфологічними образами для театралізованої постановки у фіналі проєкту	
Рефлексія	Студенти пишуть кейс «Мое розуміння інноваційного проєктування» (особиста рефлексія). Приклади назв кейсів: «Страждання юного Вертера, або Повість про те, як інноваційний проєкт з Методичного практикуму розробити»; «Ніколи не буває великих справ без великих труднощів»; «Щоденник Робінзона Крузо, або Як я вчилася розробляти інноваційні проєкти» тощо	У фіналі підсумкової гри діти (у групах) зшивають клаптики «Золоте руно», «зароблені» під час проходження «Лабіринту», у процесі діляться враженнями, успіхами і невдачами
Післяпроєктна діяльність	Вибудовують перспективи спільної діяльності майбутніх педагогів і школярів в організації позаурочної діяльності з літератури	Розробляють серії освітніх проєктів за цікавими для себе темами у ході вивчення Зарубіжної літератури

Технологія проєктування інновацій сприяє становленню педагогічної діяльності майбутніх учителів.

Наш досвід викладання показує, що для формування проєктної компетентності майбутнього педагога доцільно ввести модуль «Технологія проєктування освітніх інновацій» у навчальну дисципліну базового блоку «Проєктна компетентність педагога» (напрямок підготовки «Середня освіта»). Очевидно, що навчання проєктуванню тільки на аудиторних заняттях, без участі дітей неефективно. Залученість майбутніх педагогів у спільну діяльність із школярами з розробки і реалізації інноваційних проєктів здатна перетворити рутинні шкільні заходи на значимі для всіх учасників освітні події, створити реальні умови для підвищення якості підготовки студентів педагогічного ЗВО.

Висновки до розділу 2

Аналізуючи особливості формування готовності студентів до нововведень, характеризуючи роль майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності, у даному розділі ми теоретично обґрунтували педагогічні умови та модель підготовки студентів до створення та впровадження інновацій.

Значну увагу зосередили на конкретизації ролі майбутнього вчителя іноземної мови як суб'єкта інноваційної діяльності у процесі передачі педагогічного нововведення (освітньої інновації) від джерела до користувача. Теоретично довели, що педагог може виступати як джерелом, так і реципієнтом нового: на позиції реципієнта він проходить певні етапи сприйняття нововведення (ознайомлення, інтерес, оцінка, апробація, власне акт сприйняття та кінцеве рішення про доцільність інновації), з іншого боку, – виступаючи в ролі джерела, майбутній вчитель іноземної мови сам продукує нове, розробляючи програми впровадження педагогічних інновацій і проектування інновацій у навчально-виховний процес. Обґрунтували доцільність створення інноваційної мережі (поєднання змісту, виробленого на експериментальному майданчику, школи та МДУ), одним із ключових елементів якої повинен стати студент – майбутній учитель іноземної мови.

На основі аналізу наявних експериментальних досліджень і власних розробок ми представили модель підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності, метою реалізації якої є формування готовності студентів до нововведень у майбутній професії вчителя іноземної мови завдяки дотриманню зазначених педагогічних умов.

Сутність моделі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності полягає у створенні органічного, внутрішньо пов'язаного цілого, для якого необхідно: 1) вивчити етапи процесу, визначити, які з його частин мають внутрішню цілісність, а які – відносну самостійність; 2) проаналізувати результати досягнення проміжних цілей, які впливають на мету всього процесу; 3) забезпечити зворотній зв'язок у визначенні ефективності підготовки вчителя до інноваційної діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Звернення до проблем шкільної і вищої освіти приводить нас до аналізу професійної підготовки майбутнього учителя іноземної мови у ЗВО. Враховуючи той факт, що учитель як суб'єкт освітнього процесу є головною дійовою особою будь-яких перетворень у школі, сьогодні стала очевидною необхідність переорієнтації майбутнього учителя на гуманістичні цінності, адекватні характеру інноваційної педагогічної діяльності. Ця ситуація повинна знайти своє відображення в системі підготовки майбутнього учителя іноземної мови у ЗВО.

Аналіз сучасних моделей педагогічної діяльності дозволив установити, що конструктивно-проектувальна, дослідницька і рефлексивна функції є основою для інноваційного характеру педагогічної діяльності вчителя. Вивчення співвідношення творчої й інноваційної діяльності дозволяє стверджувати, що остання є особистісною категорією, творчим процесом і результатом творчої діяльності.

