

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

На правах рукопису

БУДАС Юлія Олексіївна

УДК 378:37.091.39:001.895

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДІЛОВОЇ ГРИ

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор **Гуревич Роман Семенович**

Вінниця 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	4
Розділ I. Теоретичні основи підготовки студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри	14
1.1. Дефінітивний аналіз понять педагогічної інноватики.....	14
1.2. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності як сучасна психолого-педагогічна проблема.....	35
1.3. Педагогічні можливості використання ділової гри для формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.....	58
Висновки до першого розділу.....	85
Розділ II. Організаційно-педагогічні умови застосування ділової гри у підготовці майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.....	87
2.1. Модель підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри	87
2.2. Специфіка конструювання ділових ігор з метою формування інноваційної компетентності майбутніх учителів	102
2.3. Педагогічний супровід підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності в контексті організації ділової гри.....	111
2.4. Створення адекватного психологічного мікроклімату з метою забезпечення ефективності ділової гри.....	119
Висновки до другого розділу.....	127
Розділ III. Експериментальна перевірка ефективності технології використання ділової гри у підготовці майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.....	129
3.1. Критерії готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.....	129
3.2. Організація та методика експерименту.....	142
3.3. Аналіз та результати експерименту.....	159

Висновки до третього розділу.....	170
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	172
ДОДАТКИ.....	175
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	215

ВСТУП

Актуальність та доцільність теми дослідження. Суттєві зміни, що відбуваються нині в світі, не можуть не впливати на освіту. Суспільство потребує оновлення та вдосконалення діяльності навчальних закладів. Інноваційність нині є необхідною складовою діяльності вчителя. Концепція державної інноваційної політики України, закон України «Про інноваційну діяльність», положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» визначають суттєве поліпшення результатів освітньої діяльності основною метою запровадження інновацій у педагогіці. Для цього потрібні ініціативні, самокритичні, креативні вчителі, для яких праця в школі буде не тягарем, а дійсно їхнім покликанням, які зможуть розкрити інтелектуальний потенціал кожного учня та піднінуть вітчизняну освіту до європейського рівня. Ефективність інноваційних освітніх процесів значною мірою залежить від якості підготовки майбутніх педагогів у ВНЗ, формування їхніх особистісних та професійних якостей, культури та компетентності.

Над концептуальними положеннями та науково-методичним забезпеченням педагогічної інноватики активно працюють українські науковці: І. Бех [27], І. Богданова [29], Р. Гуревич [111], Л. Даниленко [74], І. Дичківська [81], М. Дмитренко [83], О. Дубасенюк [88], І. Зязюн [103], В. Кремень [133], Н. Мойсеюк [155], В. Паламарчук [172], І. Підласий [185], О. Пехота [181], О. Пометун [115], С. Сисоєва [207], М. Сметанський [214] та інші. Значну увагу розробці цих проблем приділяють такі зарубіжні вчені, як З. Абасов [1], К. Ангеловські [14], М. Бургін [43], М. Кларін [120], А. Найн [163], Л. Подимова [213], І. Піскарьова [186], В. Полонський [190], В. Сластьонін [213], О. Хомерики [231], Н. Юсуфбекова [244] та ін.

Стійкий інтерес до проблеми фахової підготовки вчителів щодо інноваційної педагогічної діяльності (ІПД), зумовлений суперечностями між потребами суспільства та теоретико-практичним вирішенням даного питання.

Різноманітним аспектам підготовки педагогічних кадрів до сприйняття, створення, розповсюдження, управління, проектування інноваційних педагогічних технологій, систем присвячені дисертаційні дослідження Н. Василенко [45], Л. Ващенко [46], І. Гавриш [62], О. Гончарової [69], Т. Демиденко [78], В. Докучаєвої [84], О. Іваницького [106], Н. Клокар [121], О. Козлової [122], Г. Кравченко [132], О. Кузнецової [137], Л. Петриченко [179], Т. Скрябіної [211], О. Шапран [237], Л. Шевченко [239] та інших.

Перебудова, що відбувається у вищій професійній школі, потребує запровадження нових сучасних технологій навчання, використання таких методів, котрі б допомогли становленню студентів як майбутніх фахівців на мобільному ринку праці не лише в Україні, а й за її межами. Проблемам підготовки фахівців завжди приділялася пильна увага науковців. Учені (Л. Барановська [21], В. Биков [28], С. Гончаренко [67], О. Джеджула [80], А. Коломієць [124], Н. Кузьміна [138], Л. Любчак [146], О. Пехота [181], О. Пометун [115], Г. Тарасенко [221], В. Шахов [238] та ін.) здійснюють активні пошуки щодо вдосконалення професійної освіти та моделі впровадження нових інноваційних та інформаційних технологій. Підготовка майбутніх учителів до ПД передбачає зміни змісту навчання, позиції студентів у навчальному процесі, використання особистісно орієнтованих технологій, активних методів навчання, перетворення студентів із пасивних приймачів інформації в активних суб'єктів власного навчання.

Майбутні вчителі повинні не просто засвоювати матеріал, а й пізнавати світ, вступаючи з ним в активний діалог, бути не об'єктами, а суб'єктами, співучасниками творення себе як особистості та фахівця. Ділові ігри заслужено посідають чільне місце серед методів активного навчання, котрі спроможні вивести підготовку фахівців на якісно новий рівень, підготувати до змін, котрі очікують на них у педагогічних закладах, і стати не лише спостерігачами нововведень, які запроваджуються, а й ініціаторами інновацій, їхніми творцями.

Серед знаних філософів, психологів, видатних педагогів минулого, які віддавали шану грі як доцільному методу формування необхідних для розвитку особистості знань, умінь і навичок, слід згадати імена Б. Ананьєва [11;12], Л. Виготського [54], Д. Ельконіна [242], О. Леонтєва [140], С. Рубінштейна [201], В. Сухомлинського [219], Й. Хейзінга [229] та ін. Вплив гри на свідомість людини, її діяльність, світогляд акцентується в дослідженнях І. Берлянд [25], І. Гордієнко-Митрофанової [70], Р. Жуковської [93], Д. Іванова [107] та інших.

Вагомий внесок щодо обґрунтування доцільності та перспективності використання імітаційно-ігрових методів навчання, зокрема ділових ігор, у вищій школі зроблений такими дослідниками як А. Айламазьян [8], М. Бірштейн [24], Я. Бельчіков [24], А. Вербицький [50], В. Збаровський [102], Л. Іваненко [105], І. Коротяєва [129], М. Крюков [135], В. Платов [187], В. Рибальський [145], В. Соловієнко [216], В. Трайнев [223], Є. Хруцький [232], П. Щербань [240] та ін.

