

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ  
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

До захисту допустити:

Зав. кафедри

“ \_ ” \_\_\_\_\_ 2021 р.

**СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ  
ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота  
здобувача вищої освіти  
другого (магістерського)  
рівня вищої освіти  
освітньо-професійної програми  
«Середня освіта. Мова і література (англійська)»

Будько Катерини Ігорівни

Науковий керівник:

Бодик Остап Петрович

Доцент кафедри англійської філології,

доктор філософії, доцент

Рецензент:

Радзієвська Ольга Валеріївна канд. пед. наук, доцент,

доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Донбаський

державний педагогічний університет»

Кваліфікаційна робота захищена з оцінкою \_\_\_\_\_

Секретар ЕК \_\_\_\_\_

« \_ » \_\_\_\_\_ 20 \_ р.



6. Дата видачі завдання \_\_\_\_\_

## КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Пошук і відбір літератури за обраною темою, її дослідження.		
2.	Складання попереднього плану, узгодження його з науковим керівником.		
3.	Формулювання написання вступу .		
4.	Написання розділів та підрозділів.		
5.	Узагальнення результатів, їх обґрунтування, написання висновків та практичних рекомендацій.		
6.	Написання наукової статті. Участь у міжнародній конференції.		
7.	Оформлення списку використаних джерел та додатків.		
8.	Літературне й технічне оформлення роботи, виправлення помилок.		
9.	Створення презентації для захисту кваліфікаційної роботи.		
10.	Передзахист кваліфікаційної роботи.		
11.	Оцінювання науковим керівником кафедри кваліфікаційної роботи.		
12.	Рецензування, підготовка до захисту і захист кваліфікаційної роботи.		

**Здобувач**

\_\_\_\_\_ (підпис)

\_\_\_\_\_ (прізвище та ініціали)

**Науковий керівник роботи**

\_\_\_\_\_ (підпис)

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
РОЗДІЛ 1. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ .....	11
1.1. Теоретичні аспекти педагогічної інноватики .....	11
1.2. Педагогічні технології: сутність і класифікація .....	21
1.3. Система готовності до інноваційної діяльності.....	25
1.3.1. Структура готовності учителів ІМ до інноваційної педагогічної діяльності .....	25
1.3.2. Рівні готовності майбутніх учителів ІМ до інноваційної діяльності .....	31
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	37
2.1. Проблеми включення вчителя в інноваційний процес .....	37
2.2. Психологічні бар'єри вчителів на шляху педагогічних інновацій та шляхи їх подолання.....	43
2.3. Критерії сформованості готовності учителя іноземних мов до іноваційної діяльності та їх показники .....	56
Висновки до розділу 2.....	64
РОЗДІЛ 3. КОНТЕКСТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НУШ.....	66
3.1. Роль контексту у викладанні англійської мови .....	66
3.2. Вплив контексту на обробку та розуміння мови.....	73
3.3. Сучасні підходи та вправи до викладання.....	75
англійської мови використовуючи context- study .....	75
3.4. Ідеї навчання молодших школярів .....	82
Висновки до розділу 3.....	98
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	101
СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ .....	105

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Інноваційна діяльність педагогів стає на сьогоднішній день основним напрямом реалізації модернізаційних реформ в освіті і одним із суттєвих напрямів переходу до моделі інноваційного розвитку України в цілому.

Розвиток інноваційних процесів у освіті на сучасному етапі є об'єктивною закономірністю, що зумовлюється: інтенсивним розвитком інформаційних технологій у всіх сферах людського буття; оновленням змісту філософії сучасної освіти, центром якої став загальнолюдський цілісний аспект; гуманістично-зорієнтованим характером взаємодії учасників навчально-виховного процесу; необхідністю підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, спрямовану на формування творчої особистості вихованця, готовності до сприйняття та активної діяльності у нових соціально-економічних умовах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога.

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 [21, с. 16].

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.

У педагогічних дослідженнях інноваційна педагогічна діяльність розглядається як особливий вид творчої діяльності, спрямований на оновлення системи освіти. Вона є результатом активності людини не стільки у пристосуванні до зовнішнього середовища, скільки у зміні його відповідно до особистих і суспільних потреб та інтересів.

Реформування українського суспільства, модернізація системи освіти України на сучасному етапі визначають основні підходи до професійної діяльності педагога. Освіта є пріоритетною сферою розвитку сучасного суспільства. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті вимагають відповідних змін у професійній діяльності педагога, зокрема, якісну професійну підготовку фахівців.

Дослідження і впровадження у навчально-виховний процес інноваційних методик є актуальним питанням, вивченню якого присвятили свої праці сучасні науковці: Т.Башина, І.Білявська, К. Воропаєва, Л.Галіціна, О.Гончарова, І. Дичківська, Н.Клокар, К. Макагон, В.Сластьонін, В.Уруський та ін.

Принагідно зазначимо, що проблеми інноватики останніми роками досліджують О. Бартків, І.Коновальчук, В. Кремень, М. Кларін, Г.Селевко, С. Якименко та ін.

Творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності, підвищення його фахового рівня, професійної компетенції відображено у працях І.Гавриш, І. Зязюна, О.Огієнко, Н.Плахотнюка, Н.Разіної, Н.Раїтіної, Н.Савіної, Л.Чернової та інших дослідників.

Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до інноваційної діяльності розглядаються в працях О.Гнездилової, І. Зимньої, Н.Клокар, І. Коновальчук, А.Маркової та ін.

Отже, з урахуванням стану дослідженості вищезначеної проблеми та доцільність її розробки, було обрано тему нашого дослідження **«Структурні компоненти готовності вчителя іноземних мов до інноваційної діяльності»**.

**Об'єктом дослідження** є професійна підготовка вчителя англійської мови.

**Предметом дослідження** є інноваційні технології навчання на сучасному етапі вивчення англійської мови.

**Мета дослідження** полягає в теоретичному та практичному обґрунтуванні ефективності інноваційної діяльності вчителя.

Відповідно до поставленої мети необхідно вирішити наступні **завдання**:

- вивчити підходи сучасних дослідників до оцінки сформованості готовності вчителя іноземних мов до інноваційної діяльності;
- конкретизувати та науково модифікувати поняття «готовність учителя англійської мови до інноваційної діяльності»;
- аналізувати систему критеріїв і показників для визначення рівнів сформованості готовності педагога до створення інноваційних освітніх продуктів;
- на основі специфіки діяльності вчителя обґрунтувати структуру, систему та рівні готовності вчителя до інноваційної діяльності;
- проаналізувати зміст технології контекстного навчання та визначити вплив контексту на вивчення іноземної мови;
- розробити комплекс вправ, який можна використовувати на уроках англійської мови для високоефективного навчання.

**Методи дослідження.** Під час написання магістерської роботи було вжито такі методи дослідження, як: принцип історизму (з'ясовано коли і як з'явилися поняття педагогічна інновація, як вона розвивалася і які характеристики має), термінологічного аналізу – для з'ясування змісту основних термінів і понять дослідження, спостереження, аналізу, синтезу, систематизації й узагальнення з метою вивчення стану дослідженості проблеми у педагогічній теорії.

**Наукова новизна.** Зараз з'являється все більше робіт, присвячених інноваційній діяльності вчителя, зокрема, й серед українських педагогів. Ця робота дає змогу прослідкувати, доповнити та удосконалити існуючу інформацію про поняття «готовність до інноваційної діяльності».

**Практичне значення.** Результати дослідження можуть застосовуватися для впровадження матеріалів і висновків в навчальний процес у закладах освіти, в нормативних, і в факультативних курсах. Основні положення даної



роботи можуть бути використані в процесі підготовки до лекційних та семінарських занять з курсів.

**Апробація результатів дослідження.** Результати дослідження викладено в публікації: Бодик О. П., Будько К. І. Готовність учителя іноземних мов до інноваційної діяльності: критерії сформованості та їх показники. International scientific innovations in human life. Proceedings of the 5th International scientific and practical conference. Cognum Publishing House. Manchester, United Kingdom. 2021. Pp. 357-366. URL:

<https://sci-conf.com.ua/v-mezhdunarodnaya-nauchno-prakticheskaya-konferentsiyainternational-scientific-innovations-in-human-life-17-19-noyabrya-2021-godamanchester-velikobritaniya-arhiv/>

**Структура та обсяг роботи.** Відповідно до поставленої мети й завдань дослідження магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і двох таблиць. Загальний обсяг – 109 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 «**Готовність педагога до інноваційної діяльності як вимога сучасної освіти**» проаналізовано зміст і структуру інноваційної діяльності вчителя; розкрито значення педагогічних технологій в інноваційній діяльності вчителя.

У другому розділі «**Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності**» обґрунтовано практичну значущість інновацій у системі освіти на особистісному рівні, представлено критерії сформованості готовності учителя іноземних мов до іноваційної діяльності, а також проаналізовано вплив антиіноваційних бар'єрів на становлення педагогічної діяльності вчителя іноземної мови та сформовано шляхи подолання перешкод на шляху до сприйняття і реалізації нововведень.

У третьому розділі «**Контекстна технологія як засіб підвищення ефективності навчання англійської мови в НУШ**» визначено сутність технології контекстного навчання, обґрунтовано переваги використання технології при вивченні іноземної мови у школі, розглянуто вплив контексту на обробку та розуміння мови, а також, представлено цикл вправ з використанням технології контекстного навчання для уроків англійської мови в НУШ.

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



## РОЗДІЛ 1. ГОТОВНІСТЬ ПЕДАГОГА ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ВИМОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

### 1.1. Теоретичні аспекти педагогічної інноватики

Педагогічна інноватика – це сфера науки, яка вивчає процеси розвитку навчальних закладів, що пов’язані із створенням нової практики освіти [42,с. 5].

З точки зору Н. Р Юсуфбекоої [44, стр 8], педагогічна інноватика є самостійною галуззю педагогічної науки, вченням про створення педагогічних нововведень, їх оцінку й освоєння педагогічною спільнотою, застосування їх на практиці.

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов’язаний насамперед із масовим громадсько-педагогічним рухом, з виникненням протиріччя між потребою у швидкому розвитку освітньо-виховних закладів і невмінням педагогів її реалізувати. Зріс масовий характер застосування нового. У зв’язку з цим загострюється потреба у новому знанні, в осмисленні нових понять „новація”, „нововведення”, „інновація”, „інноваційний процес” та ін., а також актуалізується проблема формування теоретичної та практичної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

Створення та поширення новацій в системі загальної освіти обумовлюється й рядом інших об’єктивних факторів [42,с. 6]:

- появою державних стандартів освіти;
- профілізацією та індивідуалізацією освітнього процесу;
- концепцією національного виховання дітей та молоді;
- авторськими навчальними програмами, підручниками, посібниками, виховними та управлінськими системами й технологіями;
- варіативними системами навчання;

- методами проектування та моделювання життєтворчості особистості, діалоговою формою спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу;
- рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень учнів;
- модернізацією змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників закладів освіти;
- варіативними моделями структури управління;
- появою авторських закладів освіти тощо.

Інноваційне навчання – це такий навчальний процес, що будується як творча взаємодія вчителя і учнів, котра максимально спрямована на самостійний пошук учнями нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності, вироблення загальнолюдських норм та цінностей, оволодіння мистецтвом рефлексії [там же].

Метою інноваційного навчання є розвиток у школярів можливостей творчого навчання за допомогою нового досвіду, освіта характеризується новим або вдосконаленим змістом навчання шляхом викладання освітніх моделей та відповідних систем управління, записаних у формах, придатних для перевірки, поширення і розвитку.

Нововведення є продуктом інноваційної діяльності. Вони позитивно впливають на систему освіти, визначають її розвиток і характеризується новим або вдосконаленим змістом освіти, засобами навчання, освітніми моделями, освітніми моделями та адекватними системами управління, зафіксованими у формах, придатних для апробації, поширення та розвитку. В науковій літературі «нововведення» визначається як цілеспрямовані зміни, які вносять в середовище впровадження нові стабільні елементи, що спричиняють перехід системи від одного стану до іншого.

В педагогічній діяльності «нововведення» – це комплексний процес створення, поширення та використання нового педагогічного засобу для якісно кращого задоволення вже відомих суспільних потреб, процес його

впровадження в окремому навчальному закладі з метою підвищення результативності освітньо-виховної діяльності.

Співвідношення між поняттями нововведення і інновація полягає в тому, що нововведення (новація) – це засіб (новий метод, методика, технологія, програма та ін.), а інновація – це процес освоєння цього засобу [42, с. 7].

У педагогіці поняття «інновація» вживають у таких значеннях □13, с. 21□: форма організації інноваційної діяльності; сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти; зміни в освітній практиці; комплексний процес створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень; результат інноваційного процесу.

Сутнісною ознакою інновації О. Дубасенюк вважає її здатність суттєво впливати на загальний рівень професійної діяльності педагога, розширювати інноваційне поле освітнього середовища у навчальному закладі, регіоні [33, с. 14.]

М. Кларін зауважує, що за своїм основним змістом поняття “інновація” відноситься не тільки до створення й розповсюдження новацій, але й до змін в способах діяльності, стилях мислення, які з цим пов’язані [17, с. 55].

І. Дичківська вважає інноваційну діяльність складним і багатограним явищем, зміст якого охоплює процес взаємодії індивідів, орієнтований на розвиток, перетворення об’єкта, переведення його в якісно новий стан; системна діяльність зі створення, розробки та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що поєднує різноманітні операції та дії, спрямовані на отримання нових знань, технологій, систем [13, с. 248].

Під готовністю до інноваційної діяльності ми розуміємо особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії [13, с. 277].

Інновації можуть бути представлені у вигляді:

- абсолютної новизни – принципово невідоме нововведення, відсутність аналогів та прототипів;
- відносної новизни – місцева, часткова, умовна новизна;
- псевдоновизни – прожектерство, прагнення зробити не стільки краще, скільки по іншому;
- винахідницької дрібниці [42, с. 8].

У сучасних наукових дослідженнях поняття професійна готовність педагога розуміють як закономірний результат спеціальної підготовки, самовизначення, освіти і самоосвіти, виховання та самовиховання. Її визначають як психічний, активно-дієвий стан особистості, складну якість, систему інтегрованих властивостей, що регулює професійну діяльність, забезпечує її ефективність [1, с.53].

В історичному плані новизна завжди відносна. Вона носить конкретний характер, тобто може виникати раніше свого часу, потім може стати нормою або застаріти. ЮНЕСКО визначає інновації як спробу змінити систему освіти, здійснити свідомо і навмисно поліпшення нинішньої систем. Нововведення не обов'язково є чим - то новим, але обов'язково чим - то кращим і може бути продемонстровано саме по собі.

Джерелами інноваційних ідей можуть бути [17,с.175]:

- несподівана подія, наприклад, успіх або провал, як поштовх до розвитку;
- різні невідповідності між істинними мотивами поведінки дітей, їх запитамі і бажаннями і практичними діями педагога;

- потреби педагогічного процесу, що представляють собою слабкі місця в методиці, пошук нових ідей;
- поява нових освітніх моделей;
- демографічний фактор;
- зміни в цінностях і установках дітей, а саме: зміна ставлення дітей до освіти, до значимих цінностей тягне за собою пошук нових форм спілкування і професійної поведінки;
- нові знання: концепції, підходи до освіти, конкретні методики і технології.

Люди, які відносяться до категорії інноваторів, створюють особливий соціальний простір, що визначає хід інноваційного розвитку, його вектор і результат. А. Пригожин наголошує, що ініціатори та провідники ідей, які виникли вперше, розробок, досвіду, творчо мислячі та діяльні люди – багатство кожної країни, кожного народу. У структурі контингенту інноваторів автор виділяє дві групи: тих, хто створює і тих, хто реалізовує нововведення. Як зауважує вчений, реалізатори – ті ж самі творці, але не самого нововведення, а процесу його опанування, механізму переходу від вихідного стану до бажаного [30, с. 176].

В. Сластьонін і А. Подимова вважають, що педагогу, який готовий до іноваційної діяльності, притаманні такі особливі індивідуальні здібності, як здатність до організації часу, здатність програмувати свою майбутню діяльність, передбачати її події, встановлювати для себе оптимальні режими активності й пасивності, визначати ритми діяльності. Інноваційну педагогічну діяльність вони пов'язують з відмовою від відомих штамтів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості учня, з виходом за рамки діючих нормативів, з особистісно-творчою індивідуальною спрямованістю учителя на створення нових педагогічних технологій, що реалізують цю діяльність [39, с. 44].

Зміна відносної ролі інновацій у структурі інноваційного навчання, зверненого до майбутнього, передбачає модифікацію типу відносин між



педагогами та учнями. Ці відносини втрачають характер примусу, підпорядкування владі традиції. Вони не можуть бути ні чим іншим, як відносинами співробітництва, взаєморегуляції, взаємодопомоги рівних. У процесі вчення переважним стає творчий початок, індивідуально-особистісний підход до проблеми, до способів її вирішення. Головна цінність відносин – співтворчість вчителя та учня. Протиріччя між репродуктивними та творчими компонентами навчання дозволяється за допомогою їх узгодження [39, с.46].

І.М. Дичківська відзначає [13, с.286], що інтерес вчителя до новацій може співіснувати зі спрямованістю не на розвиток вихованця, а на інші зовнішні цілі: підвищення престижу в очах адміністрації, колег, батьків вихованців, задоволеність від володіння "модними" методиками. Це означає, що особистісна центрація педагога може спрямовуватися у різні сфери.

Основною формою організації інноваційної діяльності є педагогічний експеримент. Форма педагогічного експерименту передбачає впровадження нововведення на науковій основі, тобто з урахуванням специфіки та механізмів емпіричного дослідження [8, с. 65].

За змістом і функціями навчальні експерименти можуть бути навчальними, дидактичними та дослідницькими. Взагалі кажучи, експерименти в галузі освіти трактуються як пізнавальний метод, за допомогою якого вивчаються явища навчання в умовах природного чи штучного створення, контролю та управління, а також знаходиться новий, більш ефективний метод вирішення завдань навчання. Методи дослідження дають змогу визначити важливі фактори, які впливають на результати педагогічної діяльності, а також, дозволяють їх варіювати для досягнення найкращих результатів.

Метою навчальних експериментів є перевірка ефективності різноманітних педагогічних впливів, а саме змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчально-виховної роботи. Експеримент дає можливість встановити причинно-наслідковий зв'язок між навчальним впливом і його результатами.

У педагогічній практиці поняття «експеримент» часто безпідставно ототожнюють з поняттями «пошук», «пошукова робота», «дослід», «дослідна робота», «дослідницька робота», «практичний експеримент» тощо. Насправді, чим більше нової та інноваційної викладацької діяльності, тим ближче вона до реальної експериментальної роботи. Слід зауважити, що експерименти мають бути правильно організовані.

Особливим видом педагогічного експерименту є інноваційний педагогічний експеримент.

Інноваційний педагогічний експеримент — метод дослідницько-педагогічної діяльності, який передбачає істотні зміни у змісті, формах і методах роботи з метою підвищення їх ефективності [13, с. 250].

Як і в інших сферах діяльності, інноваційний педагогічний експеримент виконує не тільки оцінну, а й прагматичну (вивчення умов впровадження новацій) та прогностичну (визначення перспектив розвитку нововведення) функції. Його структура аналогічна структурі наукового експерименту, до якої належать:

- об'єкт і предмет дослідження;
- формулювання мети експерименту;
- визначення завдань і гіпотези експерименту;
- розроблення і вибір конкретних методик і методів дослідження;
- експертиза програми дослідження та етапи проведення експерименту.

Необхідною умовою доказовості навчальних дослідів є наявність програми та методу її виконання. Процедура має бути чітко визначена [18, с. 59]:

1. Які освітні інновації пов'язані з етапом експерименту?
2. Демонстрація доцільних заходів та інноваційних можливостей.
3. Припущення, що передбачають позитивні та негативні наслідки.
4. Вказівка на репрезентативність, специфічність і ступінь порівнянності експериментального об'єкта та контрольного об'єкта.

Значення контрольних предметів часто недооцінюється, але їх існування є головною умовою чистоти експерименту.

Для педагогів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має вивчення педагогічного досвіду як джерела інноваційної діяльності. Особливий інтерес вони виявляють до таких його різновидів, як передовий і новаторський педагогічний досвід [13, с. 251].

Передовий педагогічний досвід - виховна, організаційно-педагогічна діяльність, у процесі якої забезпечуються стабільні позитивні результати у вирішенні актуальних педагогічних проблем шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання, нових освітніх систем або інтеграції традиційних форм, методів, методик та інструментів.

Основними критеріями передової педагогічної практики є:

- актуальність - відповідність досвіду найважливішим на певному етапі проблемам викладання і навчання;
- новизна - наявність у теорії та практиці невідомих досі знань, форм і методів діяльності. Вона притаманна не лише науковому відкриттю, а й раціоналізації окремих сторін педагогічної діяльності;
- працездатність - підвищення рівня розвитку дітей у процесі застосування конкретних навичок, оптимальне використання енергії та часу вчителя та дітей для досягнення результатів;
- стабільність - використання досвіду в діяльності інших вчителів тривалий час;
- раціональність - досягнення високих результатів при відповідній інтенсифікації зусиль, ресурсів і використання часу;
- перспектива - можливість творчого наслідування досвіду інших педагогів.