Визначаючи й уточнюючи структуру інноваційної діяльності вчителя, ми прийшли до необхідності побудови такої моделі цієї діяльності, яка відповідала б вимогам підготовки студентів і склала її основу. Наукові пошуки були здійснені в руслі сучасних концепцій і уявлень про інноваційну діяльність і педагогічне проектування. У результаті цих пошуків у нашому дослідженні була визначена модель інноваційної діяльності, що складається з мотиваційного, когнітивного, технологічного і рефлексивного компонентів. У цій роботі зміст інноваційної діяльності визначався як перетворення існуючих форм і методів педагогічного процесу, створення нових цілей і засобів їх реалізації, задоволення потреб людей новими засобами.

Із цієї точки зору, в інновації виділяються дві сторони: предметна (що нового створюється) і процесуальна (як відбувається народження, поширення нового). Визначення предмета інновації припускає визначення педагогічної проблеми, побудову концепції педагогічного нововведення, відстежування результатів, корекцію і рефлексію інноваційних дій. У цьому випадку йдеться про проектування інноваційної діяльності.

Розкриття науково-теоретичних основ педагогічного проектування дозволило визначити можливості його в підготовці студентів до інноваційної діяльності:

- створення, освоєння, розвиток нового у практиці здійснюється через проєктування;
- проєктування є інноваційною діяльністю; воно передбачає творчу активність, рефлексію, вибір цілей і засобів і так далі. Освоюючи проєктування, суб'єкт, тим самим, включається в освоєння інноваційної діяльності;
- проєктувальникові мають бути властиві такі особистісні якості, як: грамотність, інтерес до інновацій, креативність, рефлексія і так далі;
- проєктування можна опанувати, накопичуючи досвід у рішенні проблем;
- проєктування визначає розвиток не лише педагогічних процесів, але і власний розвиток педагога.

Таким чином, теоретичний аналіз проєктування інноваційної діяльності педагога дозволив виділити початкові теоретичні положення нашого дослідження:

- проєктування дозволяє створювати й освоювати педагогічні нововведення, його можна вибрати умовою підготовки майбутнього учителя іноземної мови до інноваційної діяльності;
- проєктування інноваційної діяльності пов'язане із визначенням педагогічних проблем, побудовою концепції педагогічного нововведення, відстежуванням результатів, корекцією і рефлексією інноваційних дій;
- підготовка до інноваційної діяльності може бути сформована в контексті цілісності структурних компонентів цієї діяльності: мотиваційного, когнітивного, технологічного і рефлексивного.

Досягнення наступного завдання дослідження показало, що у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у ЗВО (курси педагогічних дисциплін (у тому числі педагогічних практик і практикуму)) існують можливості навчання проєктуванню. Ці можливості у нашій роботі (технології підготовки до інноваційної діяльності через проєктування) дозволили визначити підготовку до інноваційної діяльності як формування системи особистісних якостей, що обумовлюють мотиваційний, когнітивний, рефлексивний і технологічний компоненти готовності. При цьому технологічний компонент визначається як уміння суб'єкта вирішувати педагогічні проблеми шляхом проєктування.

Готовність до інноваційної діяльності розуміється в дослідженні як результат підготовки і цілісний стан особистості, що виражається в її мотивах, знаннях, уміннях і досвіді творчої діяльності.

Вивчення наукових робіт із проблеми підготовки в системі вищої освіти дозволив інтегрувати процес підготовки до інноваційної діяльності як стратегію, яка реалізується на основі наступних принципів:

- фундаменталізація педагогічної освіти;
- відкритість, варіативність змін у змісті, формах і методах підготовки майбутнього учителя іноземної мови;
- орієнтація на творчу діяльність;
- співпраця у спільній діяльності студента – викладача – учня – вчителя;
- поетапність процесу підготовки.

Підготовка до інноваційної діяльності майбутнього вчителя іноземної мови недостатньо результативна; неефективно використовуються можливості педагогічного проектування в цьому процесі. Реальний стан проблеми дослідження підтвердив необхідність формування готовності до інноваційної діяльності у процесі навчання у ЗВО.