Останнім часом проводяться численні дослідження з використання різних ігрових методик у професійній підготовці фахівців. Зокрема, І. Куліш [139], І. Молоцька [156] вивчали формування професійних умінь та навичок засобами дидактичних ігор; Н. Дівінська [82] й П. Щербань [241] зосередили свою увагу на навчально-педагогічних іграх. Л. Ананьєва [13], Л. Волкова [57], Т. Воронка [59], Н. Захарченко [101], Ю. Друзь [87], І. Коротяєва [129], Л. Нечепоренко [165], О. Парубок [174] досліджували використання ділових ігор у підготовці фахівців різного профілю. Проведено багато досліджень у напрямі використання ігрових технологій у підготовці економістів, медиків, військових, фахівців МНС, моряків та інших фахівців.

Під час дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів до ІПД, нами були виділені суперечності, що простежуються у навчально-виховному процесі ВНЗ, а саме між:

- потребами суспільства в учителях з інноваційним стилем викладання та наявною традиційною, репродуктивною парадигмою їхньої підготовки до стереотипної, шаблонної педагогічної діяльності;

- наявністю методів активного навчання, зокрема ділових ігор, що здатні ефективно вплинути на формування інноваційної компетентності майбутніх учителів і відсутністю технології їх застосування з цією метою;

- далекосяжними педагогічними можливостями ділових ігор як засобу підготовки майбутніх учителів до ІПД та невизначеністю організаційно-педагогічних умов їхнього застосування в такій якості.

Ураховуючи суперечності між суттєвими потребами суспільства в учителях, здатних здійснювати модернізацію освітніх закладів, запроваджувати нові, інноваційні підходи до особистості учня, змісту освіти, методів і форм навчання та наявним станом підготовки студентів до майбутньої ІПД, була визначена тема дослідження **«Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами і темами. Дисертаційне дослідження виконане в контексті реалізації основних положень Національної доктрини розвитку освіти в Україні, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», є складовою частиною планів і програм наукових досліджень кафедри педагогіки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського «Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів» (протокол №5 від 7.12.2000 р.), «Зміст педагогічної підготовки вчителів в умовах формування загальноєвропейського простору вищої освіти» (наказ МОНУ від 22.12.2004 р. № 960); затверджено вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №7 від 31.03.2004 р.), узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології АПН України (протокол № 4 від 24.04.2007 р.).

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до ІПД засобами ділової гри.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що формування готовності майбутніх учителів до ІПД засобами ділової гри буде ефективним, якщо дотримуватися таких організаційно-педагогічних умов:

- урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ІПД) у процесі їх конструювання;
- забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ;
- створення психологічно сприятливого ігрового середовища.

Для досягнення мети дослідження і перевірки сформульованої гіпотези необхідно розв'язати такі **завдання**:

1. Здійснити дефінітивний аналіз основних понять педагогічної інноватики з метою конкретизації суті поняття «інноваційна педагогічна діяльність», компонентів готовності до ІПД та з'ясувати сучасний стан готовності майбутніх учителів до ІПД.
2. Визначити педагогічні можливості застосування ділових ігор для вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до ІПД.
3. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель і організаційно-педагогічні умови застосування ділових ігор для формування готовності майбутніх учителів до ІПД.
4. Укласти методичні рекомендації для викладачів щодо застосування ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до ІПД.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка майбутніх учителів до ІПД у ВНЗ.

Предмет дослідження – організаційно-педагогічні умови використання ділових ігор для формування готовності майбутніх учителів до ІПД.

Методологічну основу дослідження становлять: філософські, психолого-педагогічні ідеї сучасної освіти (технологія розвивального навчання Л. Занкова, технології розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, С. Френе); фундаментальні положення теорії пізнання; системний та синергетичний підходи до вивчення педагогічних процесів; особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, діалогічний та акмеологічний підходи до формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, що дозволяє врахувати індивідуальні можливості і потреби студентів як майбутніх фахівців, суб'єктів ПД.

Теоретична основа дослідження ґрунтується на концептуальних положеннях теорії і методики професійної-педагогічної освіти вчителя (О. Абдулліна [6], С. Гончаренко [67], Р. Гуревич [111], О. Дубасенюк [89], І. Зязюн [104], М. Лещенко [142], Н. Мойсеюк [155], Н. Ничкало [166], О. Пехота [181], С. Сисоєва [209], М. Сметанський [214], Г. Тарасенко [221] та інші), психологічної підготовки педагогів (Г. Балл [20], Л. Виготський [54], С. Рубінштейн [201] та інші), основних положеннях педагогічної інноватики (І. Гавриш [62], Л. Даниленко [74], І. Дичківська [81], О. Козлова [122], В. Паламарчук [172], Л. Подимова [213], В. Сластьонін [213], Н. Юсуфбекова [244] та інші), концепції контекстного навчання (А. Вербицький [48]), основних положеннях теорії гри (Д. Ельконін [242], Ж. Піаже [182]), практичному досвіді використання ділових ігор у професійній підготовці фахівців (М. Воронка [59], Ю. Друзь [87], О. Парубок [174], В. Платов [187], В. Рибальський [145], В. Трайнев [223], П. Щербань [240] та інші).

Нормативну основу дослідження склали Закони України «Про вищу освіту», «Про інноваційну діяльність», «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», Концепція педагогічної освіти України, Державна програма «Вчитель», нормативно-правові документи Міністерства освіти і науки України.

Методи дослідження. *Теоретичні:* аналіз, порівняння, синтез і узагальнення інформації наукових джерел із проблеми дослідження – для встановлення стану розробленості питання, з'ясування умов використання ділової гри для формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, метод моделювання – для відображення властивостей і зв'язків об'єкта, що досліджується. *Емпіричні:* педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, тестування, експертна оцінка, педагогічний експеримент, математично-статистичне опрацювання його результатів – для перевірки ефективності розробленої методики підготовки майбутніх учителів до ІПД засобами ділової гри.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проводилося в інститутах філології та журналістики; педагогіки і психології; історії, етнології та права Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії. У педагогічному експерименті брали участь 380 студентів та 14 викладачів.

Організація дослідження. Педагогічне дослідження проводилося в три етапи впродовж 2004-2010 рр.

На першому етапі (2004-2006 рр.) були опрацьовані наукові джерела з проблеми дослідження, здійснено аналіз стану її розроблення в літературі та досвіду практичного вирішення, що дало підстави сформулювати мету, висунути гіпотезу та визначити відповідні завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження, проведено констатувальний етап експерименту.