Використовуючи ці критерії як своєрідні еталони, можна оцінити рівень досягнень у розвитку знань і вмінь, здобутих шляхом та в процесі безпосередньої педагогічної діяльності. Їх слід використовувати колективно, а не вибірково. Недооцінка особливостей передового педагогічного досвіду

може призвести до суб'єктивізму, помилкових, необґрунтованих оцінок і перебільшення - формалізму.

Передовий педагогічний досвід, який має багато спільного з інноваційним, істотно відрізняється від нього.

Новаторський педагогічний досвід — породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність [13, с.252].

Залежно від змісту та конкретних результатів розрізняють такі види досвіду:

- дослідницький педагогічний досвід (його сутність полягає в отриманні вихідних даних, часто - відкриття шляхом пошуку);
- інноваційний педагогічний досвід (його метою є вдосконалення практики викладання та навчання шляхом використання креативних ідей).

Інноваційний педагогічний досвід, як правило, є результатом творчого пошуку, реалізації оригінальних, змістовних педагогічних ідей. Певний потенціал перспективних ідей, що збагачують педагогічну практику, міститься у зразковому (репродуктивному) педагогічному досвіді.

Залежно від того, хто є автором чи носієм досвіду (окремий педагог, група вчителів або вихователів, методичне об'єднання працівників освітніх закладів району, міста, області та ін.), його класифікують як колективний, груповий або індивідуальний.

Згідно з типологією сучасного дослідника проблем управління Ф. Гельфера інноваційна діяльність може розгортатися за однією із таких моделей [13, с. 46]:

1. Нововведення типу «Наказ» (ініціюється керівником, який спирається на власні адміністративні можливості – силу наказів і непоступливість контролю).

2. Нововведення типу «Щеплення» (її запровадження лише додає новий елемент — предмет, організаційну структуру тощо).

3. Класична «Реалізація» (її особливістю є ґрунтовність попередньої роботи, яка полягає у підготовці вчителів, привчанні їх до роботи знову, запровадженні відповідного матеріального та морального заохочення). Така модель інновації виправдана, якщо інновація не визріла в колективі, а принесла її ззовні.

4. Інновації типу «Зрощування» (характеризуються спрямованістю ініціатора інновацій на організацію практичної роботи педагогічного колективу, використанням активних методів навчання інноваційної діяльності вчителями, які з часом починають сприймати інноваційну ідею як виправдану, природний);

5. Інноваційна діяльність типу «Вирощування» (ініціатор нововведення не вважає свою ідею остаточною, завершеною, а організовує спільну зустріч з колегами для розвитку необхідного навчального закладу для проекту інноваційних дій).

На думку О. Бартків, вчитель інноваційного спрямування під час навчального процесу здатний реалізувати [1, с.57]:

- педагогічний гуманізм, що характеризується довірою до учнів, повагою до їх особистості, гідності, впевненістю у своїх силах і здібностях;
- емпатійне розуміння учнів, при якому великий акцент робиться на прагненні та вмінні відчувати себе на місці іншого, розуміти внутрішній світ учнів, сприймати їхні позиції;
- співпраця, поступове перетворення учнів на співтворців педагогічного процесу;
- діалог, який є вмінням вислухати дитину, висловити думку, розвивати міжособистісний діалог на основі рівності, взаєморозуміння та співтворчості;
- особиста позиція, тобто творче самовираження, в якому вчитель постає перед учнями не як посадовець, позбавлений індивідуальності, а як

людина, яка має власну думку, відкриту у вираженні своїх почуттів та емоцій.

Як стверджує В.Кремень, ознакою інноваційності є те, що вона є основним механізмом формування нових технологій, нових моделей діяльності та поведінки, організації знань, сприяння створенню передумов для пошуку альтернативних шляхів розвитку суспільства [22, с.10].

## 1.2. Педагогічні технології: сутність і класифікація

Науково-технічний прогрес ХХІ століття обумовив технологізацію не тільки численних галузей виробництва, але й сфери культури, гуманітарних галузей знань. Сьогодні ми вже говоримо про інформаційні, медичні, а також освітні технології.

Історично поняття технологія виникло із технічним прогресом і означало (*techne* – мистецтво, ремесло, наука + *logos* – поняття, навчання) сукупність знань про способи і засоби обробки матеріалів [58].

Згідно з технологічним підходом інноваційні процеси розробляються й реалізуються як кластер (комплекс) технологій, спрямованих на гарантоване досягнення стійких, прогнозованих результатів нововведень, завдяки чіткому проектуванню цілей, вибору найбільш раціональних способів втілення наукової ідеї в конкретний практичний результат, постійному моніторингу й інструментальному управлінню на всіх етапах реалізації інновацій, виявленню чи створенню комплексу умов максимального сприяння входженню інновації в педагогічну систему, оптимальному використанню ресурсів, передбаченню й зменшенню впливу несприятливих факторів, уникненню спонтанних і помилкових дій [33,с. 151].

Технологія навчання – це певний порядок, логічність і послідовність викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, це певною мірою алгоритмізація досягнення поставленої мети та спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій та взаємовідносин [41].

Інше тлумачення технології дає М.В.Кларін. Розглядаючи передісторію проблеми, він вказує на такі її витoki, як технологізація навчального процесу, програмування навчання і, нарешті, комп'ютеризація (використання нових інформаційних технологій) [ 17,с.11].

Українські дослідники, зокрема, В.Паламарчук, С.Рудаківська та ін., розуміють поняття технологія навчально-виховного процесу як моделювання його змісту, форм і методів відповідно до поставленої мети.

Сучасне розуміння педагогічної технології включає пошук засобів максимального підвищення педагогічних результатів шляхом аналізу, відбору, конструювання і контролю всіх керованих компонентів педагогічного процесу та їх взаємозв'язків. В основі педагогічної технології лежить ідея повної керованості навчальним процесом, проектування і відтворення навчального циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Педагогічна технологія покликана підвести всіх, хто навчається, до єдиного, заздалегідь запланованого рівня оволодіння необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Прямими задачами педагогічної технології є:

- 1) глибоке й міцне засвоєння знань, закріплення вмінь і навичок у різноманітних галузях діяльності;
- 2) вироблення і закріплення соціально корисних норм поведінки;
- 3) навчання діям із технологічним інструментарієм;
- 4) розвиток технологічного мислення, уміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну, самоосвітню діяльність;
- 5) виховання навичок організації навчальних занять і суспільно корисної праці у відповідності з вимогами певної дисципліни [16, с.29].

Як вважає дослідник сучасних освітніх навчальних технологій Г.К.Селевко, критеріями будь-якої технології є [37, с. 18]:

- концептуальність (опір на певну наукову концепцію, яка включає філософське, психологічне, дидактичне, соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей);
- системність (логіка процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність);
- керованість (діагностичне цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапне діагностування, маніпуляція засобами і методами з метою корекції результатів);
- ефективність (ефективна за результатами і оптимальна щодо витрат, гарантованість досягнення певного стандарту навчання);
- відтворюваність (повторення та відтворення педагогічної технології в інших однотипних закладах освіти, іншими суб'єктами).

Педагогічна технологія наближає педагогіку до точних наук, а педагогічну практику, що включає в себе творчість учителя, робить цілком організованим, керованим процесом із передбачуваним позитивним результатом.

Нині термін технологія досить часто використовується в дослідженнях процесу навчання. Він пов'язаний із розробкою оптимальних методик викладання. Передбачається, що застосування технології спрямоване на удосконалення прийомів впливу на учнів для вирішення дидактичних задач.

Однією з характерних рис технології навчання є відтворюваність навчального циклу, тобто можливість його повторення будь-яким учителем. Цикл навчання містить такі етапи: загальна постановка мети навчання; перехід від загальної мети до специфічних завдань; попередня оцінка рівня обізнаності; сукупність навчальних процедур і коригування навчання відповідно до результатів зворотного зв'язку; підсумкова оцінка результатів і постановка нової мети.

Наведена послідовність етапів являє собою циклічний алгоритм дій учителя, багатократне повторення якого (із відповідними варіаціями цілей, конкретних засобів контролю і процедур навчання) відображає весь



навчальний процес, який у цьому випадку набуває модульного характеру, оскільки містить блоки модулів, кожен з яких складає цикл навчання з конкретної теми.

Зворотній зв'язок, об'єктивний контроль знань – суттєва ознака технології навчання. Визначення рівня засвоєння знань і їх оцінка, як було вже сказано, часто носять непевний і суб'єктивний характер: у програмах результати навчання описані не діагностично, а тому виміряти й об'єктивно оцінити їх дуже важко. Це є причиною формалізму в оцінці знань. Проте відмова від оцінки знань взагалі неможлива: облік успішності – один із важелів керування дидактичним процесом і всією навчальною системою.

Педагогічна діяльність вимагає розумного поєднання технологічності і творчого підходу до навчання. Технологічність припускає оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями. А творчий підхід дозволяє адаптувати технологію до конкретних умов навчання. Кожна педагогічна технологія трансформується через особистість вчителя, його кваліфікацію, рівень майстерності, і якщо виникне щось нове, ефективніше, то можна говорити про педагогічну творчість.

Як вважає І. А. Зязюн, обидва принципи :технологічність і креативність в педагогічній діяльності завжди мають бути в розумному поєднанні. Оволодіння певними прийомами, процедурами, операціями дозволяє реалізувати поетапний, орієнтований на дії підхід; наявність і актуальність цілей, змісту, методів - єдність навчання, виховання, розвитку; ефективність - виховання потреб, здібностей, стандартів [15, с.9]. З іншого боку, педагогічний досвід – це творчий досвід, що проривається в індивідуальність вчителя, через який трансформується будь-яка педагогічна технологія.

Сліпе копіювання чужого досвіду не забезпечує формування власного педагогічного досвіду. Лише частина , що відтворена вчителем, може стати власністю. Ця частина повинна бути чітко визначена, технологічно виділена у вигляді прийомів, операцій, процедур, які підлягають численним повторенням.

Педагогічна технологія відтворюється шляхом взаємодії конкретного вчителя і конкретного учня, а тому є унікальною та творчо продуманою.

Педагогічний результат технологічного процесу суттєво впливає на рівень кваліфікації вчителя, рівень підготовки, загальний розвиток кожного учня, загальний психічний клімат у колективі, матеріально-технічне забезпечення, психічну підготовленість кожного учня. Предметом педагогічної техніки є специфічна практична взаємодія викладача та учнів, організована на основі чіткого структурування, систематизації, програмування, алгоритмізації, стандартизації засобів і прийомів навчання чи навчання. Завдання педагогічної технології [16, с.46]:

- 1) глибоке і міцне засвоєння знань, закріплення умінь і навичок у різних сферах діяльності;
- 2) вироблення та закріплення суспільно корисних стандартів поведінки;
- 3) навчання заходам із застосуванням технологічних засобів;
- 4) розвиток технологічного мислення, вміння самостійно планувати, алгоритмізувати, стандартизувати свою навчальну, самоосвітню діяльність;
- 5) тренування навичок організації навчальних занять відповідно до вимог певної дисципліни.

### 1.3. Система готовності до інноваційної діяльності

#### 1.3.1. Структура готовності учителів ІМ до інноваційної педагогічної діяльності

Різноманітні аспекти проблеми інноваційної діяльності в освіті постійно знаходяться в полі зору українських та зарубіжних вчених.

Хоча аспект інноваційного дослідження вчителів є відносно широким, проблема готовності вчителів до інновацій недостатньо досліджена як з точки зору розкриття її природи, так і з точки зору виявлення умов організації [16, с. 155].

Загальний інтерес до питання підготовки вчителів до інновацій залишається високим, але говорити про визначення найбільш ефективного способу організації процесу такої освіти поки рано. Такі аспекти проблеми, як природа, структура та складові підготовленості вчителя до інновацій, залишаються недостатньо дослідженими.

I. Дичківська наголошує, що структурою готовності до інноваційної педагогічної діяльності вважають сукупність мотиваційних, когнітивних, творчих, рефлексивних компонентів, які взаємозалежні та взаємопов'язані [13, с. 21].

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності за I. Дичківською виражає свідоме ставлення вчителя до інноваційних технологій та їх ролі у вирішенні актуальних проблем педагогічної освіти [13, с. 48]. Мотиваційний компонент є основою, на якій будуються основні якості педагога як професіонала, адже від того, що спонукає вчителя бути підготовленим до інноваційної діяльності, залежить характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати.

Важливою частиною управління педагогічними інноваціями є знання мотивів інноваційної діяльності вчителів, які можуть бути викликані:

- підвищенням ефективності навчально-виховного процесу;
- намаганням привернути увагу;
- отриманням визнання тощо.

З'ясувати справжню природу мотивів непросто, оскільки вони змінюються. Провідним мотивом інноваційної педагогічної діяльності є, у більшості випадків, пізнавальний інтерес. Задоволення таких особистісних і професійних потреб, як створення та застосування нових, підвищення педагогічної майстерності, подолання професійних труднощів, свідчить про позитивну мотивацію вчителя до інноваційної діяльності. Тому використання інноваційних технологій багато педагогів вважають єдиним важливим мотивом особистісного та професійного самоствердження. Тільки після апробації в різних моделях навчання та виховання можна вибрати відповідні

методи особистісної та професійної орієнтації, прийоми, методи роботи [28, с.14].

Індикаторами мотиваційної складової готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно значущий зміст їх застосування.

О.Гончарова [10, с.4] у своїй роботі приходять до висновку, що інновація стає фактом педагогічної свідомості вчителя лише тоді, коли набуває значення мотиву діяльності. Лише адекватна меті мотивація діяльності щодо реалізації нового.

Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності є результатом пізнавальної діяльності. Ми можемо визначити такі властивості:

- обсяг знань (широта, глибина, системність) викладача про природу та специфіку інноваційних педагогічних технологій;
- їх види та характеристики;
- сукупність умінь та навичок застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності;
- стиль мислення, сформованість умінь і навичок вчителя.

Розрізняють такі показники сформованості когнітивного компонента:

- методологічні знання (здатність сприймати дійсність з точки зору системного підходу, формування загальнонаукових категорій);
- загальнотеоретико-методологічні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, специфічні дослідницькі навички);
- здатність успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектні, конструктивні, організаційні, комунікативні);

- позитивний педагогічний досвід. Реалізація когнітивного компонента для вчителя означає для нього потребу у професійному самовизначенні, тобто зрозуміти стандарти, модель своєї професії та відповідно оцінити свої здібності.

Творча складова проявляється в нестандартних рішеннях педагогічних проблем, імпрровізації та імпрровізації. Ознаками творчості є:

- здатність створювати щось нове;
- нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу;
- здатність творчо вирішувати будь-які професійні проблеми;
- спілкуватися з учнями, колегами, батьками дітей;
- здатність розвивати творчість дітей, яка б втілювалася в їх поведінці.

Формування креативності в учнів залежить від таких професійних умінь і навичок учителя:

- визнання цінності творчого мислення та права на помилку;
- розвиток чутливості дітей до подразників навколишнього середовища;
- вільне маніпулювання предметами та ідеями;
- вміння всебічно розкрити особливість творчого процесу;
- здатність розвивати конструктивну критику;
- сприяння самооцінці та самооцінці;
- нейтралізація почуття страху перед оцінкою тощо.

Творчість вчителя розвивається на основі наслідування досвіду, концепції, ідеї, окремого прийому, форми, способу з поступовим зниженням питомої ваги наслідування та збільшенням питомої ваги творчого компонента педагогічної діяльності.

Важливою умовою розвитку вітчизняної педагогічної освіти, поштовхом до зв'язку науки з практикою є підвищення ролі рефлексії у професійній інновації учителя іноземної мови.

Вища освіта має бути спрямована на підготовку не лише високоосвіченого професіонала, а й нестандартно мислячого творчого працівника, здатного до педагогічної рефлексії. Такий підхід можливий лише за умови реформування змісту й організації навчання, підвищення ролі інновацій у системі освіти, зміни місця майбутнього вчителя іноземної мови у навчальному процесі, а саме його перетворення з об'єкта на суб'єкт інновації.

Тому термін «рефлексія» в перекладі з латині означає роздуми про свій внутрішній стан [58]. Г. Полякова розглядає педагогічну рефлексію як один із механізмів саморегуляції вчителя, як здатність займатися самоаналізом, тобто як здатність критично переглядати власний досвід.

Педагогічна рефлексія — це усвідомлення себе як суб'єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей у розумінні сприйняття учнями, батьками, колегами, адміністрацією. Водночас це усвідомлення цілей і структури своєї діяльності, засобів її оптимізації.

Рефлексивним компонентом інноваційної діяльності є знання й аналіз вчителем явищ власної свідомості та діяльності, погляд на власну думку та дії з позиції спостерігача. До основних рефлексивних процесів належать: саморозуміння й розуміння іншого, самооцінка й оцінка іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Потреба в самопізнанні виникає тоді, коли вчитель виявляє дисбаланс між своєю роботою та її результатом. Самонавчання, виявлення причин дисбалансів дозволяє вчителю усунути недоліки в діяльності, поведінці, взаємодії, відновити рівновагу між собою та іншими, зняти негативні емоції виживання, що викликали дисбаланс.

Рефлексія активізується за рахунок критики керівництва, батьків, колег, учнів. Реакція на критику може бути деструктивною – критика відкидається, супроводжується образами, бажанням помститися; конструктивною – відкидається те, що не відповідає дійсності, оцінюється діяльність і стимули до самопізнання. Учитель пізнає себе, щоб значно покращити свою діяльність, особистісно зростати, досягати більш значущих результатів у своїй роботі .

Що стосується рефлексивної складової інновації, то виділяють наступні характеристики:

1. Репродуктивна діяльність — це творча діяльність.
2. Створюється позитивний напрямок необхідності використання напрацьованих педагогічних знань із незначними змінами.

3. Розвивається здатність поставити педагогічні цілі, представити бажаний результат, сформувані особистість вчителя як суб'єкта альтернативної концепції, технології чи змісту освіти.

4. Учитель використовує виховний потенціал свого предмета для формування особистості учнів, їх потреб у самоосвіті, самоосвіті та саморозвитку.

Активізація рефлексивної позиції пов'язана з орієнтацією вчителя на саморозвиток. Джерелом цього процесу є система усвідомлених розбіжностей у професійній діяльності. Тому в навчально-професійній діяльності необхідно створювати такі ситуації, які б актуалізували рефлексивну позицію вчителя, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження.

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції. Рефлексивна складова інноваційної готовності відображає вміння та навички аналізу інноваційного процесу, його адаптації, прогнозування розвитку, вміння передбачати можливі потреби та проблеми інноваційної діяльності. Це усвідомлення вчителем творчої спрямованості цього виду діяльності та мобілізація всіх ресурсів для досягнення цілей інновації.-педагогічні стандарти.

Таким чином, рефлексивний компонент виконує функцію контролю і спрямований на об'єктивізацію та оперативну корекцію процесу підготовки вчителя до інновації. Рефлексивна складова готовності майбутнього вчителя до іншомовної інновації є механізмом подвійного, дзеркального відображення педагогічної дійсності. Інтелектуальна спрямованість рефлексії є особливо важливою в процесі навчання майбутніх учителів мови, оскільки йдеться не лише про знання та розуміння власної професійної діяльності, а й про з'ясування того, як розуміють та сприймають інші (учні, адміністрація, батьки, колеги).

Формування рефлексивної складової інноваційної діяльності - це формування потреб і мотивів самопізнання, навчання студентів способам самопізнання, розвиток вміння виявляти, бажання підвищувати свій професійний рівень, долати страхи. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі ми вбачаємо у дослідженні використання рефлексивного підходу у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів іноземної мови під час їхньої виробничо-педагогічної практики.

### 1.3.2. Рівні готовності майбутніх учителів ІМ до інноваційної діяльності

При побудові функціональної моделі інноваційної підготовки вчителя Н. Плахотнюк [29, с. 186] виділила чотири рівні інноваційної підготовки майбутнього вчителя: низький, середній, адекватний і високий.

Згідно з визначенням В. Урського [42, с.21], готовність поділяється на три рівні, а саме: високий, середній і низький.

Характерними ознаками високого ступеня підготовки вчителів до інноваційної діяльності є:

- значно стабільна творча діяльність і продуктивність, утвердження творчих цінностей педагогів шляхом створення відповідної атмосфери творчості, пошукової та інноваційної діяльності серед викладачів конкретних навчальних закладів, пов'язаних з інноваційно-освітнім середовищем;
- оволодіння педагогами технологією організації та проведення необхідних науково-дослідних та експериментальних робіт для перевірки ефективності того чи іншого виду педагогічної інновації, а потім впровадження її через постановку навчального експерименту. Це призвело до моделювання нового досвіду викладання та розробки власних інноваційних методів;



- уміння оцінювати особистий стиль діяльності вчителя та складати плани розвитку своєї педагогічної діяльності, він має здатність це прогнозувати та проектувати.

Середній ступінь підготовки вчителів до інноваційної діяльності має такі характеристики:

- зосередження на оволодінні новими методиками навчання, творча взаємодія з колегами, визначення власних пошукових та інноваційних цілей та завдань та використання наявних результатів у навчанні інновацій;
- час від часу використовуються знання та навички для впровадження інновацій у навчанні;
- рівень підготовки до інноваційної діяльності педагога оцінюють як задовільний, але впевненості в позитивному впливі цієї діяльності на успішність роботи зазвичай немає.