Вирішення наступного завдання цієї роботи вимагало конструювання й апробації технології навчання, у рамках якої через використання можливостей проектування, здійснювалася підготовка до інноваційної діяльності.

Ця технологія розроблялася на основі стратегії, визначеної в ході теоретичного аналізу. Конструювання технології враховувало те, що підготовка до інноваційної діяльності носить поетапний характер.

Реалізація технології передбачала спільну діяльність, у якій центральну роль грали форми співпраці викладача зі студентом, студентів й учнів, студентів / учнів між собою.

Разом із цим, у рамках технології підготовки до інноваційної діяльності був використаний метод педагогічного моделювання і проектування інновацій, у яких формувалися і проявлялися професійні й особистісні якості майбутнього учителя іноземної мови.

Таким чином, у ході нашої роботи мета дослідження досягнута і поставлені завдання вирішені.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ангеловски К. Учителя и инновации : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1991. 158 с.
2. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. / Інститут педагогіки АПН України. Київ, 2003. 440 с.
3. [Взятышев В.](#), Романкова Л. Социальные технологии в образовании. Высшее образование в России, 1998. № 1. С. 28–38.
4. Волкова Н. В. Разработка и реализация модели становления педагогической деятельности в процессе подготовки студентов. Мир науки, культуры, образования, 2014. № 6. С. 151–153.
5. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі : навч.-метод. посіб. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2014. 161 с.
6. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2008. 23 с.
7. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти : теоретико-методологічний аспект : моног. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 385 с.
8. Дем'янюк Т. Д. Інноваційні підходи у підготовці майбутніх педагогів : навч.-метод. посіб. Рівне : РДГУ, 2012. 206 с.
9. Дем'янюк Т. Д., Савінова Н. С., Кособуцька Г. П. Інноваційні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя : моног. Рівне : РДГУ, 2009. 382 с.
10. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2004. 220 с.
11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : посібник. 2-ге вид., допов. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
12. Докучаєва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : моног. Луганськ, 2005. 299 с.

13. Завалко К. Організація та зміст процесу формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2013. № 8 (Ч. 1). С. 43–50.
14. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь. Москва : Знание, 1980. 96 с.
15. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : уч. пособ. Санкт-Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. 234 с.
16. [Зимняя](#) И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / 3-е издание, пересмотренное. Москва : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2010. 448 с.
17. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія / за заг. ред. П. Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 441 с.
18. Інноваційні педагогічні технології : посібник / за ред. О. І. Огієнко. Київ : Інст. пед. осв. і осв. дорос. НАПНУ, 2015. 314 с.
19. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования. Москва : Смысл, 2005. 248 с.
20. Кабрин В. И. Транскоммуникативная холодинамика психологического универсума личности (стресс-трансформация). Вестник Томского государственного университета, 1999. № 268. С. 115–120.
21. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 286 с.
22. Карп'юк О. Навчання як модель успішного життя. Іноземні мови, 2005. № 4. С. 86–94.
23. Коберник О. М., Коберник Г. І. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності. URL : <http://studentam.net.ua/content/view/7686/97/> (дата звернення: 18.07.2020).
24. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Державна академія кадрів освіти. Київ, 1999. 235 с.
25. Коновальчук І. І. Проектування інноваційних педагогічних технологій. Вісник ЖДУ, 2006. № 28. С. 74–76.

26. Краснокутська Н. В. Інноваційний менеджмент : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2003. 504 с.
27. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. 114 с.
28. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. 183 с.
29. Лапин Н. И. Системно-деятельностная концепция исследования нововведений. Диалектика и системный анализ / отв. ред. Д. М. Гвишиани. М.: Наука. 1986. С. 26-43.
30. Литвинов А. С. Педагогічний провайдинг інновацій в освіті : навч. посіб. Суми : Університетська книга, 2018. 265 с.
31. Ломов Б. Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. Москва : Педагогика, 1991. 296 с.
32. Маркова А.К. Психология труда учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.
33. Матіюк І. О. Інновації в творчій діяльності педагога. Проблеми сучасної пед. освіти : зб. наук. праць. Київ, 2003. Вип. 5. С. 110–120.
34. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал : психологические проблемы. Москва : Дело, 1994. 216 с.
35. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1981. 118 с.
36. Мышление учителя : личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина и Г.С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.
37. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України : веб-сайт. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 18.07.2020).
38. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / За заг. ред. О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2001. 256 с.