На другому етапі (2006-2008 рр.) було обґрунтовано організаційно-педагогічні умови, створено й упроваджено модель використання ділових ігор з метою підготовки студентів до ІПД. Розроблена методика формування готовності майбутніх учителів до ІПД засобами ділових ігор була перевірена на її ефективність.

На третьому етапі (2008-2010 рр.) одержані результати були проаналізовані та узагальнені, здійснена їх математична обробка,

сформульовані загальні висновки, запропоновані рекомендації щодо застосування ділових ігор у навчально-виховному процесі ВНЗ, визначено перспективи подальших досліджень, оформлено дисертаційну роботу.

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- *вперше* теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність організаційно-педагогічних умов застосування ділових ігор для формування готовності майбутніх учителів до ІПД (*врахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ІПД) у процесі їх конструювання; забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ; створення психологічно сприятливого ігрового середовища*); розроблено, обґрунтовано й експериментально перевірено теоретичну модель підготовки майбутніх учителів до ІПД засобами ділової гри, зміст її структурних компонентів, критеріїв оцінювання рівня підготовленості;

- *уточнено* поняття «ділова гра», визначення поняття «інноваційна педагогічна діяльність», структурні компоненти готовності майбутніх учителів до ІПД;

- *подальшого розвитку* набули діагностичні методики впливу ділових ігор на формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.

Практичне значення дослідження. Створено комплекс ділових ігор («Банк інноваційних технологій», «Реформа», «Розкритикуй мене, якщо зможеш», «Конфлікт», «Педагогічна практика», «Відкритий урок» та інші). Розроблено організаційно-методичний алгоритм їхнього використання з метою підготовки студентів ВНЗ до майбутньої ІПД. Підготовлено методичні рекомендації «Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності» для викладачів і студентів з питань залучення ділових ігор до процесу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Укладено програму науково-методичного семінару для викладачів з проблеми запровадження ділової гри до процесу підготовки

студентів до майбутньої ППД. Результати дослідження можуть бути використані у викладанні дисциплін педагогічного циклу, в подальших дослідженнях проблем педагогічної інноватики та фахової підготовки вчителів.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** в навчальний процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 10/99 від 15.06.2009р.), Житомирського державного університету імені Івана Франка (довідка № 505 від 26.06.2009 р.), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 288 від 24.06.2009 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 820-28/03 від 28.08.2009 р.), Хмельницького національного університету (довідка № 367 від 2.09.2009 р.).

Вірогідність одержаних результатів дослідження забезпечено методологічною обґрунтованістю його вихідних положень; використанням комплексу взаємопов'язаних методів, що відповідають об'єкту, предмету, меті та завданням дослідження; критичним аналізом стану досліджуваної проблеми в теорії й педагогічній практиці; експериментальною перевіркою гіпотези; використанням широкої джерельної бази; поєднанням кількісного та якісного аналізу одержаних результатів; реалізацією основних рекомендацій і розробок у процесі підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

Апробація результатів дослідження. Результати й висновки наукового пошуку доповідалися і обговорювалися на *міжнародних* науково-практичних конференціях «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» (Київ – Вінниця, 2006, 2008), «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (Хмельницький, 2009), *всеукраїнських*: «Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку» (Хмельницький, 2007), «Вища школа України в умовах глобалізації та інтеграції» (Черкаси, 2008), «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Горлівка, 2009),

на щорічних конференціях співробітників, аспірантів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, наукових семінарах викладачів, засіданнях кафедр педагогіки, теорії та методики професійної освіти.

Публікації. Основні положення й результати дослідження висвітлено в 10 одноосібних авторських публікаціях, з них 8 – у фахових виданнях, затверджених ВАК України, 1 – у матеріалах конференцій, 1 брошура з методичними рекомендаціями та матеріалами.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (який містить 249 назв, із яких – 5 іноземною мовою), додатків на 39 сторінках. Загальний обсяг роботи становить 237 стор., з яких основного тексту – 174 стор., 15 таблиць, 13 рисунків на 12 сторінках.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО МАЙБУТНЬОЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАСОБАМИ ДІЛОВОЇ ГРИ

1.1. Дефінітивний аналіз понять педагогічної інноватики

Масовий характер ініціатив «знизу» спричинив стихійність, випадковість, безсистемність новацій, їх недостатнє соціальне та наукове обґрунтування, що, в свою чергу, приводить до захоплення новими формами без принципової зміни сенсу, змісту навчального процесу, зростання обсягу навчальної інформації без зміни технології навчання [168, с.16]. Безпосередньо чи опосередковано вчителі нині за власним бажанням або за вказівкою керівництва приймають участь в апробації, розповсюдженні нововведень, вносять зміни до навчально-виховного процесу, намагаються оригінально вирішувати типові педагогічні проблеми. Стурбованість науковців зумовлена відсутністю системного підходу до педагогічних інновацій, які зорієнтовані на підвищення якості освіти, проте можуть стати чинниками нових проблем та суперечностей, негативних небезпечних тенденцій.

За гаслами модернізації, нетрадиційного вирішення освітянських проблем приховується популізм, а інколи навіть непрофесіоналізм інноваторів. Учені переконані, що ці негативні явища необхідно і можливо зменшити під час навчання студентів – майбутніх учителів – у ВНЗ. Проте однією з проблем педагогіки вищої школи вчені називають те, що «процес професійного становлення майбутнього вчителя не моделює структуру інноваційної діяльності, визначає стихійний та епізодичний характер підготовки педагога.... Необхідно подолати фрагментарність даних про інноваційні розробки в сфері навчального процесу в педагогічному ВНЗ, напрацювати цілісні теоретичні уявлення про тенденції підготовки вчителя до інноваційної діяльності» [213, с.7]

Істотно важливим для нашого дослідження є термін «**інноваційна педагогічна діяльність**», котра нині є одним із стратегічних напрямів освіти та «основою оновлення навчальних закладів, створення якісно нової педагогічної практики – авторського закладу чи радикального реформування усієї освітньої системи» [161, с.10]. У той самий час, для розуміння сенсу цього феномену нам необхідно простежити визначення основних термінів педагогічної інноватики. Серед них: інновація, новація, нововведення, інноваційний процес.

Також коротко зупинимося на тлумаченні поняття «діяльність», котре є об'єктом дослідження філософії, психології, педагогіки та інших наук. Напрацювання із визначення його суті є досить ґрунтовні.