Низький ступінь підготовки вчителів до інноваційної діяльності характерними є:

- відсутність творчого самовираження, нечіткість цілей своєї діяльності, відсутність особисто важливого ставлення до пошукової діяльності;
- вчителі переважно оволодівають набором традиційних навичок і методів навчання;
- участь у пошуковій інноваційній діяльності береться лише в обов'язковому порядку;
- низька оцінка готовності вчителів, заперечення можливості того, що участь в інноваційній діяльності матиме позитивний вплив на результати власної роботи [42, с.21-22].

Слід зазначити, що також існує чотирьохрівнева структура готовності вчителів до інноваційної діяльності [19, с. 45]. На думку Н.І.Клокар вона включає наступні рівні: репродуктивний, репродуктивно – корегуючий, конструкторський та новаторський.

На репродуктивному рівні вчитель рекомендує та використовує ті методи, які найбільше підходять для відтворення в конкретному навчальному закладі на основі традиційних, відомих і впроваджених методів, передового педагогічного досвіду, а також відповідають інтелекту, волі та духу учнів. Такі вчителі не готові до вирішення нових навчальних завдань .

Спираючись на знання сучасного розвитку школи та концепцій викладання, вчителі репродуктивно – корегуючого рівня мають дуже усвідомлену особисту позицію. Спираючись на власний досвід та конкретні реалії педагогічної практики, відповідно до цілей сучасної освіти та розвитку конкретних навчальних закладів вони коригують свою роботу, удосконалюють наявні методики та досвід, модернізують їх.

Якщо робота вчителя базується на власному досвіді, то вона характеризується високим рівнем педагогічної рефлексії, глибоким усвідомленням інтелектуальних, вольових і психофізіологічних особливостей учнів, це означає досягнення педагогом конструкторського рівня. На цьому рівні вчитель використовує сучасні педагогічні технології, будує власний варіант визначення та вирішення педагогічних проблем. Такому вчителю властиві висока вираженість педагогічної інтуїції, оригінальність мислення, креативність, планування та прогнозування результатів власної діяльності на основі їх ставлення до прогнозу та проекту.

Новаторський рівень – це найвищий рівень творчості вчителя, здатного вирішувати педагогічні завдання на принципово новій основі, що характеризується новизною, оригінальністю та високою ефективністю. Такому вчителю притаманний високий ступінь володіння дослідницькими методами навчання, спілкування та діалогу, навичками дискусії, володінням мистецтвом педагогічної рефлексії, оригінальністю та асоціативним мисленням, інтелектуальною активністю, технологією дослідження та експериментальною роботою. ці професійно значущі якості в поєднанні з високим теоретико-методичним рівнем сприяють створенню таким учителем авторських концепцій, програм і методів навчальної діяльності.

Ще одним варіантом структурування рівнів сформованості готовності до педагогічних інновацій є такий, що складається з інформаційного, пошукового та творчого рівнів [42, с. 25].

Змістовна орієнтація на загальнотеоретичні підходи, конкретні методи роботи вчителів – новаторів, а також зарубіжний досвід педагогічних технологій є необхідною складовою інформаційного рівня розвитку педагогічних інновацій. Рівень пошуку розвитку педагогічних інновацій характеризується прагненням впровадити у власну діяльність відомі технології та методи виховної роботи; бажання працювати по-новому, спроби експериментувати, бажання поділитися досвідом успіхів і помилок з однодумцями, щоб зрозуміти педагогічні інновації.

На творчому рівні педагогічних технологій присутнє глибоке розуміння ролі інновацій у сучасних освітніх завданнях, широкі та змістовні знання про нові наукові та інноваційні підходи до навчання та навчання, успішне оволодіння новими технологіями, активна участь у їх створенні, бажання за індивідуальний творчий внесок у інноваційну діяльність.

На практиці в операційній діагностиці, особливо на внутрішньошкільному рівні, може бути використана дещо спрощена модель структурування рівнів підготовленості вчителя до інновацій, що включає високий, середній і низький рівні підготовленості. Розглянемо кожен з них докладніше.

Педагогічний працівник, який досяг високого рівня готовності, має глибокі знання інноваційних технологій навчання та практичні навички їх впровадження у практику власної педагогічної діяльності. Професійна діяльність в інноваційному режимі стає внутрішньою потребою вчителя і носить стійкий, ефективний характер для використання їх на практиці. таке використання є продуктивним. В умовах низької підготовленості характерними рисами є байдужість викладача до проблеми, недостатні теоретичні та практичні знання. У практиці такого вчителя впровадження інноваційних технологій відбувається епізодично.

## Висновки до розділу 1

Основою інноваційних процесів у освіті є дві важливі проблеми педагогіки - проблема вивчення, узагальнення та поширення передового педагогічного досвіду та проблема впровадження досягнень психолого-педагогічної науки на практиці. Основним рушієм інновацій є вчитель, оскільки суб'єктивний фактор є вирішальним у впровадженні та поширенні інновацій.

Як сказав Хюк Чанг, учитель мови з Південної Кореї: «Не розливайте нове вино в старі пляшки», ця цитата є доречною паралеллю щодо ролі інновацій в освіті.

Таким чином, інноваційна педагогічна діяльність є основою оновлення навчальних закладів, чинником розвитку освітніх систем. Його результат визначається структурними та матеріальними змінами в роботі закладу, системи освіти і за певних умов – створенням якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи.

Інновації в освіті спонукають вчителів і дітей досліджувати та використовувати всі інструменти для відкриття чогось нового. Це передбачає інший погляд на проблеми та їх вирішення. Процес мислення, який включається в це, допоможе учням розвинути їх творчі здібності та навички розв'язування проблем.

Учитель-новатор є носієм конкретних інновацій, їх творцем, модифікатором. Він володіє багатими можливостями та необмеженими просторами для дій, оскільки на практиці переконується в ефективності існуючих методів навчання і може їх модифікувати, детально структурувати дослідження в навчальному процесі, створювати нові методи. Головною умовою такої діяльності є інноваційний потенціал педагога.

Інноваційний потенціал — це сукупність соціокультурних і творчих характеристик особистості вчителя, що свідчить про готовність до

вдосконалення педагогічної діяльності, наявність внутрішніх засобів і методів, здатних забезпечити цю готовність.

Педагогічні інновації вимагають принципово нової методичної розробки, нової якості педагогічних інновацій. Основними характеристиками педагогічної технології є ефективність навчання, конкретизація цілей навчання, наявність критеріїв навчання (референтних результатів), що коригує зворотний зв'язок, створює та узагальнює оцінки та процедури навчання, надає інформацію та стандарти навчання, тестування, порівняння, повні знання та навички.

Важливо, щоб педагог спрямовував навчальний процес на особистість школяра, будував свою професійну діяльність так, щоб кожен учень мав необмежені можливості для самостійного та високоефективного розвитку.

Учитель може досягти успіху у вирішенні складних педагогічних завдань, якщо він працює на творчому рівні, а його педагогічні дії можна використати для створення алгоритму, який можуть ефективно використовувати інші вчителі в подібних ситуаціях.

## РОЗДІЛ 2. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 2.1. Проблеми включення вчителя в інноваційний процес

Упровадження нової ідеї, проекту або технології часто наштовхується на різні перешкоди, які названо антиінноваційними бар'єрами [40, с. 49]. Нажаль, цій проблемі в педагогічній літературі приділяється недостатньо уваги. Антиінноваційні бар'єри (франц. – *barriere* – перешкода, перепона) – зовнішні або внутрішні перешкоди, які заважають здійсненню інноваційної діяльності [13, с. 255].

Розглядаючи зовнішні бар'єри, можна зробити висновок, що вони можуть бути соціальними, організаційними, методичними та матеріально-технічними [40, с. 50]. Соціальні бар'єри представляють собою несумісність нового з наявним досвідом і цінностями, прийнятими в суспільстві; стереотипи мислення.

Організаційні бар'єри, у свою чергу, викликані опором органів управління освітою впровадженню інновацій; відсутність координаційних центрів розробки та впровадження педагогічних інновацій.

Щодо методичних бар'єрів, то їх суть виражається в недостатньому методологічному забезпеченні інновацій та недостатній інформації у сфері педагогічних інновацій.

Матеріально-технічні бар'єри включають навантаження вчителів, умови проживання та рівень заробітної плати. Дослідження Урусського В.І. свідчать, що до основних труднощів, пов'язаних із засвоєнням педагогічних нововведень, можна віднести [42, с.42-43]:

- нерозробленість механізму реалізації педагогічної інновації в конкретному навчальному закладі;
- відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення;

- недостатня поінформованість вчителів з проблем організації і проведення інноваційної діяльності;
- відсутність сертифікованих критеріїв оцінки ефективності даної роботи;
- велике навантаження педагогів навчальною та іншими видами діяльності;
- обмеженість ресурсів та інші.

Успіх інноваційної діяльності свідчить про усвідомлення педагогом практичного значення різноманітних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. І тут ми маємо справу з внутрішніми бар'єрами, які можуть бути особистісними та психологічними. Вони різні в різних організаціях, на різних стадіях інноваційної діяльності.

Сьогоднішній день малює картину шкільної освіти, де опір інноваціям є поширеним явищем. Він може проявлятися як:

- пряма відмова від участі в інноваційній діяльності;
- імітація поточної демонстрації того, що інновації не дають позитивних результатів тощо;
- консервативний та стійкий до інновацій досвід роботи.

Не менш гострими є проблеми адаптації інновацій до нових умов. Часто вони викликані спробами адаптації до конкретних умов педагогічних технологій, елементів змісту викладання і навчання, що знайшли свою ефективність в інших сферах, або концепцій, розроблених у зовсім інших історичних умовах. Така механічна передача призводить до втрати змісту та глибинної сутності інновації, що часто викликає її дискредитацію, розчарування багатьох людей, породжуючи нову хвилю консерватизму.

За словами І.Підласого існує 10 проблем, вирішення яких дасть змогу покинути роздоріжжя, на котрому ми знаходимося.

І перша – слабкий зв'язок практики з наукою. Вчителі давно не довіряють науковцям [28, с. 45]. Зараз неправильно говорити, що все нове тільки від науки. Причини цього протистояння відбулися не сьогодні. Суперечку має вирішувати ринок. У нього є продукт (науковий результат,

технологія, методологія тощо), є виробник і споживач. Тому на ринок вийде лише той науковий результат, на основі якого можна створити реальні системи. Шлях до цього важкий, але іншого немає: шкільний ринок не за горами, і, вкладаючи гроші, споживачі захочуть отримати саме те, що замовили.

Ще одна проблема – неправильна психологізація. Філософ і педагог початку минулого століття П. Мюнстербергер свого часу різко розкритикував психологію за сплутаність знань про людину.

Психологію потрібно вводити в педагогіку дуже обережно. Прогрес у шкільній психологізації не привів до прогресу в освіті. Навпаки: зрозумілі, здорові ідеї наших попередників увібрали в себе штучно створені моделі та заміни. Треба економити час і нерви вчителів, уважно продумуючи, наскільки корисними та необхідними будуть ті чи інші психологічні знання.

Третя проблема зі списку науковців – порушення педагогічних засад. Якби ми не порушували класичні принципи навчання і виховання, повністю виконували всі їх вимоги, то завжди могли розраховувати на гарантований середній результат. Але тенденція до порушення, ігнорування чітких і очевидних принципів, на які дослідники постійно вказували з 1920-х років, заважає нам покращувати навчання та освіту. Ми не хочемо підкорятися правилам, тому наше суспільство і школа супроводжуються давно зіпсованими ілюзіями [28, с. 48]. Головною перешкодою є також неправильна мотивація до навчання. У простого вчителя немає мотивації підвищувати якість та продуктивність роботи. Без правильної мотивації жодна технологія не працює.

У предметах дуже часто в одну купу поєднується головне і другорядне. І це теж дуже велика проблема. Але відомо, що чим менше потрібно вчитися, тим більше шансів навчитися. Будь-яка технологія завжди добре спрацює на невеликій кількості знань і навичок. І навіть найкращі методи безнадійно потонуть у безодні неструктурованої інформації. Обсяг шкільного змісту необхідно зменшити щонайменше вдвічі, підвищивши при цьому шанси на



оволодіння всіма необхідними знаннями. Це можна зробити шляхом структурування інформації [28, с. 49].

Нееластичність, негнучкість технологій – наступні у списку перешкод. Технологія навчання повинна бути гнучкою, попередньо налаштованою на постійні зміни. Суворе регулювання завжди запобігає високим результатам. Вузлові положення завжди повинні виконуватися твердо і стійко, а між ними - простір для творчості вчителя.

Треба звернути увагу на таку проблему, як неправильний розрахунок уроків. Будь-яка нова технологія сама по собі нічого не вирішить, реалізація кожної технології відбувається на уроці, яка зберігає стан основної форми, якщо ми її добре розрахуємо, підготуємося до неї, то продуктивність неодмінно підвищиться.

Впровадження інновацій без діагностики не буде успішною, часто ми сприймаємо діагностику як додатковий тягар і марну трату часу.

Не слід забувати і про штучну стимуляцію. Якщо немає стимулів або, якщо вони не працюють, немає надії на покращення результатів. Примусове навчання та виховання не завжди ефективні. Набагато краще, звичайно, коли людина змотивована внутрішніми бажаннями. Будь-яка технологія буде добре працювати якщо учні змотивовані власними прагненнями до самонавчання.

Ігнорування щоденної оптимізації є останнім у списку проблем.

Оптимізація, про яку ми на жаль забули, - це постійно діюча інновація, без якої немає покращення результатів. Загальна технологія не враховує всіх нюансів, місцевих умов та їх впливу. Завжди необхідно уважніше придивлятися до того, що відбувається навколо нас, щоб зрозуміти, що ще потрібно зробити, щоб покращити результати.

Інноваційну педагогічну діяльність дуже часто ускладнюють бар'єри творчості – перешкоди, які заважають вияву творчої діяльності педагога. Вони можуть проявлятися як [13, с.260]:

- схильність до конформізму (прагнення бути подібним на інших людей, не відрізнятися від них своїми судженнями і вчинками);

- боязнь виявитися "білою вороною";
- невміння реалізовувати нові способи і форми здійснення педагогічної діяльності;
- недостатня розвиненість індивідуального творчого потенціалу окремих педагогів;
- відсутність потреби впроваджувати нове;
- боязнь помсти іншої людини, чия позиція піддається критиці;
- особистісна тривожність, невпевненість у собі, негативне самосприйняття, що характеризується заниженою самооцінкою особистості, небажанням висловлювати свої ідеї;
- ригідність (негнучкість) мислення.

На стадії освоєння нововведення його противники використовують автономно або у різних поєднаннях іншу систему методів. До найпоширеніших у таких ситуаціях методів належать [13, с. 260]:

Метод конкретизації документів (забезпечує підтримку інновації за допомогою різноманітних настанов, рекомендацій, команд, які деструктивно впливають на сприйняття цілісного змісту інновації, ускладнюють процес її впровадження та поширення).

Метод клаптевого впровадження (вся робота обмежується реалізацією одного елемента інновації, що часто її дискредитує).

Метод вічного експерименту (виявляється в штучному підтримці інновацій в експериментальному стані).

Метод документального впровадження (опоненти інновації обмежуються відповідями про її впровадження, фактично ігноруючи її або будь-яким чином реалізуючи).

Метод паралельної реалізації (засвідчується співіснуванням нових елементів з тим, що його передбачається замінити).

Для забезпечення ефективності та результативності процесу формування готовності вчителів до інновацій необхідно створити відповідні умови, до яких належать наступні (Табл.1.2):

Таблиця 1.2

<p><b>Соціально-педагогічні умови:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Наявність соціального замовлення на підготовку вчителя до роботи із засвоєння нововведень;</li> <li>• організація процесу підготовки педагогічних кадрів до творчого пошуку в якості підсистеми навчального процесу в системі післядипломної педагогічної освіти (діяльності обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, районних методичних кабінетів, внутрішньошкільної методичної роботи) і процесу формування готовності до інноваційної діяльності – у якості підсистеми процесу формування професійної готовності вчителя;</li> <li>• вдосконалення організаційного, матеріально-технічного і кадрового забезпечення підготовки вчителя до даного виду педагогічної діяльності.</li> </ul>
<p><b>Педагогічні умови:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Підготовленість педагогічних працівників до засвоєння практичних навичок і умінь;</li> <li>• наявність у вчителів позитивної установки на оволодіння такими навичками та вміннями;</li> <li>• наявність у педагогічних працівників необхідного рівня теоретичних знань і практичних умінь із даного виду діяльності;</li> <li>• наявність програмно-методичного забезпечення процесу формування технологічних умінь педагогів.</li> </ul>

Ці та інші проблеми неможливо вирішити без усвідомлення практичної значущості змін у системі освіти на особистісному рівні, а також без формування готовності до інновацій.

## 2.2. Психологічні бар'єри вчителів на шляху педагогічних інновацій та шляхи їх подолання

Інноваційні процеси, які сьогодні активізувались у загальноосвітніх навчальних закладах України вимагають високого рівня професіоналізму педагога, гуманістичної спрямованості, соціальної та психологічної зрілості його особистості, сформованості професійно важливих якостей, усвідомлення і сприйняття цінностей праці учителя. Тому у дослідженнях з освітньої інноватики все більше уваги приділяється виявленню психологічних чинників і механізмів формування готовності вчителя до інноваційної діяльності [13, с. 129].

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

У цій ситуації головним суб'єктом реалізації інновацій є викладач, однак у викладацькому середовищі спостерігається опір нововведенням, яке має свої причини. Як пишуть А.А. Вербицький, О.Г. Ларіонова, найбільш серйозна причина в тому, що викладач є носієм традиційного, пояснювально-ілюстративного типу навчання і не переконаний, що новий буде краще. Така позиція виправдана у тому, що вона дозволяє уникнути непродуманих кроків і переломів в «організмі» освіти [5, с.58].

Ми не зможемо уявити собі механізм виникнення інноваційної діяльності та умови, в яких цей механізм може працювати, без осмислення психологічного бар'єру, неминуче виникаючого тоді, коли потрібно вийти за межі «своєї системи» координат, звичних способів вирішення професійного

завдання, свого уявлення про способи виконання діяльності, здійснити перехід, хоча б короткочасний, на іншу платформу та іншу точку зору.

Такі переходи в іншу культуру дуже непрості. Однак існують ситуації й умови, в яких такі переміщення істотно полегшуються. Р.М.Грановська, Ю.С.Крижанська стверджують: «Ми всюди натрапляємо на стереотипи: у мисленні, поведінці, суспільному житті - і не вміємо їх долати. Якби ми могли стати трохи більш відкритими і розкутими, трохи менш схильними до стереотипів, трохи більше безпосередніми - наскільки менше було б проблем. Нам не вистачає творчого початку, творчого підходу до життя, творчості у всіх його формах». [11, с.4].

Дослідження показують, що для успішного подолання психологічних бар'єрів необхідно істотно змінити деякі стереотипи повсякденної свідомості, які заважають ефективно здійснювати нововведення. Р.М.Грановська, Ю.С.Крижанська [11, с.12]. стверджують, що оцінка чогось нового і несподіваного залежить від того, як людина сприймає це нове, наскільки ця інформація віддалена від його минулого досвіду. Вихід за межі свого світу, пов'язаний з бажанням не тільки сприйняти, але і прийняти щось нове, дається нелегко. Для цього потрібні або спеціальні зусилля, або особисті, які спонукають, ситуації. Однак пережита напруга майже завжди винагороджується новими творчими рішеннями та оновленням поведінки.

Кожна людина з сукупності зовнішньої інформації вибирає тільки ту, яка може бути засвоєна, не руйнуючи і не вносячи істотного розладу в його душевне життя. Однак охорона сформованого уявлення про світ перешкоджає творчому процесу, зверненого до розуміння нового. Тому виникає завдання звільнення захисту, деформуючого надходження нової інформації. Таке оберігання усталеного уявлення про світ заважає творчому процесу, налаштованості на пізнання осмислення, використання і творення нового.

Вченими було виявлено, що людині під час будь-якої нової діяльності важко зруйнувати звичну систему уявлень і підійти до даного явища з нової

точки зору, тобто включити його в нову систему знань. Звідси з'являється поняття «психологічний бар'єр».

Психологічні бар'єри – це психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність. Виникають бар'єри за необхідності вийти за межі звичних способів розв'язання професійного завдання, надати перевагу іншій точці зору [14,с.58-60]. Вони постають як внутрішні перепони (небажання, боязнь, невпевненість тощо), що заважають людині виконувати певну дію.

Актуальність вивчення психологічних бар'єрів в інноваційній діяльності обумовлена необхідністю підвищення адаптації людини до нового, до самовдосконалення, до самореалізації в сучасному суспільстві.

Особистісний бар'єр є соціально-психологічним утворенням, його параметри змінюються у просторі й часі на різних етапах нововведення, в різних організаціях, у різних категорій працівників.

Існує кілька форм прояву психологічного бар'єру [9,с.61-63].

1. Пасивні форми: відсутність у викладачів переконаності в необхідності і своєчасності нововведень; в можливості реальних змін виробничої та соціально-психологічної обстановки в колективі; небажання поліпшувати щонебудь; відсутність готовності взяти особисту участь в інноваційному процесі, виділити тимчасові матеріальні, фінансові та людські ресурси; боязнь додаткових труднощів у своїй організації, підрозділу, у себе особисто.