39. Основы вузовской педагогики : учеб. пособие для студентов ун-тов / ред. Н.В. Кузьмина, И.А. Уркин. Ленинград : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. 311 с.
40. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики : у 2-х т. Київ : Знання України, 2005. Т. 1. 420 с.
41. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида : моногр. / под ред. А.П. Тряпицыной. Санкт-Петербург : Образование, 1995. 171 с.
42. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / За ред. проф. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної. Вид. 2-е, випр. і доп. – Харків : «ОВС», 2006. С. 5–131.
43. Підготовка вчителя до впровадження нових технологій навчання у сільській школі : моног. / Біда О. А. та ін. / за заг. ред. Н. С. Побірченко. Київ : Наук. світ, 2002. 229 с.
44. Подобедова Т. Ю. Теория и практика педагогического проектирования // Проблемы сучасної пед. освіти : зб. ст. : Сер. : Педагогіка і психологія. Ялта : КДГІ, 2004. Вип. 6. Ч. 2. С. 81–87.
45. Пригожин А.И. Организации : системы и люди. Москва : Политиздат, 1983. 176 с.
46. Проданов И.И. Исследование путей управления профессионализмом учителя в инновационной системе образования региона : моногр. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. 238 с.
47. Проект «Шкільний вчитель нового покоління». URL : <https://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht> (дата звернення: 18.07.2020).
48. Прокументова Г. Н. Педагогика совместной деятельности : смысловые контексты и образовательная реальность. Школа совместной деятельности : разработка образовательных программ в развивающейся школе. Томск : Дельтаплан, 2002. Кн. 5. С. 4–16.
49. Радионов В.Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. Санкт-Петербург : СПГТУ, 1996. 140 с.

50. Реан А.А. Психология педагогической деятельности (проблемный анализ). Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1994. С. 72–91.
51. Рубцов В. В., Ивошина Т. Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. Москва : МГППУ, 2002. 272 с. URL : <http://psychlib.ru/mgppu/RPr/RPr-001.htm> (дата звернення: 19.07.2020).
52. Сазонов Б. В. Субъект в процессах нововведений. Нововведения как фактор развития : сб. труд. Москва, 1987. № 16. С. 84–94.
53. [Сластенин В.А.](#), [Исаев И.Ф.](#), [Мищенко А.И.](#), [Шиянов Е.Н.](#) Педагогика : учебное пособие. Москва : Школа-Пресс, 1997. 512 с.
54. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика : инновационная деятельность. Москва : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. 293 с.
55. Стрілець С. І. Педагогічна інноватика у вищій школі : теорія і практика : навч. посіб. Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2013. 488 с.
56. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Технология обучения в высшей школе : учеб. изд. / под ред. Д.В. Чернилевского. Москва : Экспедитор, 1996. 288 с.
57. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. Москва : Логос, 1994. 320 с.
58. Шкільний учитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2014 – березень 2015) / уклад. О. П. Бевз та ін. Київ : Ленвіт, 2014. 60 с. URL : <http://dspace.udpu.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/6789/4286/Baseline%20study.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата звернення: 18.07.2020).
59. Штейнмец А. Э. Психологическая подготовка к педагогической деятельности. Калуга : КГПУ, 1998. 308 с.
60. Янкович О. І. Освітні технології вищої школи України: проблеми та перспективи : моног. / за ред. В. М. Чайки. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 208 с.
61. Herreid C. F. Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011. Vol. 2011. № 128. P. 31–40. DOI: [10.1002/tl.466](https://doi.org/10.1002/tl.466).
62. Kylie B. Student and teacher perceptions of learning and teaching: a case study. *Journal of Further and Higher Education*, 2012. Vol. 36, Issue 4. P. 549–565. DOI: [10.1080/0309877X.2011.643775](https://doi.org/10.1080/0309877X.2011.643775).

63. Swiercz P. M., Ross K. T. Rational, human, political, and symbolic text in Harvard Business School cases : A study of structure and content. *Journal of Management Education*, 2003. Vol. 27. Issue 8. P. 407–430. [DOI: 10.1177/1052562903252511](https://doi.org/10.1177/1052562903252511).