Філософи завжди прагнули віднайти для людини, її діяльності лаконічне визначення, спроможне вказати на головну відмінність від інших живих створінь. Таким чином з'явилися сполучення *Номо sapiens* (людина розумна), *Номо faber* (людина утворююча), *Номо loquens* (людина розмовляюча), *Номо ludens* (людина граюча), *Номо sociologicus* (людина соціологічна) та інші. М. Каган [117] дослідив діяльність з позицій системного аналізу та визначив її як активність суб'єкту, котра спрямована на об'єкти чи інші суб'єкти, а сама людина, як стверджує філософ, повинна розглядатися як суб'єкт діяльності, *Номо agens* (людина діюча). «Діяльність людини є історичним явищем, котре виникає, змінюється, удосконалюється разом із розвитком соціальних відносин, які вона обслуговує і які вона сама постійно змінює» [118, с.42].

Зміст категорії «діяльність» у психології розкритий такими вченими, як Г. Балл [20], Д. Ельконін [242], О. Леонтьєв [140], В. Моляко [157], С. Рубінштейн [201] і ін. **Діяльність** визначається як динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності; форма активності; сукупність дій, що викликаються мотивом [234, с.102]. Для Г. Балла [20] діяльність – це таке функціонування

людських спільнот та індивідів, суттєву роль в якому відіграє система свідомих цілей.

Поняття «діяльність» з позицій педагогіки розглядали В. Загвязінський [96], І. Зязюн [103], Н. Кузьміна [138], І. Підласий [185], В. Сластьонін [212], Д. Чернілевський [234] та багато інших. У педагогіці діяльність – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність, засіб реалізації мети, результат діяльності [68, с.98].

Осмислюючи думки науковців [67; 234], можна твердити, що в суспільстві педагогічна діяльність функціонує як передача досвіду попередніх поколінь нащадкам та виступає як основа їхнього розвитку та самовдосконалення.

Педагогічна діяльність визначається як комплекс педагогічних дій. Найстійкіші компоненти в її структурі [197, с.234] – конструктивна (усвідомлення перспектив своєї роботи, творче перероблення навчального матеріалу, проектування діяльності учнів), організаторська (організація учнівської та своєї діяльності), комунікативна (установлення взаємовідносин з учнями та іншими учасниками педагогічного процесу), гностична (вивчення методів впливу та об'єкту своєї діяльності), проектувальна (планування змісту та засобів функціонування педагогічного процесу) галузі. В. Володько [56, с.91] додав до даної структури корективний або регулятивний компонент (здатність гнучко реагувати на зміни педагогічного процесу, результати своєї діяльності) та наголосив, що організаторський компонент слід назвати управлінсько-організаторським, бо вчитель, крім організаційних питань, вирішує також і управлінські, що мають особливий і відмінний зміст.

Незважаючи на різноманіття поглядів стосовно трактування даного поняття чи компонентів, які становлять його суть, науковці єдині щодо творчого характеру педагогічної діяльності. Вчитель, який творчо працює,

аналізує та узагальнює явища та факти, котрі спостерігає, не лише встановлює ті чи інші закономірності, а й визначає шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу в школі. В нього розвивається наукове передбачення результатів своєї діяльності, яка наближається до дослідницької. Участь педагогів у наукових дослідженнях має характерну особливість сучасного етапу розвитку педагогічної науки та практики [6; 47; 67; 90; 148; 247]. Як зазначає С. Гончаренко, «творити, шукати, експериментувати, постійно оновлювати зміст і методи роботи з формування особистості учня є тепер не лише правом, а й обов'язком учителів, що закріплено в Законі України «Про освіту» [67, с.11-12].

Інновації в зарубіжній педагогіці почали досліджувати в 50-60-х роках минулого століття. Інформаційні центри з вивчення та узагальнення педагогічних новацій (Центр дослідження інновацій в освіті під егідою ЮНЕСКО, Азіатський центр педагогічних інновацій для розвитку освіти), періодичні видання в нашій країні та за кордоном (наприклад, «Иновации в образовании», «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми», «Information et innovation en education», «Education Innovation in the United States») свідчать про зацікавленість громадськості процесами, що відбуваються в освіті.

У Законі України «Про інноваційну діяльність» [98] остання визначається як така, що спрямована на використання і комерціалізацію результатів наукових досліджень та розробок і зумовлює випуск на ринок нових конкурентоспроможних товарів і послуг. У «Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» записано, що інноваційна діяльність – розробка, розповсюдження та застосування освітніх інновацій [188, с.24].

В Україні створено нормативну базу діяльності закладів нових типів, комп'ютерну базу дидактичних, виховних та управлінських інноваційних ідей. У той самий час продовжується розробка науково-методичного забезпечення та програми діагностування інноваційної діяльності навчальних закладів України.

Терміни «традиційне» навчання та «інноваційне» навчання запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей [81, с.9]. Науковці виголосили, що «людина володіє невикористаними творчими здібностями і моральною енергією, які можна мобілізувати в процесі інноваційного навчання» [113, с.31].

Серед головних проблем освіти, котрі потребують нагального вирішення, В. Кремень називає не досить чітке виокремлення базових знань, їхню неповну відповідність (зокрема тих, які відображені в програмах і підручниках) сучасним досягненням науки. «Людство стало на інноваційний шлях суспільного розвитку, коли мінливість стає визначальною рисою способу життя людини, тому поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою дедалі загальніше постає завдання навчити учня самостійно опановувати нові знання та інформацію, навчити навчатися, сприймати й продукувати зміни, виробити потребу в навчанні протягом життя» [133, с.6]. Учений наполягає на необхідності формування людей з інноваційним типом мислення, культури, з готовністю до інноваційного типу діяльності, оскільки лише за умови створення такої особистості ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією.

Поняття про «традиційний навчальний процес» у різних країнах подібні. Його основними усталеними рисами вважаються: одночасне заняття із цілим класом, повідомлення вчителем нового матеріалу, його відтворення учнями та оцінювання його результатів. У гонитві за масовістю освіти втрачається індивідуальність людини. Зорієнтованість на середнього учня, переважно репродуктивний характер навчання та авторитарні уявлення вчителів про стиль викладання стримують пізнавальну активність, незалежність мислення та творчість особистості. Знання, більшість з яких виявляються не потрібними в подальшому житті, засвоюються шляхом запам'ятовування навчального

матеріалу, об'єм якого швидко та неухильно зростає з року в рік. У той самий час постійно йдуть пошуки організаційного оформлення навчання, «що зняли б недоліки уроку, зокрема його зорієнтованість на середнього учня, однаковість змісту й посередність темпів просування навчання, незмінність структури: опитування, виклад нового, завдання додому» [222, с.5].