2. Активні форми прояву психологічного бар'єру: прагнення деяких членів колективу обмежити коло осіб, з якими контактують ініціатори нововведення, час контактів і додаткові джерела інформації; промовчати про свої реальні функції в даному процесі, методиках роботи, критерії вибору того чи іншого варіанту рішення; протиставити кваліфікацію і досвід «своїх» і «чужих» груп педагогів, обсяг і значення їх роботи, розміри заробітніх плат і премій, звинуватити ініціаторів нововведення в відсутності уваги до прохань і зауважень працівників колективу; висувати все нові вимоги до ініціаторів нововведень під приводом необхідності їх нескінченного поліпшення.

3. Крайні форми прояву психологічного бар'єру: видача недостатньо достовірної інформації або в меншому обсязі, ніж було запитано ініціатором нововведення; свідоме її спотворення, порушення інструкцій, форм документації, запропонованого порядку дій; прагнення використовувати фінансові, людські та матеріальні ресурси, виділені для здійснення нововведень, які не за їх прямим призначенням, а, головним чином, для вирішення поточних завдань колективу.

4. Коли зовнішні впливи не відповідають внутрішнім умовам (інтересам, спрямованості особистості, ціннісним орієнтаціям і так далі), формується негативне ставлення, прагнення захиститися від цих впливів. Внаслідок виникають психологічні бар'єри: бар'єр некомпетентності; бар'єр навички, звички, традиції; бар'єр ідилії, бар'єр збільшення навантаження; бар'єр шефа. В соціально-психологічній літературі використовуються найрізноманітніші терміни для позначення перешкод інноваційним змін: «моральний бар'єр», «психологічний бар'єр», «соціально-психологічний бар'єр» та ін.

Виокремлюють два типи психологічних бар'єрів перед новим, які зустрічаються у педагогів: когнітивний і регулятивний: когнітивні психологічні бар'єри перед новим проявляються у відсутності певного знання про нове, в нечутливості до новизни і викликають пасивну протидію; регулятивні психологічні бар'єри перед новим проявляються в недовірі до ініціаторів, до керівництва, до найновішого і часто викликають активну протидію нововведенню.

У літературі, присвяченій аналізу психологічних бар'єрів, виділяється логічно струнка система їх оцінки.

Психологічні бар'єри розглядаються як: форму прояву соціально-психологічного клімату колективу в умовах інновацій у вигляді негативних психічних станів працівників, викликаних нововведенням; сукупність дій, суджень, понять, умовиводів, очікувань і емоційних переживань працівників, в яких усвідомлюються або неусвідомлювані, приховано або явно, навмисно чи ненавмисно виражаються негативні психічні стани.

Виділяють наступні параметри психологічних бар'єрів:

- складники бар'єру, тобто конкретні фактори, що викликають негативну реакцію людей.
- ступінь психологічного бар'єру, яка визначається кількістю людей, що мають негативні психологічні стани.
- характер і форми прояву негативних реакцій людей: пасивні форми прояву, активні, крайні.

Психологічний бар'єр є розвиваючимся соціально-психологічним утворенням, його параметри помітно змінюються в просторі і в часі на різних етапах нововведення, в різних організаціях, у різних категорій працівників [19, с.58].

Подібна трансформація психологічного бар'єру на різних етапах нововведення вимагає ретельних досліджень в кожному конкретному випадку, вивчення об'єктивних і суб'єктивних детермінант бар'єра, вироблення шляхів його регулювання різними методами. Такий підхід дає можливість розширити межі досліджуваної проблеми і сфокусувати увагу не тільки на негативному, а й на позитивному полюсі психологічного бар'єру.

Психологічні бар'єри породжують конфліктні ситуації, викликають психічну напруженість, незадоволеність працею, керівниками. Всі ці негативні явища призводять до розвитку професійно небажаних якостей: консерватизму, догматизму та ін.

Негативні функції бар'єру, згідно А.К. Маркової, наступні [24, с. 56-59]:

- 1) стримуюча, в разі відсутності умов для подолання труднощів або наявності незадоволеності собою;
- 2) деструктивна, руйнівна: труднощі призводять до зупинки, розпаду діяльності, бажанням піти зі школи або з професії.

Судячи з літератури, неправомочна однозначна оцінка бар'єрів як негативних [24, с. 61]. Слід ураховувати й те, що вони мають і позитивні риси. Це виявляється у функціях, які психологічні бар'єри виконують.



По-перше, бар'єри нерідко перешкоджають проведенню в життя поспішних і недостатньо продуманих вольових інноваційних рішень, для яких ще не дозріли об'єктивні умови або які не відповідають наявним потребам

По-друге, психологічні бар'єри виконують каталітичну функцію. Вони активізують діяльність ініціаторів нововведення, змушують їх істотно збільшувати свої зусилля, не зупинятися на досягнутому, а виявляти недоліки свого первісного задуму, і шукати більш досконалі варіанти.

По-третє, психологічні бар'єри виконують індикаторну функцію, оперативну, надійно інформують новаторів про конкретні слабкості прийнятого рішення, виявляють все недостатньо опрацьовані елементи інновації, показують основні напрямки необхідного коригування.

Історично все нове і невідоме завжди викликало тривогу і страх. Отже, в силу виникнення негативних почуттів, існування стереотипів індивідуальної та масової свідомості, інновації, які заторкують спосіб життя, інтереси і звички людей, можуть викликати у них хворобливі явища. Це обумовлено блокуванням життєвих потреб в безпеці, захищеності, самоствердження, комфорту та ін. Одним із видів негативної психічної реакції на інновації є фрустрація.

Фрустрація (лат. *frustratio* — обман, марні сподівання) — психічний стан, викликаний об'єктивно неподоланими (або такими, що так сприймаються суб'єктом) труднощами у розв'язанні значущих для людини завдань [13, с. 258 ].

Цей стан може бути викликано занадто швидкими, занадто частими або безперервними інноваціями. Подібні наслідки може мати впровадження масштабних (системних) та безальтернативних інновацій.

Загальною рисою всіх видів психічного захисту особистості (ідентифікація, заперечення, відчуження, раціоналізація, витіснення, катарсис тощо) є їх неусвідомленість, тобто бачення лише зовнішні проявів захисних механізмів. У таких умовах звичайна поведінка людини спотворюється, про що свідчать невмотивована нерішучість, невпевненість у собі, недовіра.

Аналіз літератури з даної проблеми призводить до висновку, що викладач потребує професійної допомоги з подолання психологічних бар'єрів на шляху інновацій. У ній повинні брати участь як психологи, так і керівники, адміністрація і люди, що займаються методичним забезпеченням роботи установи.

Американські вчені Мескон М.Х., Альберт М., Хелоурі Ф. пропонують такі методи, за допомогою яких можна знизити опір нововведенням [25, с. 73-75].

1) навчання співробітників та передача інформації: відкрите обговорення ідей і заходів, що допоможе співробітникам переконатися в необхідності змін до того, як вони будуть проведені;

2) залучення підлеглих до прийняття рішень: дає можливість тим, які чинять опір, вільно висловити своє ставлення до нововведень, що виникають проблемам і змін;

3) сприяння та підтримка: за допомогою таких коштів співробітники легше вписуються в нову обстановку;

4) переговори: згода чинять опір «купають» за допомогою матеріальних стимулів »;

5) кооптація: надання особі, який надає опір, ведучої ролі в прийнятті рішень про введення і здійсненні нововведень;

6) маневрування: вибіркоче використання інформації або складання чіткого графіка нововведень, щоб надати бажаний вплив на підлеглих;

7) примушення: загроза позбавити роботи, просування, підвищення зарплати, професійної кваліфікації, або призначення на нову посаду з метою отримання згоди на зміни.

Робота щодо усунення психологічних бар'єрів може вестися в трьох напрямках:

1. Зміна ціннісних орієнтацій потенційних учасників інноваційного процесу і завдання нових зразків особистісного поведінки.

2. Зміна мотивації членів педагогічного колективу.

### 3. Формування готовності викладачів до інноваційної діяльності.

Перший напрямок – зміна ціннісних орієнтацій та особистісних стереотипів на користь інноваційної діяльності - ґрунтується на дослідженнях К. Левіна який запропонував модель «Розморожування - дія - заморожування» [23, с. 88-95].

Модель передбачає три етапи проходження інноваційного процесу потенційними учасниками.

Перший етап - «розморожування» - ставить метою подолання особистісного опору нововведенням, передбачає невдоволеність більш традиційним поведінкою, пошук нової інформації і прагнення до оволодіння новим поведінкою.

Другий етап - «дія» ( «зміна») -включає отримання інформації з метою навчання нових зразків діяльності і розробку можливих альтернатив поведінки.

Третій етап - «заморожування» - передбачає підкріплення нових зразків діяльності та їх інтеграцію в сформовані особистісні та організаційні структури.

Другий напрямок важливу роль в зміні мотивації членів педагогічного колективу відводить його керівнику, який повинен формувати у педагогів мотивацію інноваторів:

- бути першим, відчувати себе переможцем;
- шукати, творити щось нове, більш вчинене;
- сприяти розвитку свого вузу, завдяки чому викладачі починають здійснювати вчинки, цінність яких надає сенс їх діяльності і життя в цілому, а значить, сприяє особистісному росту.

Третій напрям – формування готовності викладачів до інноваційної діяльності - передбачає цілий комплекс заходів, починаючи з освоєння ними концептуальної основи реалізації компетентнісного підходу, в якості якої ми прийняли психолого- педагогічну теорію контекстного навчання, що

розвивається в однойменній науково-педагогічній школі А.А. Вербицького [4, с. 12].

З метою подолання бар'єрів в інноваційній діяльності педагога використовують соціально-психологічні методи, зокрема індивідуальні та групові психотехнології.

Засновник і директор Teachtgugt, Terry Heick у своїй статті виділяє основні бар'єри [50], що заважають інноваціям в освіті. Зупинимо свою увагу на декількох з них.

Зайняті батьки — сумна реальність. Нажаль, батьки не мають достатньо часу для підтримки інноваційного навчання у школах. Більшість з них звикла до одного способу навчання—як усе було, коли вони були в школі. Нові форми навчання вводять в оману зайнятих батьків, ускладнюючи їх підтримку. Це можна виправити різними способами, але якщо батьки та вчителі занадто зайняті і не мають діалогу, таке виправлення важко здійснити.

Ради прийняття рішень на місцях, які керують більшістю шкіл, складаються з представників вчителів і батьків, які голосують за шкільну «політику», прийняття навчальних програм, найм нових вчителів тощо. Але збори можуть бути погано відвідуваними. Існує (обов'язково) обмежене представництво всіх зацікавлених сторін, і через час та енергію, необхідні для обслуговування, найбільш інноваційні освітяни занадто зайняті інноваціями, щоб працювати в таких радах. Суть проста — якщо частина школи чи району тягнеться в одну сторону, а інші — в протилежну, інновації можуть бути повільними або взагалі відсутні.

Хоча гроші та інновації, як правило, вважаються тісно пов'язаними, інновації можливі і без них.

Експерти в галузі освіти є рушійною силою для інновацій. Промислове лідерство, досвід у нішевих галузях і загальне об'єднання сил через конференції, соціальні мережі та блоги — це чудово.

Коли хтось із цих експертів має діалог з адміністрацією, їхні ідеї зазвичай якимось чином «вносяться» – книги, програми тощо. Насправді, їх навіть можуть запросити поділитися своїми думками з персоналом особисто. Проблема в тому, що інновації зазвичай не є подарунком для персоналу, а радше підказками та стратегіями. Найкращі з цих порад і стратегій, безсумнівно, є корисними та необхідними, а також пропонують можливості для поступового вдосконалення, яке проявляється в результатах тестів і щорічному прогресі.

Але це «покращення» зверху вниз не створює умов, необхідних для інновацій знизу вгору. Якби цей експерт замість цього використовував своєрідну модель когнітивного учнівства або коучингу, щоб допомогти освітянам керувати процесом мислення, який приніс інновації, які зробили їх успішними, ми мали б і інновації, і, що більш критично, покращили здібності викладачів.

Автор наголошує, що багато шкіл підтримуть концепцію інновацій на веб-сайтах, а також під час засідань комітетів, ради та правління, але втрачають запал, коли настає час втілити це в життя. У той час як освіта вимагає інновацій, аргументи проти неї часто перетворюються на спокусливі нападки.

Різні форми навчання вимагають унікальних даних та інфраструктури моніторингу, які можуть бути відсутніми.

Уніфікація навчання в школах забезпечує уніфікований вигляд, що забезпечує примарний комфорт. І гальмує інновації скрізь, де вони прагнуть виникнути.

Тут інновації зустрічаються рідко — як правило, інновації втіляться в авчальний процес завдяки талановитому, харизматичному вчителю чи працьовитому адміністратору, який усвідомлює, що якимось чином, незалежно від вартості, щось має змінитися.

На думку Terry Heick [50] зустрічі, безсумнівно, необхідні на певному рівні, але з такою кількістю доступних цифрових інструментів і платформ соціальних медіа величезний відсоток інформації, якою обмінювалися на зустрічах, можна було б розповсюдити в інших місцях — і способами, які можна було б організувати для більш широкого обміну, введення та посилення пізніше. також. Проблема в тому, що зустрічі часто потрібні на районному рівні — стільки годин на тиждень або навчальний рік, приємне зображення вчителів, які співпрацюють, що сидять разом у бібліотеках чи конференц-залах, що покращує освіту по одній зустрічі за раз. Іноді зустріч із добрим наміром стає постійним бар'єром для інновацій.

Реальність така, що вчителі співпрацюють, шукають необхідну інформацію та «входять на ту саму сторінку» замість цих зустрічей, а не через них. Інновації не відбуваються в свідомості пасивних викладачів, які обговорюють логістику чергування в автобусі або доступу до комп'ютерної лабораторії під час тестування. Якби цифрові та соціальні медіа-платформи можна було використовувати для скорочення їх тривалості та частоти, освітяни могли б мати більше часу, щоб розслабитися, неквапливо читати про освіту та, як наслідок, впроваджувати інновації.

Автор підсумковує, що зайнятий розум учителів розривається по швах від навчальних цілей, зустрічей, тестів, попереднього оцінювання, диференціації на основі результатів оцінювання, підсумкового оцінювання. І це питання розкладу і клімату у офіційних навчальних середовищах, таких як школи.

Життєва практика показує, що група є ефективним інструментом соціально-психологічного впливу на особистість. Як відомо, присутність інших посилює мотивацію кожного учасника до прийняття певних норм і принципів, стратегій і поведінки, збагачує особистий репертуар рішень, допомагає у виборі найбільш відповідного.

Групова взаємодія сприяє формуванню та розвитку комунікативних навичок, самооцінки, подоланню тривожності, агресії, посиленню позитивної мотивації поведінки. Для цього в групі необхідно створити спокійну, дружню атмосферу, в якій кожна особистість бачить джерело психологічного захисту, важливий фактор регулювання своєї поведінки. Благотворний вплив групи на індивіда забезпечують:

- наявність зворотного зв'язку (групова взаємодія створює та підтримує оптимальні умови для того, щоб кожен бачив і усвідомлював дефектні прояви власної та іншої поведінки);
- емоційний досвід нових даних про себе та інших, отриманих під час групової роботи (генерує сильний імпульс, що спонукає до переоцінки «Я-концепції»). Основою розуміння власних проблем є емпатія до подібних станів інших учасників групи;
- роль лідера, який може бути активним творцем ситуації, каталізатором процесів у групі, колегою чи опонентом учасників групової взаємодії.

Різноманітні групові психотехнології ефективні для подолання психологічних бар'єрів в інноваційній діяльності вчителів. Автори однієї з них, зарубіжні психологи К. Левін, Д. Джібб, В. Байон, А.К. Райс, М. Райш використовують принцип "навчання того, як навчитися" при тестуванні нових форм поведінки в середовищі, що не загрожує особистості. Процедурно така робота включає самопрезентацію, зворотний зв'язок, експериментування. Учасники отримують допомогу у розвитку таких специфічних комунікативних навичок, як поведінковий опис, передача емоцій, активне слухання, конфронтація. Ведучий займає пасивну позицію.

Учасникам групових занять пропонуються такі вправи:

"Хто я?". Метою цієї вправи є ознайомлення учасників групової взаємодії. Кожен з них має запропонувати 10 відповідей на питання «Хто я?», враховуючи будь-які особистісні риси, емоції, якості. Потім учасники читають характеристики один одного або коментують їх. На все йде 30 хвилин.

«Жертви корабельної аварії». Під час цього уроку, який триває близько півтори години, учасники освоюють навички ефективної поведінки в процесі пошуку консенсусу в групах. Після того, як кожен з них розставить всі перераховані пункти в порядку важливості для виживання, група прийме спільне рішення для всіх, хто дотримується спеціального методу досягнення консенсусу.

За методикою зарубіжних психологів і психотерапевтів А. Хілла та М. Наумберга учасникам заохочуються вільні асоціації щодо своїх робіт (спонтанне малювання, ліплення), а також інтерпретація їх змісту. З цією метою їм пропонують такі практичні вправи [16, с. 262]:

«Індивідуальний малюнок». Це заняття має на меті пробудити творчий початок учасників групи, допомогти їм усвідомити свої емоції. Заняття триває близько 1 години.

«Малювання в парі». Робота під час цього уроку допомагає дослідити міжособистісні стосунки та природу групових конфліктів. Кожен учасник обирає в якості партнера, з ким хоче зустрітися або з'ясувати стосунки. Папір стає простором для спільної творчості. Спілкування відбувається тільки за допомогою ліній, форм і кольорів. Це займає до 1 години.

«Групове малювання». Як правило, після цього уроку чітко уявлення про співвідношення ролей у групі, про вплив кожного учасника на індивідуальний досвід інших. Усі сідають у коло і кожен малює, що хоче. наступні двері. Малювання закінчується, коли кожен отримує створений ним малюнок. Потім учасники обмінюються враженнями. Заняття триває не більше 1 години.

Пластиліновий світ. Кожен учасник із закритими очима вирізає шматочок пластиліну, який хоче бачити у світі, створеному групою. Аналіз цих творів свідчить про ціннісні орієнтації особистості [40, с. 49-54].



### 2.3. Критерії сформованості готовності учителя іноземних мов до інноваційної діяльності та їх показники

Подолання кризи освіти багатьма дослідниками вбачається у переході від традиційного навчання до інноваційного. Тільки змінивши характер педагогічної діяльності з репродуктивно-виконавської на інноваційний, можна забезпечити збереження та розвиток творчого потенціалу особистості, її спрямованості на саморозвиток, готовності не лише до адаптації до існуючої дійсності, а й до її перетворення. Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Ми погоджуємося з думкою І. Дичківської, що включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності [12, с. 13].

Інноваційна діяльність, будучи соціально-педагогічним феноменом, виступає найважливішою особливістю педагогічної праці та характеризує складний сутнісний взаємозв'язок загальної культури педагога, його творчого потенціалу та професійної спрямованості.

Проблеми інноваційної педагогічної діяльності серед проблем наукової педагогіки висувуються на рівень пріоритетних. Досліджуються методологічні (К. Ангеловські, І. Гавриш, В. Паламарчук, І. Підласий, Л. Подимова, О. Савченко, В. Сластьонін), аксіологічні (О. Попова, М. Поташник), праксіологічні (С. Сєдова, Л. Струценко), методичні (В. Беспалько, А. Вербицький), управлінські (Л. Даниленко, В. Кваша) аспекти даної проблеми. Учені відзначають, що структура інноваційної діяльності оптимально відповідає характеру сучасних соціальних процесів.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності І. Дичківська [там же] визначає як особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння

ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії. Вона є основою активної суспільної і професійно-педагогічної позиції суб'єкта, яка спонукає до інноваційної діяльності та сприяє її продуктивності.

Багато проблем, що постають перед педагогами в умовах інноваційного режиму, пов'язано і з низькою інноваційною компетентністю, яка визначається нами як система мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективність використання сучасних педагогічних технологій у роботі з дітьми [13, с. 278]. Компонентами означеної компетентності виступають поінформованість про інноваційні педагогічні технології, грамотність у володінні їх змістом та методикою, культура використання інновацій у навчально-виховній роботі з дітьми, особистісна позиція педагога щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій.

У психолого-педагогічній науці немає єдиного підходу щодо розгляду феномена «готовність». Так, І. Дичківська розглядає готовність як внутрішню силу, що формує інноваційну позицію педагога, а за структурою є складним інтегративним утворенням, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу [12, с. 13].

У психологічному контексті готовність до педагогічної діяльності, згідно з І. Коновальчук [20, с. 158], це інтегративне утворення особистості, що забезпечує цілісність функціонування та регуляції інтелектуальних, емоційних, мотиваційних, вольових та психофізіологічних процесів як умови успішності реалізації професійних функцій.

І. Гавриш [7, с. 3] визначає готовність учителя до інноваційної професійної діяльності як інтегративну якість його особистості, що є регулятором та умовою успішної професійної діяльності, спрямованої на створення, запровадження і розповсюдження освітніх новацій. В. Сластьонін і

Л. Подимова [38] під готовністю педагога до інноваційної професійної діяльності розуміють інтегративну якість особистості, що, являючи собою єдність особистісних і операційних компонентів, забезпечує ефективність цієї діяльності. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога (Н. Кузьміна, С. Максименко, Л. Подимова, В. Сластьонін та ін.).