І. Глікман [65] відзначає три головні підходи до освіти, до співвідношення запитів суспільства та особистості: а) соціально-державний; б) особистісний; в) соціально-особистісний. Для першого підходу, в якому виділяють два варіанти – авторитарний та маніпулятивний, є характерним перевага інтересів суспільства та держави над інтересами та потребами школяра. Педагогічна творчість в умовах авторитарної педагогіки вкрай обмежена, або взагалі неможлива. «Навіть просто застосувати ті знання, які вчитель отримав під час навчання у ВНЗ, виявляється зовсім не легко: вся робота визначається традиціями та вказівками Міністерства освіти і науки, які зазвичай конкретизують для шкіл ті чи інші вказівки влади та рідко виходять за межі традицій» [65, с.6].

У другому – переважають інтереси та запити школяра, проте суспільні потреби залишаються не вирішеними. Сучасним вимогам суспільства та потребам особистості найбільш відповідає третій підхід, за якого зберігається спрямованість освіти, проте освітня система в цілому та кожна школа створює певні умови та можливості для вільного розвитку особистостей.

Сучасна людина живе в мінливому світі. Нововведення, інновації, зміни виступають необхідною умовою існування і розвитку матерії, її оновлення. Проте досліджуючи інновації, неможливо не розглядати їх у співвідношенні з традиціями, оскільки історія освітньо-виховного процесу є чергування традицій та інновацій, а поява абсолютно нового, не пов'язаного з існуючим, виявляється мало ймовірним.

Традиція (від лат. *Traditio* – передача) – «елементи соціальної й культурної спадщини, які передаються наступним поколінням і зберігаються

впродовж тривалого часу в суспільстві чи в окремих соціальних групах. Традиції проявляються у вигляді усталених, стереотипізованих норм поведінки, звичаїв, обрядів...» [197, с.345].

З. Абасов [2, с.6] наголошує, що специфіка освіти як соціального інституту трансляції соціокультурної спадщини є в тому, що вона одночасно звернена до минулого й майбутнього. Це підкреслює взаємозв'язок традицій та інновацій. Одночасне співіснування традицій та інновацій – факт неминучий та необхідний. Як результат синтезу традиції та інновації формується нова освітня практика.

Учені наголошують необхідність оптимального співвідношення традицій та інновацій на кожному рівні розвитку. «У тих випадках, коли це співвідношення порушується, коли роль традицій занадто зростає, вони перетворюються в гальмо підвищення свідомості та активності людей, тобто набувають характер консервативних, реакційних традицій. І навпаки, коли інновації переважають над традиціями, суспільство стає нестійким, що свідчить про визрівання докорінних змін у соціальному розвитку» [32, с.54].

Вартою уваги є думка Л. Ващенко, яка вказує на взаємозв'язок нових ідей з усталеними традиціями. Деякі визнаються і використовуються педагогами, інші – заперечуються. Всупереч консерватизму вчених, швидкий розвиток технологій змушує вчителів переглянути своє ставлення до дидактики, шукати нові підходи до цілей і завдань освіти [46].

Узагальнюючи думки науковців, ми визнаємо позитивну роль традицій у стабілізації наявних форм, збереженні освітньої системи від псевдоінновацій. Задля реалізації професійних амбіцій «псевдоноватори» нехтують експертизою, діагностикою інновацій, ігнорують інтереси вчительської спільноти, учнів, батьків, що веде до безладу та анархії, негативно впливає на навчально-виховний процес, відносини у педагогічному колективі, ставлення до модернізаційних процесів в освіті. Слушним виявляється попередження науковців [18; 185; 214] про необхідність вивчення та контролю ситуацій,

пов'язаних із появою педагогічних новацій, сприяння просуванню кращих у шкільне життя, аналізу причин опору їм, пошуку шляхів їхнього подолання, моніторинг нововведень.

Зокрема, І. Підласий зауважує, що «новації і новаторство не просте заперечення наявної теорії і практики з деякою відносною новизною, а обов'язково прогресивні нововведення, що просувають практику вперед. У випадку іншого тлумачення під новаторство могло б підпадати і прожектерство, і відверті спекуляції, вибудовані на запереченні всього існуючого» [185, с.9]. За С. Сисоєвою, «дійсну педагогічну творчість вчителя слід відрізняти від підрбок під неї – оригінальничання, прожектерства, волонтаристського підходу до навчально-виховного процесу» [209, с.361].

Інновації в освіті є предметом досліджень багатьох учених в Україні та світі. Досить вагомими є напрацювання вітчизняних і закордонних науковців. Вивченням інновацій в освіті займається інноватика. За Н. Юсуфбековою [244] *педагогічна інноватика* – це вчення про створення педагогічних новацій, їхню оцінку, освоєння педагогічним співтовариством, застосування й використання на практиці. Не всі вчені погоджуються із тим, що інноватика є самостійною наукою чи галуззю педагогіки. В. Полонський [190] вказує, що для виділення самостійної науки потрібний новий об'єкт чи принципово новий метод дослідження, яких поки що немає. Виникла лише нова термінологія. Вчений вважає, що педагогічна інноватика – це лише один із напрямів у педагогічній науці. Л. Даниленко [74, с.14] зауважує, що педагогічна інноватика є новим феноменом у сучасній педагогіці і ще знаходиться на етапі розробки.

У вітчизняній педагогічній теорії та практиці, в дослідженнях та літературі слову «інновація» передували інші терміни, а саме: «запровадження досягнень науки у практику», «використання педагогічних відкриттів», «оновлення педагогічної діяльності», «перебудова традиційних систем освіти», «передовий педагогічний досвід», «новаторський педагогічний досвід» і т.ін. Для вчителів, які працюють в інноваційному режимі, важливе значення має

вивчення передового (позитивні результати діяльності педагога забезпечуються поєднанням оригінальних та традиційних форм, методів, прийомів і засобів) і новаторського (породжена радикально новою педагогічною ідеєю навчально-виховна, організаційно-педагогічна діяльність [161, с.24]) педагогічного досвідів як джерела інноваційної діяльності, через які і відбувається найбільш ефективно і швидко просування досягнень науки в масову практику.

У той самий час із поширенням зв'язків між країнами світу після розпаду СРСР у процесі перекладу деяких понять з англійської були помічені термінологічні розходження. Виявилось, що вітчизняні педагогічні поняття не є адекватними сучасним світовим педагогічним явищам. Саме так учені пояснюють появу термінів із спільним коренем «інноватика» в педагогічних словниках. Особливий смисл у дедалі рідшому використанні терміну «впровадження передового досвіду» вбачає С. Гончаренко, оскільки «впровадження так чи інакше передбачає тиск, насилля. Треба працювати над використанням або освоєнням цього досвіду, ... вибудовувати свої варіанти досвіду» [67, с.137].

Слово «інновація» має латинське походження і означає оновлення, зміна, введення чогось нового. У той самий час це є запозиченням з англійської. Oxford Advanced Learner's Dictionary дає таке визначення слова: innovation – «the introduction of new things, ideas or ways of doing something» (запровадження нових речей, ідей чи методів виконання чого-небудь) [249, с.779]. Як термін воно вперше зустрічається в дослідженнях культурологів у XIX столітті і означає залучення деяких елементів однієї культури в іншу. Це його значення досі збереглося в етнографії [213, с.8]. На початку XX століття термін «інновація» перейшов до економіки. Тоді виникла наука про нововведення, яка почала вивчати закономірності технічних нововведень у сфері матеріального виробництва. У 50-тих роках поняття «інновація» починають застосовувати щодо педагогіки, де стали вивчати різні зміни в системі навчання та виховання, методиці викладання, розвитку та функціонування навчальних закладів [190, с.5].

На особливостях застосування терміну «інновація» в різних сферах науки та економіки зосереджували свою увагу Т. Демиденко [78], О. Козлова [113]. Історичний аспект цього терміну був предметом вивчення О. Попової [194], яка досліджувала етапи становлення та розвитку інноваційних педагогічних ідей в Україні ХХ століття.

Аналіз літератури та результатів досліджень виявив, що найбільші розбіжності у визначенні терміну «інновація» пов'язані із використанням споріднених термінів для його характеристики. К. Ангеловскі [14, с.34] визначає, що, хоча інновації супроводжують суспільство з моменту його виникнення, як педагогічна категорія вони є відносно молодими, що і є причиною істотних розходжень у розумінні сенсу цього поняття.

Привертає увагу тотожність понять «інновація» та «нововведення» та різниця між поняттями «інновація» та «новація». У літературі інновації (нововведення) розглядаються як:

– процес (Л. Ващенко, Л. Даниленко, Н. Лапін, Л. Подимова, Т. Поніманська, М. Поташник, В. Сластьонін та інші). Наприклад, В. Сластьонін і Л. Подимова розглядають нововведення як комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання нового, метою якого є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що веде до певних якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєздатності [213, с.12]. Л. Даниленко [74] вважає, що інновації – це процес оновлення чи вдосконалення теорії і практики освіти, який оптимізує досягнення її мети;

– продукт / результат (Л. Буркова, В. Паламарчук, В. Полонський, Б. Чижевський та інші). За В. Паламарчук, інновації – це результат зародження, формування й втілення нових ідей [172, с.53]. На думку В. Полонського, інновації в сфері освіти є прикінцевим результатом інноваційної діяльності, який втілюється у вигляді нового змісту, методу, форми організації навчально-виховного процесу чи вдосконалення технічного засобу навчання, яке

використовується в практичній діяльності або в новому підході до соціальних послуг в освіті [190, с.9];

– ідея (К. Ангеловські, Ф. Брансуїк, Е. Роджерс). Ф. Брансуїк визначає інновацію як «ідею, дію або адаптовану ідею, або ті, для яких настав час реалізації» [74, с.6]. К. Ангеловські погоджується з Е. Роджерсом, для якого (ін)новація – це ідея, що є новою для конкретної особи. Немає значення, чи є ця ідея об'єктивно новою, чи ні [14, с.35];

– зміна (А. Пригожин, І. Перлакі). За І. Перлакі, інновація – будь-яка цілеспрямована, позитивна і прогресивна зміна матеріальних та нематеріальних елементів (параметрів) організації, тобто будь-яка зміна, яка сприяє розвитку, росту та підвищенню ефективності роботи даної організації [113, с.27].

Слід відзначити, що для деяких науковців інновації є і процесом, і продуктом. Л. Даниленко з огляду на сутнісні ознаки розглядає інновації як процес (часткова або масштабна зміна стану системи і відповідна діяльність людини) і як результат (процес створення нового, що має конкретну назву «новація») [74, с.7]. Учені [172; 81] розрізняють поняття «новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації [81, с.24]. За В. Паламарчук, обидва слова походять від лат. «povo» (новий, оновлювати) і означають уведення нових ідей у практику. При цьому новація – результат творчого пошуку особи або колективу, що відкриває принципово нове в науці і практиці, а інновація – результат зародження, формування і втілення нових ідей [172, с.53].

Дослідники [113, с.27] радять розглядати інновації, враховуючи три головні параметри: сфери, до якої вони мають відношення, методу впровадження та змін, які вони спричиняють. При цьому сам процес створення інновацій має враховувати реалізацію трьох фаз, які йдуть одна за іншою в хронологічній послідовності: відкриття (виникнення нової ідеї), перше її застосування, поширення використання та запровадження ідей і рішень.

У своєму дисертаційному дослідженні Л. Ващенко розглядає педагогічні новації як «нові ідеї, засоби, технології, зорієнтовані на нові зміни різних структурних систем і компонентів освіти. Педагогічні інновації – це процес запровадження в практику освітніх ідей, засобів, педагогічних технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень педагогічних систем і структурних компонентів освіти. Дане поняття має сумарний характер і складається з двох форм: власне ідеї та самого процесу впровадження педагогічної новації» [46, с.57].

Як синонімічні розглядає категорії «педагогічне нововведення», «педагогічна інновація», «інноваційна педагогічна діяльність», «інноваційний педагогічний процес» у своєму дослідженні І. Гавриш [62]. Науковець також указує на комплексний характер інноваційної діяльності, а поняття «новація» трактує як новий засіб (технологія, методика, система тощо) .

Проаналізувавши різні визначення терміну «інновація» в літературі, ми вважаємо слушною думку І. Підласого та А. Підласого, що «інновації – це й ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в єдності якісного вдосконалення педагогічної системи» [185, с.3]. *Інновація – це ідея, яка в процесі інноваційної педагогічної діяльності змінює й вдосконалює традиційні форми й методи організації навчально-виховного процесу, результатом чого є інноваційний продукт, який оновлює педагогічну теорію і практику.* Наша думка узгоджується з поглядами науковців, які зауважують, що формування задуму та його наступну реалізацію неможливо розділити на два чітко виділених етапи. Формування ідеї продовжується під час її реалізації [1, с.19]. Так само вважає і В. Полонський [190, с.4], який наголошує, що початковий задум часто забувається, потім знову відроджується, набуваючи нових рис.