Проведений аналіз низки психолого-педагогічних досліджень (О. Біляковська, О. Дубасенюк, Н. Клокар, К. Макагон, О. Огієнко, Е. Соф'янц, В. Урусський, О. Хаустова, Л. Чернігова та ін.) дозволяє зробити висновок про те, що проблема формування готовності вчителя іноземних мов до інноваційної діяльності продовжує залишатись актуальною у структурі професійно-особистісного становлення фахівця.

Вивчення підходів сучасних дослідників до оцінки сформованості готовності вчителя іноземних мов до інноваційної діяльності, а також аналіз системи критеріїв і показників для визначення рівнів сформованості готовності педагога до створення інноваційних освітніх продуктів є важливими етапами при вирішенні проблеми професійної готовності вчителя іноземних мов до інноваційної діяльності.

У Професійному стандарті вчителя закладу загальної середньої освіти зазначається [31], що «мета професійної діяльності вчителя полягає в організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання». Професійними компетентностями, якими повинен володіти вчитель іноземних мов щодо формування і розвитку в учнів не тільки здатності спілкуватися іноземними мовами, але й інноваційності, опис яких поряд з іншими

ключовими компетентностями конвертується у рамки результатів навчання [32], є:

- здатність добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів (предметно-методична компетентність);
- здатність ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) освітні ресурси (інформаційно-цифрова компетентність);
- здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, використовувати інновації у професійній діяльності, застосовувати різноманітні підходи до розв’язання проблем у педагогічній діяльності (інноваційна компетентність).

Рівень готовності вчителя до інноваційної педагогічної діяльності визначається певними критеріями та показниками, співвідношення яких свідчить про якість його професійної підготовки.

Так, І. Белявська пропонує три критерії: 1) мотиваційно-ціннісний (усвідомлення сучасних прогресивних тенденцій в освіті та конкретизація завдань своєї професійної діяльності; потреба у самоосвіті, самовдосконаленні та творчій самореалізації у діяльності; стійко-позитивне ставлення до інноваційної діяльності), 2) когнітивний (базові науково-педагогічні знання про сутність інноваційної діяльності, про її закономірності, принципи, технології; оцінка педагогом своїх особистісних якостей та можливостей, необхідних для здійснення інноваційної діяльності, професійна рефлексія), 3) змістовно-операційний (здатність до здійснення проєктно-прогностичної діяльності в галузі педагогічної інноватики; володіння ситуативними та надситуативними способами вирішення педагогічних ситуацій; створення моделі ймовірнісної професійної поведінки в умовах інноваційної діяльності; наявність досвіду застосування педагогічних інновацій в освітній практиці). За кожним критерієм автором дослідження визначено три рівні: репродуктивний (низький), адаптивний (середній) та системно-моделюючий (високий) [3].

Н. Раїтіна [34] пропонує розглядати готовність вчителя до інноваційної діяльності як інтегративну професійно значущу якість особистості педагога, що має структурні (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий) та функціональні (функції – спонукальна, виконавча, регулююча) компоненти, які можна розглядати як критерії для оцінювання готовності вчителя до інноваційної діяльності. За кожним критерієм вона виділяє чотири рівні: низький, середній, високий та найвищий.

Використовуючи системно-структурний підхід у дослідженні професійно-особистісної готовності вчителя до інноваційної діяльності, Л. Чернова виділяє суттєві характеристики даного феномену за трьома критеріями: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, процесуальним [43].

К. Воропаєва визначає чотири основні критерії готовності педагогів до інноваційної діяльності: 1) мотиваційний (потреба та прагнення до професійного саморозвитку в галузі інноваційної діяльності, особистісного зростання через підвищення освітнього рівня у питаннях інноватики); 2) когнітивний (знання, ступінь поінформованості з питань інноватики); 3) особистісний (здатність до адекватної оцінки себе як особистості, професіонала, суб'єкта освітнього процесу в галузі інноваційної діяльності, творчі здібності); 4) діяльнісний (ступінь володіння вміннями та навичками у сфері інноваційної діяльності). Ступінь виразності виділених критеріїв у результаті визначає рівень готовності педагога до інноваційної діяльності [7, с. 62-65].

Для виявлення сформованості готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності Н. Плахотнюк виділяє чотири критерії, які визначаються певними показниками [29, с. 182-187]:

1. Мотиваційний критерій (пізнавальний інтерес до інновацій через процес проектування; потреба в застосуванні та реалізації проектів як способу інноваційної діяльності; сформованість цілей власної інноваційної діяльності; сприйнятливність до нововведень; прагнення до активної участі у створенні, поширенні педагогічних інновацій).

2. Когнітивно-операційний критерій (знання про суть та специфіку інновацій, їх види та ознаки; знання про суть педагогічного проєктування та логіки побудови його етапів; уміння формулювати проблему проєктування та відповідно до неї мету проєкту; інтеграція та трансформація власного та чужого педагогічного досвіду; уміння конструювання проєкту відповідно до логіки побудови його етапів; прогнозування результатів проєктування, його позитивних та можливих негативних сторін).
3. Креативний критерій (уміння знаходити нестандартні рішення педагогічних задач; уміння розвивати творчу уяву та альтернативність мислення (комбінувати, знаходити аналогії, асоціації); творчий (нестандартний) підхід до реалізації педагогічного процесу; здатність до висловлювання значної кількості різноманітних ідей; здатність створювати нововведення у педагогічному процесі).
4. Рефлексивний критерій (уміння аналізу власної діяльності; аналіз та оцінка діяльності інших; оцінка власної діяльності та планування подальших дій згідно з одержаними результатами; уміння адекватного оцінювання проєкту відповідно до поставленої мети).

Ці критерії тісно пов'язані між собою та взаємозумовлені. На думку Н. Плахотнюк, їхня цілісність свідчить про розвиток тих особистісних та професійних якостей вчителя, які характеризують його інноваційний потенціал. Враховуючи співвідношення та ступінь прояви критеріїв та показників сформованості готовності, науковиця визначає наступні чотири рівні готовності до інноваційної діяльності: низький, середній, достатній, високий.

Найбільш повно, на наш погляд, критерії та показники сформованості готовності вчителів до інноваційної діяльності розроблено Н. Плахотнюк, що дає підставу розглядати їх як певну цілісність. Проте, по-перше, видається невиправданим поєднання когнітивного й операційного критеріїв, оскільки їх слід розглядати як самостійні складові знання, що є основою готовності

вчителя до інноваційної діяльності, та дії, які формуються та здійснюються вчителем на основі цих знань. По-друге, слід точніше сформулювати назву критеріїв. Термін «операційний» передбачає виконання окремих дій, а йдеться про інноваційну діяльність. По-третє, креативний та творчий критерії мають передувати операційному, тому що, по суті, є важливими умовами здійснення інноваційної діяльності. Слід також наголосити, що поняття «творчість» і «креативність» є нетотожними, але водночас взаємопов'язаними. У рамках диференційованого підходу до розгляду цих понять творчість є процесом і його результатами, тоді як для визначення креативності посилаються на її суб'єктивно обумовлений характер. Тобто творчість – це процес, спрямований на створення нового продукту, а креативність – внутрішній потенціал особистості, що передбачає вихід за рамки відомого, відмова від стереотипів у мисленні та діяльності, здатність до нестандартного, самобутнього мислення тощо [2, с. 522].

Розглядаючи структуру готовності особистості до інноваційної діяльності, ми насамперед посилаємося на її здатність створювати оригінальні цінності, приймати нестандартні рішення, виходити за межі відомого – на інтегральну властивість особистості, що втілює її творчі можливості, тобто на її креативність. Таким чином, доцільніше не ділити прояви креативності та творчість на окремі критерії готовності до інноваційної діяльності та при оцінці сформованості готовності подати їх як показники креативного критерію.

Беручи до уваги різні підходи дослідників до проблеми оцінювання готовності вчителів до інноваційної діяльності, С. Савіна, О. Шатунова, К. Самсонова та Т. Башина [36, с. 5] до зазначених вище критеріїв запропонували ще гностичний критерій, що визначається такими показниками, як: вміння виявляти причини та закономірності, облік яких сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховного процесу; вміння розкривати протиріччя, що породжують проблему дослідження; вміння прогнозувати результат навчання чи виховання та проектувати діяльність, що

гарантує його досягнення; вміння вивчати інноваційний досвід із метою пошуку шляхів і способів підвищення ефективності навчально-виховного процесу; вміння спостерігати, аналізувати та узагальнювати педагогічні явища. Його включення науковиці обґрунтовують значимістю для інноваційної діяльності вчителя, зокрема іноземних мов, таких умінь, як уміння виявляти причини, розкривати протиріччя, прогнозувати результати навчання чи виховання та інші. Їхня сформованість необхідна для усвідомлення педагогом наявності проблеми, ініціювання ним самої інноваційної діяльності та її ефективної реалізації. По-перше, при формуванні у здобувачів вищої освіти цих умінь у ЗВО, «вибудовується» основа гностичного критерію готовності майбутнього вчителя іноземних мов до інноваційної діяльності. Більше того, в майбутньому вчителі стикаються з меншими труднощами при провадженні інноваційної діяльності на практиці та швидше включаються до цього процесу. По-друге, щодо критеріїв і показників науковиці орієнтувалися на такий гостро актуальний аспект інноваційної діяльності вчителя, як формування готовності майбутнього вчителя до створення інноваційних освітніх продуктів [там же, с. 6].

Отже, готовність до інноваційної діяльності розглядається і як здатність продукувати ідею, і як здатність практичної реалізації власної ідеї чи ідей інших новаторів; відповідно рівень такої готовності буде різний. Реалізація педагогічних умов дасть можливість учителю іноземних мов засвоювати не лише професійно-педагогічні знання, а й сприятиме чіткому усвідомленню себе у професії, проникненню в суть педагогічної інноваційної діяльності, вихованню творчого ставлення до організації освітнього процесу. Своєчасне, об'єктивне визначення рівня сформованої готовності конкретного фахівця до інноваційної педагогічної діяльності дасть змогу планувати роботу щодо розвитку його інноваційного потенціалу, який є важливим компонентом структурних професійних якостей.

Підготовка вчителів іноземних мов до інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти з метою формування високоінтелектуального



випускника сучасного закладу загальної середньої освіти буде ефективною за умов, коли вона реалізується на засадах інноваційного проєктування процесу навчання з використанням діяльнісної технології навчання, широкого запровадження інформаційно-комунікативних технологій.

## Висновки до розділу 2

Опір новому часто викликається страхом показати власну некомпетентність, заниженою або завищеною самооцінкою, слабкою мотивацією та ін.

Інноваціям заважають застарілі, консервативні настанови, накази та розпорядження, спроби шкільної влади все врегулювати, покарати за відхилити. Щоб подолати всі ці бар'єри, вчителю нерідко доводиться проявляти громадянську мужність у здійсненні інноваційного навчання.

Більшість психологічних бар'єрів лежить в емоційно-особистісній сфері вчителя, що призводить до деформації та емоційного вигорання. Цей процес вважається однією з труднощів, які заважають вчителю ефективно здійснювати інноваційну діяльність.

Існує значний розрив між потенціалом сучасної освіти та тим, що багато школярів насправді вивчають. Прийняття та вивчення інноваційних ідей в освіті часто відбувається повільно. Але як колись сказав великий поет Вільям Батлер Єтс: «Освіта має бути не наповненням відра, а розпалюванням багаття».

На жаль, сьогодні в українській освіті є чимало матеріально-технічних, фінансових та соціальних труднощів, які стримують інноваційні устремління нашого вчительства, заважають опанувати в необхідній мірі сучасу духову культуру, необхідну для творчості. Існує явне протиріччя між можливостями та реальним станом педагогічного співтовариства в освоєнні і оцінюванні нового.

Зміни «зверху вниз» – наприклад, програми на рівні району та штату – безумовно, можуть підтримати освітян, але тривалі інновації та зміни мають бути результатом співпраці між учнями, освітянами та громадою. В епоху «підзвітності» вчителям доручено «довести» все. Але величезна кількість завдань, які має виконувати середній вчитель, у кращому випадку не гарантує успіху в навчанні, на який вони призначені, а в гіршому-заглушить будь-які можливості для інновацій на рівні класу.

Незалежно від шкільного клімату, якщо вчитель потопає в паперовій роботі, зустрічах та завданнях підзвітності, справжні інновації – і подальша послідовна робота – завжди будуть проблемою.

Слід зауважити, що для вирішення психолого-педагогічних проблем взаємодії учасників освітнього процесу як основну визнано технологію контекстного навчання. Інноваційним продуктом, який створює учитель і реалізує його на практиці на своїх уроках є контекстна технологія.

Не існує, і не може бути загальної моделі (для всіх) педагога-експериментатора. Сам принцип в інноваційній педагогіці цінний своїм особистісно-орієнтованим підходом.

## РОЗДІЛ 3. КОНТЕКСТНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В НУШ

### 3.1. Роль контексту у викладанні англійської мови

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти, визначених Державною національною програмою «Освіта. Україна ХХІ сторіччя», є необхідність «досягнення якісно нового рівня у вивченні іноземних мов» [26]. На відміну від інших предметів, іноземна мова — це ціла галузь знань, оскільки розкриває перед людиною скарбницю іншомовної культури, нові стилі життя.

Інтеграція України у світову спільноту потребує досконалого володіння іноземними мовами шляхом інноваційних технологій. Їх використання має такі переваги [45, с. 4]:

- установлення дружньої атмосфери і взаємозв'язків між учасниками спілкування;
- учні мають можливість бути більш незалежними й упевненими в собі;
- учитель заохочує учнів до співпраці, підбадьорює їх, вони не бояться припускатися помилок;
- учні мають можливість подолати страх перед мовним бар'єром;
- викладач не домінує;
- слабкі учні можуть отримати допомогу від більш сильних;
- кожен учень, залучений до роботи, має певне завдання;
- учні можуть використовувати свої знання й досвід, набутий раніше.

Забезпечити реалізацію вимог сучасної освіти повинна особистісно орієнтована освіта. Спектр методик і технологій, що складають її зміст досить широкий: вальдорфська педагогіка, технологія саморозвивального навчання Г. Селевка, дальтон-технологія, технологія контекстного навчання колективний спосіб навчання (О. Рівін, В. Дяченко), ігрові технології,

методика Марії Монтесорі, технологія модульного та модульно-розвивального навчання, проектні технології, розвивальне навчання, технологія рівневої диференціації М. Гузика, адаптивна система навчання А. Границької, технології проблемного навчання, сугестивні технології, продуктивна освіта, особистісно-орієнтоване розвивальне навчання І. Якиманської, школа «діалогу культур», інтерактивні технології та деякі інші.

Незважаючи на велику кількість, тільки деякі теорії навчання, концепції, підходи, моделі та педагогічні технології змогли реалізуватися в широкій освітній практиці.

Багато дослідників вважають технологію контекстного навчання пріоритетною, особливо в умовах переходу на компетентнісні парадигми освіти [16,с.156].

Концепцію контекстного навчання розроблено А. Вербицьким та представниками його наукової школи, а саме: концептуальні положення й сутність контекстного навчання (А. Вербицький); реалізація контекстно-компетентнісного (О. Ларіонова, О. Попова), інтеграційно-контекстного (О. Ларіонова, В. Теніщєва), модульно-контекстного (Л. Костельна, С. Літвінчук), домінантно-контекстного (О. Касатіков), ситуаційно-контекстного (А. Вербицький, М. Ільязова) підходів у системі професійної підготовки у ВНЗ; дослідження контекстного навчання у форматі «справожиттєвого підходу» (О. Ткаченко), реалізація діяльнісного підходу до засвоєння соціального досвіду та розвитку особистості майбутнього фахівця в контекстному навчанні (І. Тіханкіна); психологічні основи контекстного навчання (Т. Дубовицька, Н. Жукова); формування ціннісно- мотиваційної сфери особистості майбутнього фахівця в процесі контекстного навчання, зокрема, особистісної та професійної спрямованості (Ю. Верхова); пізнавальної та професійної мотивації (Н. Бакшаєва, В. Кругліков), розвиток самоактуалізованої особистості (Т. Дубовицька); дослідження

контекстного навчання як нової освітньої технології (М. Левківський ); провідні організаційні форми контекстного навчання (Н. Борисова, В. Вербицький, К. Гамбург, О. Ларіонова); виховний потенціал контекстного навчання (Л. Бурдейна).

Поняття контексту А. Вербицький пов'язує з поняттям «ситуація». Контекст може активізувати мислення суб'єкта і ввести в стан проблемної або творчої ситуації. Тому основною одиницею змісту освіти в контекстному навчанні виступає проблемна ситуація [5, с. 7]. Система таких ситуацій дозволяє розгортати зміст освіти в динаміці шляхом створення сюжетної канви модельованої професійної діяльності та створює можливості інтеграції знань різних навчальних дисциплін, необхідних для вирішення цих ситуацій.

Контекст (лат. contextus — тісний зв'язок, сплетення) у мові — відрізок, частина тексту писемної чи усної мови з закінченою думкою, який дає змогу точно встановити значення окремого слова чи виразу, що входять до його складу [58]. Щоб зрозуміти, що означають слова, ми повинні знати щось про ситуацію, де вони вживаються. У друкованому вигляді слово , фраза чи речення містить інший текст. Це допомагає читачеві зрозуміти твір, про який йде мова. У мовленні соціальна обстановка, а також мова допомагають слухачеві зрозуміти сказане.

Щось на кшталт: «Ви можете взяти це, коли вам потрібно» може стосуватися майже чого завгодно. Однак, якщо це говорить лікар пацієнту, то контекст зрозумілий, і слухач може здогадатися, що йдеться про якісь ліки. Отже, контекст — це те, що поєднується з текстом (письмовим чи усним), який допомагає читачеві (або слухачеві) зрозуміти комунікацію.

Коли ми використовуємо мову, чи ми говоримо, слухаємо, читаємо чи пишемо, ми робимо це в певному контексті. Ситуація, в якій ми знаходимося, тон, який ми хочемо висловити, і те, як інші реагують на нас,-усе це впливає на характер мовного вибору, який ми робимо. У мові без контексту бракує важливих орієнтирів для сенсу, і тому вона просто не настільки ефективна в передачі того, що ми хочемо сказати. Це те, що ми повинні пам'ятати як

вчителі, і те, що наші учні можуть використовувати у своїх інтересах під час вивчення та використання англійської мови [49].

В системі контекстного навчання Е. Johnson [51, с. 127] виділяє такі компоненти:

- встановлення смислових зв'язків;
- виконання актуальної роботи учіння ;
- співпраця в навчанні;
- критичне і творче мислення;
- виховання особистості;
- досягнення високих результатів;
- адекватна оцінка.

Система контекстного викладання й учіння, з його точки зору, є освітнім процесом, мета якого допомогти суб'єкту навчання побачити сенс в навчальному матеріалі, знайти його зв'язки з контекстом власного особистого, соціального, професійного та культурного життя, відкрити співвідношення між абстрактними поняттями та їх практичною реалізацією.

Відповідно до основних положень технології контекстного навчання викладачеві необхідно домагатися дидактично адекватного моделювання в навчальному процесі предметного і соціального змісту професійної діяльності. Для ефективності цього процесу доцільно виконувати ряд вимог:

- забезпечувати змістовно-контекстне відображення професійної діяльності педагога в формах навчальної діяльності учнів;
- поєднувати різноманітні форми і методи навчання з урахуванням дидактичних принципів та психологічних вимог до організації навчальної діяльності;
- використовувати модульність побудови системи та її адаптивність до конкретних умов навчання;
- обов'язково реалізовувати різні типи зв'язків між формами навчання;
- забезпечувати поетапність ускладнення змісту навчання і відповідних форм контекстного навчання.

Викладач в контекстному навчанні актуалізує, стимулює учнів до розвитку, створює умови для їх самовдосконалення на основі використання емоційно-ціннісного досвіду як власного, так і школярів. Так виникає ефект суб'єктно-змістовного навчання: діагностика (самодіагностика) особистісного розвитку, діалогічне педагогічне спілкування, включення навчальних завдань у контекст життєвих проблем. У такому випадку об'єктом роботи учнів стає не навчальна інформація, а ситуація у всій своїй предметній та соціальній невизначеності та суперечливості.

Контекстне навчання включає цілий ряд форм і методів, що дозволяють розвивати творчий потенціал школярів (табл. 1.3.).

Таблиця 1.3.

## Форми і методи контекстного навчання

Неімітаційні	Імітаційні
<p>1.Методи проблемного навчання:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- частково-пошуковий,</li> <li>- дослідницький,</li> <li>- проблемний.</li> </ul>	<p>1.Неігрові:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- аналіз конкретних ситуацій,</li> <li>- аналіз класичних ситуацій,</li> <li>- імітаційний тренінг,</li> <li>- дія за інструкцією,</li> <li>- інцидент, розбір конкретних ситуацій.</li> </ul>

Продовження табл.1.3

3.Діалог, дискусія.	2.Ігрові: – ділова гра, – розігрування ролей (соціальних, позиційних, професійних), – ОДГ (організаційно-діяльнісна гра), – інноваційна гра, – ігрове проектування, – стажування з виконанням посадової ролі.
4. Мозковий штурм.	
5.Метод активного соціологічного аналізу та контролю.	
6.Стажування без виконання посадової ролі.	

Реалізація даних вимог дає можливість проектувати цілісний навчальний процес, в якому враховуються такі чинники як специфіка навчальних дисциплін, особливості та можливості всіх учасників навчального процесу, а також часові та матеріально-технічні умови навчання. Крім того, застосування технології контекстного навчання уможливорює науково обґрунтований пошук форм і методів навчання, конструювання їх системи, коригування як змісту, так і цілей навчання (вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики).

Як показує практика, у контекстному навчанні існують такі дидактичні методи, що забезпечують різний ступінь активності та самостійності учнів:

- пояснювально-ілюстративний метод застосовується при поясненні понять та технологій у вирішенні професійно орієнтованих завдань, а



- також за необхідності пояснення особливостей професійних ситуацій, у контексті яких вирішуються квазівиробничі завдання;
- репродуктивний метод використовується на ранніх стадіях вирішення завдань того чи іншого класу за наявним зразком, аналогом, що сприяє закріпленню знань, умінь та навичок учнів;
  - метод проблемного викладу, який доцільний у вирішенні завдань, вкладених у синтез систем оптимального управління взаємодією; при вирішенні таких завдань педагогом спочатку формулюється проблема отримання оптимальної системи управління у заданій ситуації, далі спільно з учнями аналізуються варіанти побудови такої системи та розв'язання задачі (проблеми); при цьому учасники взаємодії в освітньому процесі навчаються порівнювати різні точки зору, думки та підходи, вибудовувати систему аргументацій, логічних доказів, що формує позитивну мотивацію тих, хто навчається у використанні наявних компетентностей;
  - евристичний, чи частково-пошуковий, метод, використовується більш просунутому етапі навчання, коли учасники взаємодії вже здатні вирішувати складні завдання інтегрованого характеру, які включають кілька тем чи потребують якихось знань з інших галузей, інших навчальних предметів;
  - дослідницький метод доцільний на завершальному етапі навчання при вирішенні завдань більшої складності, коли необхідно знайти оптимальний або ефективніший спосіб їх вирішення на основі глибокого аналізу запропонованої ситуації та змісту завдання. У подібних інтегрованих завданнях потрібно застосовувати як знання з кількох галузей навчання, а й володіти психолого-педагогічною компетентністю у теорії та практиці взаємодії освітньому процесі [27, с. 250-258].

### 3.2. Вплив контексту на обробку та розуміння мови

Слова оточують нас скрізь. Вони навколо нас, на тюбиках від зубної пасти, мобільних телефонах, обгортках продуктів та на екранах телевізорів . Ми щодня читаємо тисячі слів і сприймаємо нашу людську здатність використовувати мову як належне. Проте розуміння мови – це дуже складний процес. Тому для того ,щоб розкрити суть контекстного навчання, спочатку треба зрозуміти як контекст впливає на обробку та розуміння мови.

За допомогою технологій, які відстежують рух очей і активність мозку, коли суб'єкти реагують на мовні стимули, експерт з психолінгвістики Піа Кноферле з Берлінського університету Гумбольдта вивчає, як значення походить із контексту та взаємодії між мовною та візуальною обробкою інформації [53].

Передові технології допомагають дослідникам відстежувати рух очей і активність мозку з точністю до мілісекунди, щоб зрозуміти, як ми обробляємо мову та витягуємо значення з того, що бачимо, читаємо і чуємо. Один із лідерів у цій галузі ,доктор Піа Кноферле, займається питанням, як люди вивчають, використовують і розуміють мову.

Сучасні психолінгвісти зосереджуються на різних аспектах мови, наприклад, як діти та дорослі вивчають мову (засвоєння та вивчення мови), як мова розвивається від початкової ідеї до усного чи письмового слова (виробництво), а також процеси, за допомогою яких різноманітні користувачі мови розуміють мову (розуміння). Робота доктора Кноферле зосереджена на розумінні та на тому, які типи інформації в реченні використовуються для побудови значення. Її особливо цікавить, як контекст – особливо візуальний контекст – сприяє обробці мови.

У дослідженні доктора Кноферле використовуються технології, які вивчають очну та нервову активність до мілісекунди, щоб записувати в реальному часі, як суб'єкти реагують на мовні стимули. Сюди входить

технологія відстеження очей, яка відстежує погляд суб'єкта та рухи очей у напрямку до візуальних елементів під час мовних завдань, наприклад, під час перегляду тексту та зображень на екрані комп'ютера. Він також включає вивчення активності мозку у відповідь на подібний стимул – так званий «потенціал мозку, пов'язаний з подіями».

У нещодавній роботі «Передбачення (мінливість) ефектів контексту в розумінні мови» [там же], автор представляє поглиблений огляд теорії обробки мови. Вона зосереджується, зокрема, на дослідженні прогнозування розуміння мови; тобто як ми можемо почати розуміти й передбачати значення до того, як насправді зустрінемо конкретне слово. Наше безпосереднє оточення може впливати на розуміння мови в реальному часі.

У своїй праці доктор Кноферле розглядає те, що говорить дослідницька література про контекстно-орієнтовані підходи до розуміння. Дослідження розглядали перевірку та взаємодію між слуханням і переглядом, наприклад, пропонуючи суб'єктам перевірити речення в контексті картинки. Дослідження також розглядають «семантичне праймінг», при якому реакції мозку на другий стимул виявляються швидше, коли цей другий стимул пов'язаний з першим (наприклад, слово «кішка» слідує за «собакою»), ніж коли він не пов'язаний. (наприклад, слово «диск» після «собака»).

Після ретельного вивчення літератури доктор Кноферле виділяє три ключові процеси та пов'язані з ними механізми розуміння мови. Перший – побудова структури та надання інтерпретації. Це включає формування «ментального уявлення» про значення речення, яке підтверджується лінгвістичними та світовими знаннями, а також безпосереднім лінгвістичним контекстом.

Другий — це заснування інтерпретації на моделі світу/візуального контексту, наприклад, через (внутрішню/візуальну) увагу, керовану мовним змістом чи концепцією та пов'язаним із цим особистим досвідом. Нарешті, третій процес – це перевірка структури та інтерпретації у відповідності до уявлень про світ/немовний візуальний контекст та перегляд, якщо необхідно

та розуміння, пов'язуючи це з особистим досвідом [52]. Наше безпосереднє оточення може впливати на розуміння мови в реальному часі. Такі контекстні ефекти залежать від наших характеристик, як користувачів мови, від того, як слова пов'язані з навколишнім середовищем і до якого процесу розуміння вони сприяють». Наприклад, вона стверджує, що такі характеристики розуміння, як вік, грамотність та мовні навички, модулюють контекстні ефекти у розумінні мови. Вік особливо впливає на те, як швидко люди інтегрують контекст у розуміння. Дослідницька література свідчить про те, що візуально зображена дія швидше впливає на розуміння у молодих дорослих, ніж у дітей дитячого садка або у дорослих старше 60 років.

Щодо того, як слова пов'язані з ситуацією та середовищем, у якому вони виникають, доктор Кноферле вважає, що існує відносно прямий і сильний зв'язок між словами дії та образами, наприклад, між побаченням зображення того, хто малює, і розумінням слова «фарба». Однак бачити, як хтось усміхається, набагато неоднозначніше і може стосуватися низки речей або слів. Вони можуть бути щасливими або веселими, чекати чогось з нетерпінням або намагатися підняти настрій, а пов'язані слова можуть бути «щасливий», «веселий» або «милосердний».

Надавши достатньо доказів того, що мова не існує у вакуумі і не може бути відокремленою від її (соціального) контексту, доктор Кноферле також вважає, що контекстні ефекти змінні і деякі є більш надійними, ніж інші.

### 3.3. Сучасні підходи та вправи до викладання англійської мови використовуючи context- study

Як і у випадку з будь-якою новою мовою, нові слова та фрази легше запам'ятовуються учнями, якщо їх вивчають у сильному контексті [57]. Контекст формує основу для нової мови, як вона представлена, і допомагає учням обробляти нові слова в ситуаціях, коли вони часто зустрічаються в реальному спілкуванні.

Для того, щоб визначити спосіб встановлення контексту спочатку треба з'ясувати тип уроку, який планується викладати, тому ці ідеї організовано відповідно до загальних типів уроків [46]. Ключовим тут є те, що всі ці ідеї базуються на завданнях і зосереджені на учнях, що дає вчителю важливий час на початку уроку, щоб оцінити, як усе йде від самого початку.

Для уроків читання та аудіювання потрібно розмістити на дошці зображення, які показують ключові слова з тексту, і попросити учнів обговорити те, що вони можуть побачити, і зробити прогноз щодо того, що може містити текст. Це добре працює пізніше, коли учні спочатку читають, вони можуть швидко сканувати та впорядковувати лексику, як вона з'являється в тексті, і продовжувати уточнювати передбачення, які вони зробили раніше.

Збільшення заголовків та зображень з текстів використовується для створення думок та очікуваного змісту. Це чудова ідея для використання газет, оскільки заголовки часто містять усічені форми, які відповідають унікальним граматичним правилам.

Спочатку треба відтворити лише перший короткий уривок тексту для прослуховування та попросити учнів обговорити можливу інформацію.

Також, розмістити малюнки з тексту по кімнаті і попросити учнів обговорити, що вони можуть відчувати в кожній ситуації або якщо з ними трапилося щось подібне.

Учні пропонується зробити передбачення щодо того, що може обговорюватися в тексті або що може відбуватися.

На уроках граматики можна взяти ключові слова з короткої розповіді, яка використовується, щоб представити цільову мову. Це використовується, щоб попросити учнів визначити, хто, де, що, чому, перш ніж розгорнути повні маркерні речення та перевірити значення та форму.

Почати урок можна з вікторини, яка містить приклади цільової мови у запитаннях. Наприклад, при вивченні різниці між питаннями суб'єкта та об'єкта, вікторина може містити такі запитання, як «Хто отримав Нобелівську

премію миру у 2016 році?» (запитання на тему) і «Де жив Майкл Джексон до того, як тут помер?» (об'єктне запитання).

Малюнки — це чудовий спосіб викликати інтерес. Слід намалювати ситуацію або людей у різних місцях дуже поступово, заохочуючи учнів здогадатися, якою є остаточна картина.

Заохочуйте студентів спочатку зосередитися на значенні цільових речень, диктуючи речення або показуючи їм речення, які містять неправдиву інформацію – особливо ті, які можна обговорити (наприклад, чоловіки приймають кращі рішення на владних посадах, ніж жінки, якщо ви плануєте навчати порівняльним методам). Це сприяє обговоренню і може добре привести до переформулювання цільових форм.

Уроки усного мовлення можна почати з показу учням зображення двох або більше людей, які розмовляють у ситуації уроку, що проводиться (тобто дискусії), і попросити учнів пояснити, як цей тип тексту зазвичай використовується в їхній культурі та мові.

Вчитель надає школярам можливість спланувати ідеї, перш ніж поділитися ними. Починати треба із того, що написати слово чи тему на дошці та обвести їх. З цього кола намалювати серію кіл, що виходять із цього, як карту розуму з ключовими словами: що, де, як часто тощо. Учитель дає учням 2 хвилини, щоб спланувати інформацію про свій власний досвід життя (наприклад, які магазини ви знаєте в цьому районі? Де ви проводите більшість свого часу в магазинах? Як часто ви ходите в магазини з людьми/на самоті?), а потім час для обговорення.

Також, можна використовувати негативний приклад, який часто викликає обговорення того, якою може бути відповідна форма розмовної взаємодії. Прослухавши на уроці текст, слід обговорити, хто такі люди, чи був результат обміну позитивним чи негативним і чому.

Планування і перегляд теж можуть бути корисними. Перш ніж учні побачать зразок тексту, іноді варто попросити їх спланувати інформацію, яку вони очікують почути або побачити. Цей етап може настати після офіційного

встановлення контексту уроку, але може зробити подальший аналіз форми та послідовності функцій у розмовному тексті більш плідним, особливо якщо прогнози учнів неправильні.

Включення свого власного досвіду може бути корисним – наводяться кілька речень з останнього діалогу, подібного до того, який вивчатимуть учні – можна змінити деякі з них, щоб зробити їх більш цікавими або смішними – учням дозволяється обговорити та передбачити, які з них правдиві, а які є помилковими.

Викладаючи лексику, яка має тенденцію описувати процес (наприклад, дієслова повсякденної рутини), можна почати з показу зображення лише першого та останнього етапів процесу (наприклад, вставати та лягати спати). Учніма надається можливість обговорити і визначити якомога більше кроків між цими двома етапами. Також, можна попросити їх порівняти свої розпорядки з іншою групою, перш ніж представити та пояснити пропущені речення.

Використання мозкового штурму з теми, яку школярі вже знають теж має високу ефективність навчання англійської мови. Треба презентувати головну тему уроку (наприклад, Спорт) і попросити учнів подумати або обговорити, як може відрізнитися словниковий запас людей в інших країнах (наприклад, заняття спортом визначаються життєвим простором, екологічними/географічними умовами, погодними умовами, рівнем багатства, державні витрати та гранти тощо).

Презентувати лексику, можна познайомивши учнів із «своїм другом». Це може бути інопланетянин, який не знає слів англійською [54].

Для того, щоб зробити уроки англійської мови більш ефективнішими, а засвоєння учнями нового лексичного матеріалу проходило на високому рівні, треба дотримуватись деяких порад.

По-перше, слід контекстуалізувати нові слова, щоб полегшити їх утримання. Плануючи список слів для навчання, слід подумати, як їх з'єднати. Деякі групи слів, наприклад типи їжі, тварин або робота, вже можуть добре

поєднуватися як списки на основі тем, але коли ми навчаємо уроків читання чи аудіювання, зв'язки можуть бути не такими чіткими.

Хорошим рішенням для цього буде винайти історію, яка включає в собі нові слова одне за одним, і прочитати історію в класі, зупиняючись, коли ви досягнете цільових слів, щоб виокремити їх й детально розглянути.

Це може здатися трохи штучним, але розумові зв'язки, що утворюються, коли учні слухають розповідь, допоможуть їм глибше запам'ятати нові слова.

Наступним є найбільше золоте правило викладання мови, яке лежить в основі презентації майже будь-якої нової мови, — це навчати значення перед формою. Це означає, що поняття слова чи фрази, подане учням у простому вигляді, швидше за все буде зрозуміле до того, як буде представлено нове слово. Теорія, яка лежить в основі цього, полягає в тому, що будь-який учень може зрозуміти концепції цільових слів, які ви викладаєте, незалежно від того, знає він слово для цього англійською мовою чи ні. Таким чином, швидке, просте визначення речі чи ідеї, яку вивчають, допомагає учням зрозуміти, що вчитель збирається презентувати, а не нова, невідома мова, яка збиває їх з пантелику як відправну точку. Для кожного з нових вивчаємих слів або фраз, слід знайти простий спосіб визначення або ілюстрації його поняття.

Розглянемо це на прикладі історії, яка містить випадково вибрані слова.

Цільові слова : пов'язка для волосся, іриски, гілка, кондиціонер, петля.

Історія вилучення: дозвольте мені розповісти вам історію про мою подругу Люсі. У Люсі гарне довге волосся, але, коли вона на роботі, вона не хоче, щоб воно потрапляло їй в очі, тому вона одягає щось, щоб не тримати волосся на обличчі. Він пластиковий і проходить через маківку її голови. Що це? Пов'язка для волосся. Люсі сиділа на роботі, була перерви, і їй хотілося з'їсти солоденького, але вона не любить шоколад, тож у неї є липкі солодкі цукерки, які вона жує і жує. Яке солодке вона любить? Іриски. У будь-якому випадку, Люсі почала відчувати себе дуже жарко, і вона спробувала увімкнути машину, яка випускає холодне повітря влітку і зберігає нам прохолоду — кондиціонер, але вона не могла змусити його працювати. Люсі перевірила



коробку зсередини і зовні і виявила, що великий шматок дерева застряг у зовнішній частині машини. Це був довгий товстий шматок дерева, який зніс шторм. Це була гілка. Вона покликала робітника, щоб той прийшов і полагодив кондиціонер, але він не зміг відкрити коробку за вікном, тому що спеціальний шматок металу, який дозволяє відкрити верх коробки, як на двері, був розбитий. Гілка. Їй потрібно було купити новий кондиціонер.

Під час того, як учитель читає текст історії та зустрічає нові слова або фрази, слід потренувати їх вимову та виписати слово на дошці. Поряд із розповіддю можна використовувати жести, пантоміміку та картинки, щоб додатково закріпити цільові поняття цих слів, перш ніж вони будуть представлені учням.

Іншим ефективним способом створення зв'язків між словами є зосередження на словосполученні. Дослідження слів, які часто зустрічаються разом у фразах або частинах мови, може виділити моделі використання, які виходять далеко за межі списків слів і вивчення слів як окремих елементів, поза контекстом. Наприклад, при вивченні свят, ми часто вчимо список святкових назв, таких як Різдво, Новий рік, Великдень, День подяки, день народження, ювілей, Хеллоуїн. Проте, подивившись на словосполучення з назвами свят, ми можемо глибше дізнатися про деякі з них. Наприклад, можна запитати в учнів наступне: «Після якого з наведених вище назв свят може бути слово «торт»? На якому може бути вечірка або подарунок? Що кожне з цих словосполучень розповідає вам про самі свята?».

Ефективною вправою є дослідження однорідних слів. Немає сенсу вчити одне слово, якщо є шість чи сім подібних слів, які походять від однієї основи. Багато учнів вважають, що відмінності між іменниками, дієсловами та прикметниками складні. Створення сімейств слів з усіма формами слова (іменниками, дієсловами, прикметниками, прислівниками та іншими словосполученнями) може прояснити, коли і чому ми використовуємо слова з певними закінченнями (-ation для іменників, -able для прикметників, -ly для прислівників) та розрізняти подібні форми для використання учнями.

Нарешті, регулярний повернення до вивчених слів і фраз є важливим, якщо учні хочуть зберегти те, чому їх навчають. Буде дуже корисним мати у своєму класі коробку зі словами, які будуть використовуватися для щотижневих розкладок вивчених слів. Наприкінці тижня дістаньте картки та пограйте в ігри зі збиранням чи визначенням (щасливі сім'ї, словесник, шаради, спина до дошки тощо), щоб пригадати нещодавно вивчені слова та фрази різними способами. Під час навчання змішуйте слова з різних тижнів, щоб надати додаткові можливості для спілкування новою мовою, і ваші учні збережуть їх і будуть готові використовувати у довгостроковій перспективі [48].

Наведемо кілька заходів, які можна використовувати з метою отримання знань за допомогою контекстного навчання.

1. Знайди непарний. Напишіть вираз (наприклад, це не ваша справа!) на дошці та напишіть чотири різні ситуації. Учні повинні визначити, в якій ситуації фраза була б недоречною. Ви можете продовжити його запитаннями, які глибше проникають у контекст, а також розгорнути рядок у короткий діалог.

2. Мозковий штурм. Напишіть вираз (наприклад, потримайте) і попросіть учнів провести мозковий штурм ситуації, в яких вираз може виникнути. Потім повторіть це так само, як і попередню роботу.

3. Вправа на доповнення. Сумнозвісні вправи на заповнення також можна адаптувати для використання в діяльності, що розвиває контекст. Спочатку використовуйте вправу як зазвичай, а потім виберіть одне-два речення і запитайте: «Хто, швидше за все, це сказав?» Запропонуйте студентам кілька варіантів на вибір або попросіть їх запропонувати власні приклади.

4. Діалог. Уявіть короткий діалог або його частину з вправами, що підвищують свідомість, щоб допомогти учням помітити певну мовну особливість (наприклад, слабкі форми). Прочитайте діалог хором, а потім попросіть учнів у парах відповісти на такі запитання, як (2-3 питання):

Хто ці дві людини? Придумайте їх імена.

Скільки їм років?

Які їхні стосунки?

Де вони?

Котра година?

Чому...?

Коли вони закінчать, об'єднайте дві пари та попросіть їх обговорити свої відповіді. Мета цього етапу - знайти будь-які логічні невідповідності та виправити їх шляхом надання додаткових пояснень. Учні можуть сформулювати нові групи і продовжувати так само, поки не будуть задоволені результатом, який вони потім можуть представити. Нарешті, повторіть його ще раз хором і окремо парами [46].

### 3.4. Ідеї навчання молодших школярів

Сьогодні вік обов'язкової англійської освіти стає все нижчим у всіх країнах світу. Поширена думка, що початок вивчення англійської як іноземної мови до критичного періоду—12 або 13 років— зробіть дітей більш кваліфікованими носіями англійської мови. Однак немає жодних емпіричних доказів, які підтверджують ідею про те, що ранній початок вивчення англійської мови в контексті іноземної мови покращує володіння англійською мовою. Здається, рівень володіння залежить від інших факторів – типу програми та навчального плану, кількості годин, проведених на уроці англійської мови, а також використовуваних методів та видів діяльності.

Оскільки вік для вивчення англійської мови в класах по всьому світу знижується, вчителі англійської мови для молоді намагаються не відставати від цієї тенденції шукати ефективні способи навчання [55].