Оскільки термін «інновація» був запропонований на противагу традиції, то можна додати, що *інновація – це альтернатива традиційному, усталеному, недосконалому та консервативному, нове, інше, незвичайне.*

Особливо важливою видається нам думка М. Бургіна про те, що старе – не те саме, що й не нове. «Якийсь предмет чи методика через певний час після запровадження перестають бути новими, але не стають й старими, а тим паче застарілими. Новизна – достатньо складна властивість, для вивчення якої корисною виявляється теорія абстрактних властивостей» [43, с.38]. Науковець пропонує декілька рівнів новизни, найвищим з яких треба вважати абсолютно нове, якщо ніде і ніколи такого ще не було. Можлива локально-абсолютна новизна, якщо у даній сфері такої раніше не зустрічалось (зате в іншій сфері таке могло вже бути). За умовної новизни об'єкт вже був колись відомим (можливо, навіть, використовувався), але зараз про нього забули. Відома нормативна новизна (чи оригінальність): об'єкт вважається новим (або оригінальним), якщо відрізняється від інших, якими користуються зазвичай зараз. І є ще один рівень – це суб'єктивна новизна, коли об'єкт є новим для даної особи. Предмет чи явище може бути абсолютно новим для однієї людини, нормативно новим для даної спільноти (наприклад, в одній країні) і неновим для іншої спільноти (в іншій країні) [43, с.38].

Л. Ващенко [46] охарактеризувала основні ідеї та підходи до проблеми інноваційного розвитку освіти. Нею було виявлено такі аспекти:

– аксіологічний (ціннісний) - дозволяє вивчати феномен педагогічних нововведень одночасно з позиції задоволення потреб людини та вирішення завдань гуманізації суспільства, прагнення нового є цінністю, що завжди спонукала людину до змін;

– еволюційно-цивілізаційний – дозволяє розглядати інноваційний розвиток освіти як єдиний і цілісний еволюційний процес у загальній системі Універсалу;

– антропологічний – інноваційність освіти базується на діяльності педагога, його спрямованості на інтелектуальний, особистісний розвиток;

- екзистенційний – інноваційні процеси насичуються людським чинником, у системі управління акценти переносяться в напрямі підтримки, психологічного супроводу;
- гносеологічний – виявляє прикладне значення інноваційного розвитку освіти для вирішення конкретних завдань в сучасних соціокультурних умовах;
- структуралістичний – є визначальною особливістю педагогічних нововведень, зокрема щодо алгоритмізації дій і технологій;
- синергетичний – спирається на домінуючі в освітній діяльності самоорганізацію, самоосвіту, самоуправління з метою активізації сутнісних сил людини щодо самовдосконалення;
- діяльнісний – провідні позиції в такому контексті інноваційного розвитку освіти належать творчому чинникові;
- процесуальний – стратегія управління інноваційними процесами розглядається як стратегія управління якістю освіти;
- соціокультурний – полягає в амбівалентності стану сучасної української освіти, оскільки реформування, демократизація нашого суспільства сприяє педагогічній творчості, проте фінансова та політична криза у той самий час перешкоджають реалізації сміливих інноваційних проектів [45].

За І. Гавриш, інноваційний процес – це циклічний процес переходу до якісно іншого стану, з ревізією застарілих норм і положень, ролей, а нерідко з їхнім переглядом. Об'єктивною основою нововведення є проблема заперечення старого та утвердження нового. Усвідомлення протиріччя є джерелом зародження нової ідеї. Учена доводить, що вивчати інноваційні процеси необхідно, рухаючись за спіраллю, оскільки кожний новий виток привносить нові елементи в їхню організацію та управління ними [62].

В. Полонський стверджує, що інноваційний процес – це умотивований, цілеспрямований, усвідомлений процес створення, засвоєння, використання та розповсюдження сучасних (або осучаснених) ідей (теорій, методик,

технологій), актуальних та адаптованих для даних умов, співвідносних із певними критеріями [190, с.12].

Стійкою тенденцією останніх досліджень [2; 55; 62; 78; 122] є застосування синергетичного підходу для вивчення інноваційних процесів, котрі відбуваються в освіті. «Як особливий напрям міждисциплінарних досліджень синергетика займається вивченням поведінки складно організованих, відкритих систем, які взаємодіють із навколишнім середовищем, користуються його енергією, речовинами та інформацією. Одна з важливих задач синергетики – вивчення закономірностей та принципів, на яких ґрунтуються процеси самоорганізації, того, як із хаосу виникає порядок, а нестійкий стан змінюється стійким» [2, с.3].

В. Волов [55] висуває гіпотезу, що до нинішнього часу не було сформульовано стійкої системи принципів освіти як цілого, оскільки тільки в 80-х роках минулого століття Г. Хакен та І. Пригожин визначили синергетику як науку про найбільш загальні закони управління складними системами, без яких, як вважає науковець, практично неможливо розробити відповідні принципи і методи управління сучасною системою освіти.

З. Абасов не погоджується з думкою педагогічної спільноти, яка розглядає кризу освіти лише в негативному аспекті. З погляду синергетики «кризу (хаос, нестійкий, невірноважений стан) можна розглядати і конструктивно як механізм самоорганізації складних систем, як один з етапів їхнього розвитку, що готує місце для переходу до більш якісного та стійкого стану» [2, с.4]. На думку науковця, синергетичний підхід має також суттєве значення для світосприймання всіх, хто пов'язаний з освітою, оскільки звільняє від очікування того часу, коли стабільність і порядок самі по собі стануть домінуючими тенденціями. Вирішення одних проблем породжує інші. Саме усвідомлення цього повинне сформувати готовність до постійного пошуку, виробити так звану «звичку передчуття».

Нині в літературі є чимала кількість класифікацій інновацій. Однак загальноновизнаної системної класифікації досі не створено. Учені [213] зауважують, що довершену класифікацію нововведень важко створити, оскільки в залежності від ознаки, яка береться до уваги, одну і ту саму інновацію можна зустріти в різних типологічних групах.

Грунтовно проаналізували наявні класифікації нововведень та запропонували власні К. Ангеловські [14], М. Бургін [43], В. Волов [55], Л. Даниленко [74], О. Козлова [122] та інші.

К. Ангеловські [14, с.42] класифікував інновації за чотирма критеріями. За першим критерієм (сфера реалізації новацій) він виділив нововведення 1) у змісті освіти, 2) у технології, 3) в організації, 4) у системі та управлінні, 5) в освітній екології. За другим критерієм (виникнення новацій) нововведення поділяються на а) систематичні, планові, попередньо задумані, б) стихійні, спонтанні, випадкові. В залежності від розмаху та глибини новаторських заходів (третій критерій) можна вести мову про: а) масові, глобальні, радикальні, стратегічні, систематичні, суттєві та б) часткові, малі. За характером виникнення інновацій (четвертий критерій): а) зовнішні і б) внутрішні.