Ревел Арровей [56] у своїй статті висвітлює кілька корисних ідей, які можна використовувати в класі.

1. Доповніть діяльність наочними образами, реальністю та рухом.

У молодших школярів, як правило, коротка тривалість уваги і багато фізичної енергії. Крім того, діти дуже тісно пов'язані зі своїм оточенням і більше цікавляться фізичним і матеріальним. Як описують Скотт і Ітреберг: «Їхнє власне розуміння приходить через руки, очі та вуха. Фізичний світ домінує в усі часи» [54].

Один із способів привернути їхню увагу та залучити їх до діяльності – це доповнити діяльність великою кількістю яскравих зображень, іграшок, ляльок чи предметів, які відповідають тим, які використовуються в історіях, які ви розповідаєте, чи піснях, які ви співаєте. Вони також можуть допомогти зробити введені мовні одиниці зрозумілими і можуть бути використані для подальших дій, таких як переказ історій або ігри на відгадки. Хоча для створення барвистих малюнків і ляльок чи збору іграшок та предметів може знадобитися багато часу на підготовку, якщо ви зможете повторно використовувати їх у майбутніх класах, це варте зусиль. Спробуйте зробити візуальні зображення на щільному папері або заламінувати їх, коли це можливо, для подальшого використання. Іноді ви можете отримати пожертвування на іграшки та предмети від людей у вашій громаді, наприклад, батьків чи інших вчителів. Чудовий спосіб нарощувати свої ресурси — створити «Банк наочних матеріалів та реалій» разом з іншими вчителями у вашій школі, збираючи іграшки, ляльки, малюнки, карти, календарі та іншу атрибутику та зберігаючи їх для використання на уроках один одного.

Поняття візуальних зображень включає жести, які дуже ефективні для розуміння учнями мови. Крім того, завжди рекомендується використовувати фізичну енергію дітей, тож будь-який час, коли рух у класі чи навіть на вулиці можна використати з піснею, розповіддю, грою чи заходом, треба це робити. Метод Джеймса Ашера (1977) «Повна фізична реакція» (TPR), коли діти слухають і фізично реагують на ряд інструкцій вчителя, є дуже популярним методом серед вчителів молодших школярів.

Цей популярний метод можна використовувати як техніку з оповіданням і піснями, які навчають мови, пов'язаної з будь-яким видом руху або фізичної

дії. Діти розважаються рухами, і чим веселіше для учнів, тим краще вони запам'ятають вивчену мову.

## 2. Залучати учнів до створення наочності та реалій.

Один із способів зробити навчання веселішим – залучити учнів до створення візуальних матеріалів. Залучення дітей до створення наочних зображень, пов'язаних з уроком, допомагає залучити учнів до процесу навчання, ознайомлюючи їх з контекстом, а також з відповідними елементами словникового запасу. Крім того, під час створення або малювання візуалізації можна вивчати мову, пов'язану з декоративно-прикладною діяльністю. Звичайно, студенти, швидше за все, відчують інтерес і зацікавленість в уроці, і, ймовірно, будуть краще дбати про матеріали.

Ви можете попросити учнів намалювати різних персонажів тварин для історії або навіть створити ляльок. Наприклад, якщо це історія Златовласка і три ведмеді, ви можете використовувати ляльок, щоб показати дію історії. Щоб привернути увагу учнів до історії, попросіть їх перед розповіддю зробити маленькі ляльки-олівці з трьох ведмедів і Златовласки. Це гарний маленький мистецький проект, який не займає багато часу. Якщо ваші учні занадто молоді, щоб добре малювати, зробіть копії символів на папері та попросіть учнів розфарбувати їх і вирізати.

Вирізані паперові картинки можна приклеїти до олівців. Після розповіді ви можете використовувати ляльки, щоб перевірити розуміння сюжету оповідання та запропонувати учням практикувати мову, переказуючи історію за допомогою своїх ляльок.

Якщо ви не можете приділити час на уроці, щоб створити візуальні зображення, які ви хочете використовувати, інша ідея — проконсультуватися з учителем мистецтва у вашій школі (якщо він у вас є) і об'єднати свої зусилля.

У деяких видах діяльності можуть використовуватися предмети, іграшки, опудало тварин або ляльки. Дія «Покажи і розкажи» — це ідеальний спосіб зацікавити учнів уроком власними іграшками. Вступом до уроку може бути коротка презентація «покажи і розкажи», яка дає учням можливість

представити свої об'єкти англійською мовою. Після цієї вправи приступайте безпосередньо до уроку, використовуючи предмети, які принесли учні.

### 3. Переходьте від діяльності до діяльності.

Як зазначалося раніше, молоді школярі мають короткий проміжок уваги. Для молодших школярів, особливо у віці від 5 до 10 років, гарна ідея швидко переходити від діяльності до діяльності. Не витрачайте більше 10-15 хвилин на будь-яке заняття, оскільки діти, як правило, легко нудьгують. У міру того, як діти стають старшими, їх здатність зосереджуватися на тривалі періоди часу зростає. Тож для учнів 5–7 років ви повинні намагатися продовжити заняття від 5 до 10 хвилин. Учні 8–10 років можуть виконувати завдання тривалістю від 10 до 15 хвилин. Завжди можна повернутися до діяльності пізніше на уроці або на наступному занятті.

Наприклад, якщо ви викладаєте пісню або розповідаєте історію, не слідкуйте за цією піснею чи розповіддю весь час уроку. Продовжуйте пісню або історію за допомогою пов'язаної з TPR діяльності, щоб підтримувати темп класу. Потім попросіть учнів пограти в швидку гру в парах. Як показано в цьому короткому прикладі, різноманітність видів діяльності також допомагає підтримувати інтерес молодих учнів. Скотт і Ітреберг (1990, 102) пропонують створити баланс між такими видами діяльності:

Перехід від одного виду діяльності до іншого, пов'язаного за змістом і мовою, допомагає переробити мову та посилити розуміння та використання учнями. Однак, переходячи від діяльності до діяльності, коли ці види діяльності не пов'язані одна з одною, може легко втратити увагу класу. Якщо студентам надається більш широкий контекст, у якому вони можуть використовувати англійську мову для вивчення та спілкування, то досягнення мовних цілей має відбуватися більш природним чином. Тематичні блоки, які представляють собою серію уроків, що обертаються навколо однієї теми або предмета, можуть створити ширший контекст і дозволити учням зосередитися більше на змісті та спілкуванні, ніж на мовній структурі.

### 4. Викладайте в темах.

Коли ви плануєте різноманітні заходи, важливо, щоб вони з'єднувалися один з одним, щоб підтримати процес вивчення мови. Перехід від одного виду діяльності до іншого, пов'язаного за змістом і мовою, допомагає переробити мову та посилити розуміння та використання учнями. Однак, переходячи від діяльності до діяльності, коли ці види діяльності не пов'язані одна з одною, може легко призвести до втрати уваги класу. Якщо школярам буде представлений більш широкий контекст, у якому вони можуть використовувати англійську мову для вивчення та спілкування, то досягнення мовних цілей має відбуватися більш природно. Тематичні блоки, які представляють собою серію уроків, що обертаються навколо однієї теми або предмета, можуть створити ширший контекст і дозволити учням зосередитися більше на змісті та спілкуванні, ніж на мовній структурі.

Гарною ідеєю є використання планування тематичних блоків, оскільки воно створює більший контекст, у якому учні можуть вивчати мову. Вивчаючи англійську мову для молодших школярів таким чином, ви можете включити багато заходів, пісень та історій, які будуються на знаннях студентів і переробляють мову в уроці. Це дає студентам багато практики, використовуючи вивчену мову, і допомагає їм краще вивчати нову мову. Звичайними темами для дуже маленьких учнів є тварини, друзі та сім'я, або одиниці, що обертаються навколо книги оповідань, наприклад «Дуже голодна гусениця» Еріка Карла, яка включає їжу та дні тижня. Коли діти стають старшими, блоки можуть бути засновані на таких темах, як навколишнє середовище, громадянство та покупки, або на веб-сайті чи книзі, що стосуються їх.

##### 5. Використовуйте знайомі учням історії та контексти.

Вибираючи матеріали чи теми для використання, важливо знайти ті, які підходять для ваших студентів на основі їхнього знання мови та того, що їх цікавить. Оскільки молоді учні тільки починають вивчати зміст та історії рідною мовою в школі і все ще розвиваються когнітивно, вони можуть мати обмежені знання та досвід у світі. Це означає, що контексти, які ви

використовуєте під час викладання англійської мови, яка може бути абсолютно новою та іноземною мовою, повинні бути знайомими для них.

Використання історій і контекстів, з якими вони мають досвід у своїй рідній мові, може допомогти цим молодим учням поєднати абсолютно нову мову з базовими знаннями, які вони вже мають. Вчителі можуть взяти улюблену історію українською мовою і перекласти її англійською для учнів або навіть викладати мову на основі ситуацій, які зустрічаються в рідній країні, особливо якщо матеріали, які мають вчителі, зображують англомовне середовище, яке є знайомим студентам.

Це не означає, що не слід використовувати історії та контексти цільової культури. Звичайно, однією з цілей навчання іноземних мов є ознайомлення учнів з новими мовами та новими культурами, щоб підготувати їх до того, щоб у майбутньому стати громадянами світу. Проте вчителі не повинні боятися використовувати знайомі контексти в учнів. Насправді, навіть під час подання матеріалу з цільових англомовних культур завжди добре пов'язувати мову та зміст з рідною культурою учнів, щоб персоналізувати урок і дати можливість зв'язати нове, зміст і мову власного життя та досвіду. Молоді учні все ще створюють важливі зв'язки зі своєю культурою, тому важливо підкріплювати це навіть під час навчання англійської мови.

#### 6. Встановіть розпорядок класного життя англійською мовою.

Молоді учні добре функціонують у структурованому середовищі та насолоджуються повторенням певних рутин та видів діяльності. Наявність основних рутинних заходів у класі може допомогти керувати молодими учнями. Наприклад, щоб привернути увагу учнів перед читанням розповіді або змусити їх заспокоїтися перед вчителем, можна зробити короткі плески, щоб учні повторили. Коли учні влаштуються, вчитель може розпочати урок, заспівавши коротку пісню, яка знайома учням, наприклад алфавітну пісню або пісню, який їм особливо подобається.



Руки можна використовувати, щоб вивчити нові слова. Наприклад, замість «Подивись наліво! Подивіться праворуч!» вчитель може використовувати «Покажи ліворуч! Покажи вправо!».

#### 7. Використовуйте рідну мову як ресурс, коли це необхідно.

Оскільки багато інтерпретацій різних комунікативних підходів намагаються запровадити правило «тільки англійською», вчителі іноді почуваються погано, коли використовують рідну мову. Сьогодні вчителів переважно заохочують викладати англійську за допомогою англійської, особливо у молодшому віці. Одна з причин полягає в тому, щоб дати дітям максимальне ознайомлення з англійською мовою. Але використання української мови допомагає швидко і просто зробити зрозумілим складний вираз, наприклад «Одного разу». Після того, як ви швидко поясните складний вираз рідною мовою, учні впізнають вираз англійською щоразу, коли він з'являтиметься на уроці.

Учитель повинен витратити час на заняття, зосереджуючись на цілях вивчення мови, а не витратити час на те, щоб зробити складне слово або вираз зрозумілим англійською.

Крім того, деякі учні, які мають дуже низький рівень знань, можуть легко розчаруватися, коли все спілкування в класі має відбуватися англійською мовою. Іноді ці діти можуть висловлювати розуміння англійської рідною мовою, і це може бути прийнятним для учнів нижчого рівня. Однак, коли це можливо, візьміть відповіді рідною мовою і переформулюйте їх англійською. Крім того, вказівки для багатьох видів діяльності можуть бути досить складними, якщо вони пояснюються англійською, тому подумайте про використання української, коли важливіше витратити час на виконання діяльності, ніж на її пояснення.

#### 8. Залучайте помічників із громади.

Якщо можливо, залучайте помічників – батьків, студентів-викладачів з місцевого університету або старших студентів, які вивчають англійську мову, щоб розповісти історію або допомогти у веселих заходах. Співпрацюйте з

іншими, хто вивчає англійську мову, навчаються на вчителів англійської мови або добре володіють англійською, щоб розширити спільноту вивчення англійської мови. Якщо хтось новий і цікавий розповідає, це може викликати у школярів велике захоплення та створити перерву у звичній рутині.

Найкращим сценарієм було б ретельно координувати гостя з вашими мовними цілями. Використання помічників означає витратити додатковий час, щоб повідомити гостю про свої очікування та включити цю особливу подію у свій план уроку.

Окрім розповіді історій, помічники можуть допомагати в класі, коли ви хочете виконувати групову роботу або спільну роботу. З молодими учнями групову діяльність може бути важко координувати, тому використовуйте волонтерів у громаді, щоб допомогти керувати класом для спеціальних заходів.

#### 9. Співпрацюйте з іншими вчителями у вашій школі.

Корисно дізнатися, що учні вивчають на інших шкільних уроках. Співпрацюйте з іншими вчителями у школі, щоб зробити навчання цікавішим для учнів. Пов'язуйте уроки англійської мови з темами, заняттями та історіями, які учні вивчають рідною мовою, плануючи пов'язані тематичні блоки, які паралельно навчатимуться з інших предметів. Оскільки учні вивчають мову краще розуміти, коли це пов'язано з їхнім реальним життям, було б гарною ідеєю подумати, що ще вони вивчають у шкільний день. Життя більшості дітей обертається навколо дому та школи, тому намагайтеся координувати свою роботу з іншими вчителями, щоб дізнатися, що стосується учнів; потім додайте до цього інструкцію з англійської мови.

Якщо інші вчителі у вашій школі бажають, відвідування класів один одного може стати чудовим способом дізнатися, що і як вивчають на уроках один одного. Це може допомогти у створенні більш ефективних уроків для учнів і може підвищити їх здатність встановлювати зв'язки між мовою та змістом.

#### 10. Спілкуйтеся з іншими професіоналами .

Як би корисно не було співпрацювати з іншими вчителями в школі, щоб побачити, який зміст є найбільш релевантним для учнів, важливо також підтримувати контакт з іншими вчителями.

Роблячи це через місцеві та міжнародні професійні організації, програми підвищення кваліфікації або спеціальні курси підготовки вчителів, ви будете в курсі тенденцій у цій галузі. Найважливіше те, що підтримка контактів з іншими професіоналами допомагає залучувати у ваш клас нові ідеї, а співпраця може допомогти створити нові рішення загальних проблем, з якими зустрічаються вчителі [47].

Виділяють два основних типи контексту: культурний та ситуаційний. Культурний контекст включає в собі наступне: особисте походження, життєвий досвід людей, які використовують мову; історію самої мови. Ситуаційний контекст - це контекст використання мови, зокрема. І він враховує хто бере участь у розмові, передісторію, яку кожен учасник вносить у розмову; саму тему розмови, місце, де ведеться розмова.

Ми можемо використовувати комбінацію цих типів контексту у своєму мовному класі для покращення вивчення мови [49].

Далі представлено 10 цікавих способів вплести контекст у своє навчання мови [55].

1. Використання на уроках відео допоможе визначити ситуаційний контекст. Для цього знадобиться кілька хвилинних відео діалогів, а також, роздаткові листи зі стовпцями «хто/досвід/що/де» та рядком для кожного відео.

Перш за все, показуємо відео без зображення (екран закрито аркушем) і просимо учнів заповнити стовпці тим, що вони можуть.

Далі показуємо відео без звуку і просимо їх продовжити заповнення.

Наступним кроком буде перегляд відео в звичайному режимі, а потім учні завершують заповнення.

Після вправи треба поділитися результатами вголос і перейти до наступного відео.

2. Використання англійської мови в усіх видах діяльності, які виконуються в класі. Ось кілька прикладів.

Управління класом

Хто : викладач як керівник / учні.

Досвід : авторитет вчителя / мотивація учня до навчання.

Що : Основні правила класу та очікування поведінки.

Де : клас.

Грамматика / вимова / читання / письмо

Хто : вчитель як викладач / учні як учні.

Досвід : знання вчителя / практика студентів.

Що : грамматика або тема вимови дня.

Де : клас.

Комунікативна вправа

Хто : вчитель як інформатор / учні як учасники.

Досвід : культурні знання вчителя / бажання студентів спілкуватися.

Що : вправа з питаннями і відповідями / рольова гра / відео чи аудіювання.

Де : куди б уява не вела вас у створенні ситуаційного контексту.

Якщо спочатку окреслити цю концепцію своїм учням, а потім згадати та застосувати її в уроці, учитель надасть значення всій мові, яка вивчається, від базових речей у класі до корисної мови поза класом.

3. Перш ніж продовжити застосування контексту зі своїми учнями, слід переконатися, що вони усвідомлюють відмінності та схожість між двома основними типами.

Для вправи знадобляться сімейні фотографії з власного життя з зображенням місць, де учитель жив або вчився. Такі ж фотокартки потрібні і від учнів. Також, потрібні матеріали для виготовлення плакатів (журнали для витинанок, клей, ножиці тощо).

Порядок дій з культурним контекстом: за допомогою наочних посібників пояснюється своя власна культурна спадщина та як вона привела

вас до розмови рідною мовою. Обговорюється, як інші носії мови ставляться до мови: чи пишаться вони нею, поважають вони це?

Запитайте своїх учнів про їхню рідну мову: як вона відображає їхню рідну культуру? Які корені та витoki їхньої мови? Чи активно захищають носії рідної мови її використання та добробут?

Порядок дій в контексті ситуації: поділіться зі своїми учнями різними ситуаціями, в яких ви використовуєте свою мову: на уроці, у супермаркеті, вдома з родиною, у громадському транспорті. Проведіть мозковий штурм зі своїми студентами про всі різні ситуації, в яких вони захочуть використовувати мову, яку вони вивчають разом із вами.

Ви можете перетворити будь-яке з цих обговорень у проект «зробити плакат», у якому студенти створюють плакати, які ілюструють їхню власну культурну спадщину, або ситуації, в яких вони хочуть мати можливість використовувати свою мову, яку вони вивчають.

Дозвольте своїм учням представити власну мову та культуру рідною мовою. Хтось може їх зрозуміти, хтось ні; однак це буде чудова можливість для кожного студента комфортно висловити власний досвід. Поступово переведіть цю вправу на цільову мову.

4. Підготовка уроку для контекстного навчання англійської мови. Класна кімната – це перший ситуативний контекст, яким ви і ваші учні поділитесь. У цьому контексті ви будете використовувати мову, яка чітко відповідає навчанню .

Наприклад:

Учитель веде урок англійською мовою.

Запитання ставляться англійською мовою.

Інструкції учням до вправ викладаються мовою, що вивчається.

Запитання учнів до вчителя .

Відповіді учнів на запитання вчителя.

Що вам знадобиться:

Матеріали для виготовлення плакатів.

Картки з прикладами інструкцій вчителя.

Порядок дій:

Учні об'єднуються у пари. Кожна пара отримує мовну картку та намагається виконати інструкцію на картці. Якщо інструкція невідома або нова, вона зображується графічно.

Парам пропонується створити графічний міні - плакат з ілюстрацією та фактичною інструкцією.

Плакати розвішуються у класі і використовуються як довідник щоразу, коли дається одна з цих інструкцій у класі.

Коли всі знають певну мову в класі, урочисто знімається цей плакат, учням стає зрозумілим, що мета – зняти всі плакати.

Інший спосіб зміцнити цю мову в класі — винайти прості пісні на добре відомі мелодії.

#### 5. Ілюстрація ситуаційного контексту.

У якийсь момент ви розширитеся від контексту класної кімнати до зовнішнього контексту. Ви можете ефективно використовувати просту рольову розминку, щоб встановити ці контексти.

Для цього знадобиться: «ситуаційні картки», які містять різні ситуації, де використовується мова — покупки, подорожі, отримання інформації тощо.

«Картки базової соціальної мови», які містять привітання, прощання, ввічливі запитання та відповіді, невелику розмову тощо.

Порядок дій:

До дошки викликаються два учні, їм передається одна картка ситуації навмання, далі кожному з учнів роздається навмання картка соціальної мови.

Ставиться запитання про те, де вони. Один читає свою картку іншому.

Учитель просить іншого учня відповісти своєю карткою соціальної мови. До всього класу ставиться питання, чи був обмін доречним у цій ситуації.

Приклад:

Ситуація: продуктовий магазин.

Перша соціальна мовна картка: «Чим ти займаєшся?».

Відповідь: «Мене звати Марія».

Запитання: «Чи відповідала мова ситуації?».

Відповідь: «Ні!»

Запитання: «Яка мова була б більш доречною?»

Учні пропонують свої приклади, відповідні для ситуації.

І далі запрошуються наступні два учні.

Мета тут полягає в тому, щоб допомогти школярам зв'язати мову з ситуаціями.

6. Демонстрування контексту граматики.

Коли ви повідомили своїм учням, що мова буде існувати як у культурі, так і в ситуації (в цій культурі), ви можете допомогти їм побачити, як контекст виростає з «клітинного рівня» мови.

Подивіться на граматику цільової мови та знайдіть явища, які представляють залежну граматичну структуру, як узгодження підмет/дієслово.

7. Розкриття контексту у вимові. У більшості мов вимовою керує низка зручних рухів у голосовому апараті. Для цього завдання використовується англійський простий минулий час як приклад.

Для вправи знадобиться: таблиця дзвінких та глухих приголосних, картки зі звичайними дієсловами, дзвіночок і молоточок.

Порядок дій:

Учням роздаються усі картки з дієсловами, щоб у кожного було кілька.

Один учень читає першу картку з дієсловами. Якщо дієслово закінчується на дзвінкий приголосний звук, учитель дзвонить у дзвіночок. Якщо звук вкінці слова глухий, використовується молоточок.

Позначається відповідний стовпець у діаграмі дзвінких та глухих приголосних на дошці.

Учень вимовляє останній приголосний звук дієслова в поєднанні з дзвінким «д» або глухим звуком «т» простого звичайного минулого часу.

Школяр передає цю картку учневі зліва, який потім повинен правильно вимовити весь минулий час дієслова.

Потім цей учень читає своє перше дієслово, а всі продовжують в такому порядку по класу.

Учні почнуть пов'язувати явища вимови з певним контекстом — у цьому прикладі роль дзвінких і глухих приголосних у правильній вимові суфікса «-ed» у звичайних конструкціях минулого часу в англійській мові.

Треба шукати подібні норми вимови в цільовій мові, яка викладається.

8. Пояснення, що слова не можуть бути окремими.

Слова не вживаються самі по собі. Якщо зайти у клас і просто сказати «стіл», то можна побачити, що всі учні дивляться і у вигляді можна прочитати із питання «Що!?!». Існують словосполучення, які можуть виникнути в культурних нормах або просто так, як речі завжди виражалися в мові.

В англійській мові жінка зазвичай «красива», а чоловік «гарний». Однак, якщо ми змінимо тих, хто оточує, і зробимо чоловіка красивим, а жінку гарною, це вплине на основне значення як іменників, так і прикметників. Треба шукати такі словосполучення в мові, яка вивчається, і тренуватися на наступній вправі (ілюстрована вправа на поєднання англійських прикметників та іменників) зі своїми учнями.

Для цього знадобиться наступне: список комбінацій прикметників та іменників, які зазвичай вживаються разом («красива жінка, гарний чоловік; товста книга; тонка стіна, худий хлопець» тощо), картки з іменниками та прикметниками зі списку, фішки або ігрові гроші для ведення рахунку.

Порядок дій: довільно роздаються всі картки з іменниками. Вчитель вибирає картку з прикметниками і читає її. Учні, які мають картку з іменником, що добре комбінується з цим прикметником, піднімають руки.

Ці учні поєднують запропонований прикметник із своїм іменником вголос. Якщо вони створюють традиційну комбінацію, то заробляють одну фішку.



Якщо вони складають незвичайну, але прийнятну комбінацію, учитель пояснює, чому вона незвичайна, і присуджує дві фішки. Так вправа продовжується з наступними прикметниками.

Також, можна помінятися в наступному раунді, даючи учням прикметники, поки вчитель читає іменники.

#### 9. Гра «Про кого/про що вони говорять?!»

Ця весела вправа для визначення, хто говорить і про що вони говорять, зміцнює ситуаційний контекст.

Для гри знадобляться картки з іменниками, картки з номерами, картки з прикметниками та картки з дієсловами.

Порядок дій: змішуються всі картки разом і роздаються учням, щоб у них була гарна купа карток. Учні об'єднуються в пари. Перед цим вчитель пояснює, що їм потрібно поєднати по одній картці кожного типу, щоб створити ситуацію.

Приклад:

Іменник: «риба».

Номер: «21».

Прикметник: «свіжий».

Дієслово: «купити».

Учням потрібно дати зрозуміти, що вони не складатимуть речення, а уявлятимуть, хто буде використовувати ці чотири слова в розмові та де ця розмова буде відбуватися.

Наприклад:

Хто : торговець рибою і шеф-кухар.

Де : на міському ринку.

Після того, як учні створять кілька таких комбінацій, можна попросити їх представити свої словосполучення решті учнів у парах, а клас спробує вгадати, хто і де стоїть за комбінацією. Пізніше учням може бути запропоновано розгорнути ці ситуації в рольові ігри.

10. Уміння вгадувати значення слова з текстового контексту. Більшість з нас вперше стикається з усім поняттям контексту на якомусь уроці літератури. У школі наші вчителі докладають зусиль, щоб ми розуміли важливість контексту матеріалу для читання, який ми вивчаємо. Учні використовуватимуть контекст читання дещо іншим чином: під час читання їм іноді потрібно буде «вгадати» конкретне значення слова, знайомого чи ні, на основі його використання в реченні, абзаці чи цілій історії.

Наведена вправа на вгадування, допоможе учням зосередитися на цьому контекстному інструменті.

Заздалегідь готується текст для кожного учня англійською мовою, довжиною близько двохсот слів. Учитель змінює принаймні один іменник і одне дієслово в усьому тексті на безглузде слово, яке не існує в мові перекладу. Слід переконатися, що їх можна зрозуміти завдяки навколишньому контексту.

Якщо слово зустрічається більше одного разу (що найкраще), буде добрим переконатися, що використовується одне й те саме слово, застосовуючи основні правила, як створення форм множини чи відмінювання дієслова.

Порядок дій:

Учні читають свій текст вголос. Учителем пропонується учням прочитати свій текст вдруге, але цього разу будь-хто в класі може сказати «стоп» і запитати значення будь-якого слова, яке вони не зрозуміли.

Іноді це слово дійсно існує, і читач пояснить його значення.

В інших випадках це буде безглузде слово, і школярам доведеться з'ясувати значення на основі контексту.

Далі учні об'єднуються у пари та працюють над двома їхніми текстами, визначивши всі безглузді слова, які, на їхню думку, є.

Переглянувши кожен текст учитель запитує, чи можуть школярі уявити, яким буде «правильне» слово, яке замінить кожне безглузде слово, яке було додано в текст.

Виконуючи ці вправи, ми вдосконалюємосяБ що контекст- це переплетення багатьох частин, які складають мову, сплетення звуків, слів, виразів, висловлювань, ситуацій, людей та їх особистого досвіду, навколишнього середовища та багатьох тем, про які ми любимо говорити.

### Висновки до розділу 3

Зрозуміло, що якщо ми хочемо допомогти учням придбати знання з англійської мови, ми повинні підкреслити важливість контексту, в якому ця мова природно зустрічається. Після того, як ідея контексту, що відіграє вирішальну роль у виборі мови, міцно утвердиться, ми можемо почати вводити різновиди мови, що використовуються в різних контекстах, таких як культурні та регіональні, соціальні чи ситуаційні.

Потрібно пам'ятати, що під час планування уроків перший крок полягає в тому, щоб визначити та вибрати головне продуктивне завдання, над яким учні працюватимуть протягом усього уроку. Це слід використовувати, щоб встановити контекст на початку уроку, а також переконатися, що всі словникові та маркерні речення протягом уроку пов'язані з цим самим безперервним контекстом. Немає сенсу просити учнів подивитися на фотографії двох людей у магазині і передбачити, хто вони і що вони говорять один одному, якщо в кінці уроку попросити їх написати вірш про їхнє останнє свято. Це звучить як досить базова концепція, але на практиці трапляється, коли вчителі не звертають уважної уваги на їхні плани.

Таким чином, очевидно, що контекстне навчання є досить гнучкою технологією, що дозволяє поєднувати у своєму складі цілий комплекс різноманітних технологій, методів та прийомів навчання, які забезпечують активний, творчий характер навчальної діяльності учнів та передбачають різні моменти в організації навчання:

- актуалізацію раніше вивченого теоретичного матеріалу та його інтерпретацію з нових позицій – з позицій вирішення проблем;

- забезпечення динамічності, привабливості навчальної діяльності для учнів за рахунок різноманітності організаційних форм взаємодії учасників освітнього процесу;
- необхідність створення атмосфери інтелектуальної напруги, пошуку, навчального діалогу, креативності та педагогічної підтримки тощо.

Нарешті, одна з найважливіших ідей - це важливість спільноти для навчання. Вивчення мови ніколи не є індивідуальним завданням, як і навчання. Хоча вчителі можуть відчувати себе досить ізольованими в своїх класах, важливо пам'ятати, що відкритість, співпраця та обмін - це ключ до збагачення вашого викладання та навчання ваших учнів.

Роблячи контекст очевидним для ваших учнів, ви допомагаєте новій для них, англійській, мові набути форми і мати сенс. Ми даємо життя мові, знімаємо її зі списків дієслів і структурних вправ і робимо її даром спілкування, яким ми її створили.



## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Аналіз сучасних моделей педагогічної діяльності дав змогу з'ясувати, що кожен викладач – досвідчений професіонал, який роками працює в шкільних класах, а також новачок, який тільки починає освоювати педагогічну професію та набуває першого досвіду – неминуче натрапляє на проблему, яка з часом стає органічною частиною його професійного життя.

Це одна з проблем, яка протягом століть мучила вчителів, наставників, філософів, законодавців, усіх, хто займався збереженням, доповненням і передачею знань, накопичених людською цивілізацією, і, безсумнівно, стала двигуном світової педагогіки. Її зміст можна узагальнити головними питаннями: Як навчати? Як навчати?

У сучасному вимогливому та швидкозмінному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток дитини значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, які розвивають дієвий підхід до навчання. Саме тому зараз широко запроваджується навчання з використанням інноваційних технологій, що якісно перевищує класичну освіту.

Наукові дослідження проводилися відповідно до сучасних концепцій та ідей щодо інноваційно-педагогічного проектування. Результатом цих досліджень у нашому роботі стала модель інноваційної діяльності, що складається з мотиваційного, когнітивного, технологічного та рефлексивного компонентів.

У нашому дослідженні зміст інновації було визначено як перетворення існуючих форм і методів педагогічного процесу, створення нових цілей і засобів їх реалізації.. Визначення предмета інновації включає визначення педагогічної проблеми, побудову концепції педагогічної інновації, моніторинг результатів, корекцію та рефлексію інноваційної діяльності.

Таким чином, розуміння значення фігури вчителя повертається в освітню сферу. Учитель знову стає однією з ключових фігур як носія загальнолюдських цінностей і знань, що має на меті передати найкращий культурний і моральний досвід, оптимізувати навчальний процес, творчо передбачати, проектувати, відбирати, застосовувати методи та засоби навчання, впроваджувати інноваційні підходи для розкриття потенціалу молоді.

Сьогодні виявленням внутрішніх резервів розвитку учня, студента, молодої людини – представника нового покоління, який незабаром візьме відповідальність за майбутнє країни та створить нову архітектуру українського суспільства, стає надзвичайно важливою проблемою освіти.

Отже, теоретичний аналіз інноваційної діяльності педагога дозволив виділити початкові теоретичні положення нашого дослідження:

- нововведення, інновації не виникають самі собою, а є результатом наукових пошуків, аналізу й узагальнення педагогічного досвіду;
- навчання не обмежується віком чи роками, «проведеними» у школі, а стає «long-life» потребою та способом самореалізації у світі;
- сучасність гостро вимагає перетворення навчального процесу на плідну, творчу, конструктивну, взаємоцікаву взаємодію, синтезу навчання й самонавчання, пізнання й діяльності, мотивації й інтересу, освоєння набутого досвіду та вироблення нового;
- інноваційність освіти передбачає формування майбутнього фахівця, який готовий до сприймання нового в науці, техніці, суспільстві, до зміни власного «я», його постійного розвитку відповідно до тенденції розвитку суспільства.

Суспільству, що розвивається, потрібні освічені, активні люди, які здібні до співпраці, відрізняються мобільністю, динамізмом поведінки, конструктивністю, володіють розвиненим відчуттям відповідальності за долю країни.

Особливо значущим є формування його компетентності, особистісно-професійних якостей, здатності жити і працювати в інноваційному режимі: прийняти і зрозуміти нове, володіти інноваційною ситуацією.

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, її вихід до європейського та світового простору зумовлюють розгляд іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Освіта - одна з найважливіших сфер людської діяльності та визначальний фактор розвитку людства.

Оскільки мова залишається єдиною універсальною базою мислення, знання іноземної мови слід розглядати з погляду вдосконалення інтелектуальних здібностей: пам'яті, уяви, критичного, логічного, креативного мислення.

Нами було з'ясовано та обґрунтовно, що творчість є найвищим виявом розвитку людського розуму. Творча здібність — це здатність пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, це спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду. Завдяки творчій діяльності в дитини розвивається здатність самостійно реалізувати свої можливості, а самореалізація веде до особистісного зростання.

Ми врахували це, вирішуючи наступне завдання дослідження. Тому ми ознайомились з великою кількістю вправ, що ставлять перед собою різні задачі, але спільною рисою яких є інноваційність, і сформуvalи цикл завдань, які можна використовувати на уроках англійської мови педагогам, які підтримують тенденції інновативної освіти.

Отже, займаючись інноваційною діяльністю, розвиваючи інноваційну активність, створюючи щось значне, нове, гідне уваги, педагог і сам зростає, оскільки "на творчих, доблесних справах людини - найважливіший джерело його зростання".

З іншого боку, чим простіше, однорідніше діяльність, виконувана викладачем, чим менше поле прояви його активності, тим меншою мірою виявляється розвиненою його особистість. Адже людина, яка виконує все



життя прості операції, які не потребують напруги розумових здібностей, врешті-решт, власноруч деформує свою особистість.

Підсумковуючи, треба зауважити, що інноваційна педагогічна діяльність вчителя буде продуктивною тільки тоді, коли він повністю відмовиться від відомих штамтів, стереотипів у навчанні, вихованні й розвитку особистості, діючих нормативів, створить нові цілі та принципи своєї діяльності.

Інноваційний потенціал загальноосвітнього навчального закладу залежить від кількості педагогів, які з яскраво вираженим новаторським духом завжди першими охоче сприймають нове як позитивне.

У ході нашої роботи мета дослідження досягнута і поставлені завдання вирішені.

## СПИСОК ВИКРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартків О. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2010. № 1. С. 52-58.
2. Башина Т. Ф. Креативность как основа инновационной педагогической деятельности. Молодой ученый. 2013. № 4(51). С. 521–525. URL: <https://moluch.ru/archive/51/6639/>
3. Белявская И. Б. Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в системе методической работы школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Йошкар-Ола, 2010. 24 с.
4. Вербицкий А.О. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
5. Вербицкий А.О., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. М.: Логос, 2009. 336 с.
6. Воропаева Е. Э. Акмеологический подход к проблеме готовности педагога к инновационной деятельности. Научный поиск. 2013. № 3. С. 62–65.
7. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2006. 44 с.
8. Галіціна Л. Інноваційна діяльність ЗНЗ / Упоряд. Л.Галіціна.–К.: Вид.дім "Шкільний світ": Вид. Л.Галіціна, 2005.128 с..
9. Гнездилова О.М. Психологічні аспекти інноваційної діяльності педагога. *Психологічна наука і освіта*.2006. № 4. С. 61-65. URL: <https://psyjournals.ru/psyedu/2006/n4/Gnezdilova.shtml>
10. Гончарова О.А. Структура інноваційної діяльності вчителя англійської мови, К. 2016. 14 с.
11. Грановська Р.М., Крижанська Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. Санкт-Петербург, 1993.

12. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта*. 2011. Вип. 5. С. 13–15.
13. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
14. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 220с.
15. Зязюн І. А. Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика . *Професійно-технічна освіта*. 2007. № 1. С. 9-10.
16. Інноваційні педагогічні технології : посібник / За ред. О. І. Огієнко; Авт. кол.: О. І. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Ю. С. Красильник, Л. О. Мільто, Ю. Л. Радченко, К. В. Годлевська, Ю. М. Кобюк. К., 2015.314с.
17. Кларин М.В. Инновации в обучении: цели, формы и модели. Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 224 с.
18. Клепко С.Ф. Наукова робота і управління знаннями: навчальний посібник. Полтава: ПОППО, 2005. 201с.
19. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 .К., 1997. 227 с.
20. Коновальчук І. Психологічні аспекти готовності учителів до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4(1). С. 155–161.
21. Концепція «Нова українська школа» . URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
22. Кремень В.Т. Інновація в контексті науки і освітньої практики. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: зб. наук. пр. / за ред. І.А.Зязюна, Н.Г. Ничкало. К. Хмельницький, 2008. С.8-16.*
23. Левін К.Ц. Динамическая психология. М.:Смысл, 2001.
24. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.,1993.

25. Мескон М.Х., Альберт М., Хеллоури Ф. Основы менеджмента. М.: Дело, 1992.
26. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки (в редакції, схваленій 28 жовтня 2011 року III Всеукр. з'їздом працівників освіти): матеріали III Всеукраїнського з'їзду працівників освіти / Ред. кол.: Д.В. Табачник (кер.), А.А. Болюбаш, Л.В. Губерський та ін. Київ, Чернівці: Букрек, 2011. 317–376 с.
27. Панфілова А. П., Долматов А. В.. Взаимодействие участников образовательного процесса : учебник и практикум для академического бакалавриата / под редакцией А. П. Панфиловой. Москва : Юрайт, 2019. 487 с.
28. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. К.: Видавничий дім "Слово", 2004. 616 с.
29. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету. 2010. Ч. II(5). С. 181–191. URL:  
<http://eprints.zu.edu.ua/6778/1/10pnpktp.pdf>
30. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия (Социальные проблемы инноватики). М.: Политиздат, 1989. –271с.
31. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства економіки України від 23.12.2020 р. № 2736. URL:  
<https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>

32. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від від 30 вересня 2020 р. № 898. URL:  
<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898>
33. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 504 с.
34. Раитина Н. И. Подготовка учителя к инновационной деятельности в условиях повышения квалификации как фактор профессионального развития: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2011. 24 с.
35. Разіна Н.А. Професійно-особистісний розвиток педагога в умовах інноваційної діяльності освітнього закладу. *Сучасні наукомісткі технології*. 2008. № 1. С. 14.
36. Савина Н. Н., Шатунова О. В., Самсонова Е. В., Башина Т. Ф. Критерии сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели. *Науковедение*. 2014. Вып. 4(23). С. 1–10.
37. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОС: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
38. Слостенін В. А., Подымова Л. С. Педагогика. Инновационная деятельность. Москва: Магистр, 1997. 224 с.
39. Слостенін В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. 2007. №1. С. 42-49. URL:  
<https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-pedagoga-k-innovatsionnoy-deyatelnosti/viewer>
40. Суротенко Г.О. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіх: інформаційно- методичний збірник. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.
41. Технології навчання. Навчальні матеріали онлайн: веб-сайт. URL:  
[https://pidru4niki.com/14051003/pedagogika/tehnologiyi\\_navchannya](https://pidru4niki.com/14051003/pedagogika/tehnologiyi_navchannya)

42. Урусський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.
43. Чернова Л. Т. Формирование профессионально-личностной готовности учителя к инновационной деятельности в системе повышения квалификации: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997. 24 с.
44. Юсуфбекова Н. Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / под. редакцией Н. Р. Юсуфбекова. М.: НИИ теории и истории педагогики, 1991. 91 с.
45. Якименко С. С. Інноваційні освітні технології у вивченні англійської мови. *Давайте обговоримо* .№ 25–26 (467–468). 2015.
46. Context developing activities. Teaching English: веб-сайт. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/context-developing-activities>
47. Cameron L. Teaching languages to young learners. *Cambridge University Press*. 2001. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/context-in-language-teaching/>
48. Garside T. How to teach vocabulary: making your lessons more effective. 2017. URL: <https://hongkongtesol.com/blog/2017/02/how-teach-vocabulary-making-your-lessons-more-effective>
49. Garside T. The importance of context for English teaching: experience, situation and surrounding language. 2019. URL: <https://hongkongtesol.com/blog/2019/05/importance-context-english-teaching-experience-situation-and-surrounding-language>
50. Heick T. 12 Barriers To Innovation In Education. *TeachThought*. 2012. URL: <https://www.teachthought.com/the-future-of-learning/barriers-to-innovation-in-education/>
51. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning. *Corwin Press, INC*. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p. URL:

[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2150160](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2150160)

52. Knoeferle, P., Guerra, E. Visually situated language comprehension. *Language and Linguistics Compass*. 10(2), 66–82. URL: <https://psycnet.apa.org/record/2016-06128-003>
53. Knoeferle, P. Predicting (variability of) context effects in language comprehension. *The Journal of Cultural Cognitive Science*. 3.2019. 141–158. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s41809-019-00025-5>
54. Pengelly J. It all begins with context: getting your lesson off to a positive start. 2016. URL: <https://www.hongkongtesol.com/blog/2016/10/it-all-begins-context-getting-your-lesson-positive-start>
55. Shin J. K. Ten helpful ideas for teaching English to young learners. 2006. p.2-7. URL: [https://www.researchgate.net/publication/285295236\\_Ten\\_helpful\\_ideas\\_for\\_teaching\\_English\\_to\\_young\\_learners](https://www.researchgate.net/publication/285295236_Ten_helpful_ideas_for_teaching_English_to_young_learners)
56. 10 Colorful Approaches to Teaching Context in Language. FluentU: веб-сайт. URL: <https://www.fluentu.com/blog/educator/context-in-language-teaching/>
57. Why Teach English In Context? Pear tree education: веб-сайт. URL: <https://www.pear-tree.ca/esl-teach-english-context/>
58. Wikipedia: веб-сайт. URL: <https://simple.wikipedia.org/>