У класифікації М. Бургіна [43, с.37] нововведення поділяються в залежності від послідовності запровадження (розширений, проміжний, однорідний); наявних обмежень (детерміновані, природні); початку запровадження (спонтанні та ініційовані) та їхньої реалізації (вільні та контрольовані). З точки зору управління контрольованими та ініційованими нововведеннями інновації можна поділити на наукові, науково-адміністративні, адміністративно-наукові та політико-адміністративні.

За Л. Даниленко освітня інновація характеризується «новизною в галузі психолого-педагогічних, соціально-економічних та науково-виробничих досліджень, спрямованих на значне покращення освітнього процесу і виражених у вдосконалених чи нових: освітніх системах (дидактична, виховна,

управлінська); складниках освітнього процесу (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати); освітніх технологіях (дидактичні, виховні, управлінські); наукових та науково-методичних розробках, технічних пристроях і установках для закладів і установ освіти; нормативно-правових документах, що регламентують діяльність закладів і установ освіти» [74, с.8-9]. До *соціально-економічних* інновацій учена відносить сучасні технології розвитку особистості, нововведення у правове забезпечення системи освіти, нововведення в економіку освіти; до *науково-виробничих* – комп'ютеризацію і телекомунікацію процесів, матеріально-технічне оснащення; до *психолого-педагогічних* – нововведення у навчальному, виховному й управлінському процесах. Л. Даниленко класифікує педагогічні інновації:

- за рівнями освіти (початкова, базова, повна середня);
- за типом інновації (оновлення освітньої системи, змісту освіти, виховання, управління);
- за стадією реалізації інновації (в експерименті, апробується, масово розповсюджується, зберігається);
- за рівнем управління (на загальнодержавному рівні при МОН України, при обласних управліннях освіти);
- за рівнем наукового керівництва (АПН України, ВНЗ);
- за складовими та компонентами педагогічного процесу (масштабні, локальні) [74].

Систематизуючи поняття нововведень, О. Козлова [122, с.17-20] класифікувала їх за типом (оперативні і стратегічні, завершені й незавершені, одиничні й масові, успішні та неуспішні, своєчасні й несвоєчасні); за об'ємом (часткові, модульні, системні); за об'єктом (змістові, технологічні, організаційні); за соціальними наслідками ; за своїм інноваційним потенціалом (радикальні, комбінаторні, модифікаційні); за принципом ставлення до попереднього (заміщуючі, відмінючі, зворотні, ретровведення).

Цю класифікацію доповнює І. Дичківська [81]. Науковець поділяє інновації залежно від місця появи (у науці та практиці), від часу появи (історичні, сучасні), від рівня очікування, прогнозування і планування (очікувані/планові та неочікувані/незаплановані), від галузі педагогічного знання (виховні, дидактичні та історико-педагогічні).

Згідно з принципом синергетики, в складноорганізованій системі наявні швидкі та повільні змінні. В. Волов [55, с.109] інтерпретує це таким чином: повільні змінні – це такі освітні інновації, до яких залучається весь освітній простір на тривалі (історичні) періоди часу. Їх можна назвати фундаментальними. Швидкі змінні – це нововведення в освіті, які базуються на фундаментальних інноваціях. Вони поділяються вченим на прикладні та особисті. До прикладних інновацій відносяться загальнодержавні, регіональні і місцеві, а до особистих – творчі нововведення методичного, дидактичного, організаційного та виховного характеру, які запроваджуються вчителем у школі або викладачем у ВНЗ.

Запорукою успішної інноваційної діяльності вчителя є також його обізнаність щодо етапів інноваційного процесу або життєвого циклу інновацій. Це питання висвітлюється в працях таких учених: З. Абасов, І. Дичківська, В. Загвязінський, Н. Лапін, Л. Подимова, В. Полонський, В. Сластьонін та інші.

Життєвий цикл інновацій [1, с.18-19] залежить від їхнього походження, а саме: теоретичного чи практичного. Також науковці звертають увагу на залежність життєвого циклу інновацій не стільки від послідовності та завершеності етапів, а від «надійності «стиків», котрі забезпечують взаємозв'язок усіх стадій, швидкості переходу від одного етапу до іншого» [1, с.19].

Інновації, котрі виникли завдяки теоретичному джерелу, проходять через наступні етапи: виникнення нової концепції та її поширення, претендування на широкий загал та унікальність; поступове «прийняття» теорії практикою, «захоплення» нею й очікування «дива», негайного ефекту. Далі концепція

починає працювати, проте «дива» не відбувається, починається стадія «охолодження» та розчарування. На останньому етапі теорія удосконалюється, прилаштовується до змінних обставин, виникає потреба в її перетворенні, інтеграції з іншими ідеями.

Інновації, породжені практикою, проходять у своєму розвитку інший шлях: народження ідеї та її поступова реалізація в методичних засобах; довготривала й виснажлива боротьба за визнання розробок, які претендують на універсальність. Наступним кроком є усвідомлення наукових ідей, які є основою експерименту, свого місця серед наукових пошуків, вкладу в теорію; інтеграція з іншими підходами та пошуками, усвідомлення винайдених ідей та підходів у системі теорії та практики (що теж не завжди відбувається) [1, с.18-19].

Найбільш виваженим ми вважаємо «життєвий цикл» педагогічних інновацій, запропонований Л. Даниленко [74], оскільки науковець внесла до цього процесу не лише етапи зародження, розповсюдження, освоєння інновацій, а також їхню експертизу та апробацію, що нині виявляється дуже важливим. Доречним та обґрунтованим є також розмежування ученою понять «інноваційна діяльність» та «інноваційна освітня діяльність». Під інноваційною діяльністю вона розуміє процес внесення нових елементів у традиційну систему, створення та використання інтелектуального продукту, доведення нових оригінальних ідей до реалізації їх у вигляді готового товару (послуги) на ринку; під інноваційною освітньою діяльністю – процес внесення інновацій у навчання, виховання й управління закладами (установами, організаціями) освіти [74, с.16].

До головних аспектів інноваційної діяльності науковці [55; 81; 121; 192] відносять: найвищий ступінь творчості, педагогічне винахідництво; чутливість до потреб учнів, суспільства; усвідомлення власних потенційних здібностей та бажання їх реалізувати; сконцентрованість на завданні реалізації нового, незалежного, критичного мислення; постійне живе сприйняття світу; свобода

від авторитарних поглядів; здатність визначити ключові професійні проблеми та накреслити перспективи їхнього вирішення. Вони вказують на зв'язок інноваційної діяльності з відмовою від стереотипів, штампів у навчанні, вихованні та розвитку особистості учня.

Для І. Гавриш інноваційна професійна діяльність учителя – це комплексна діяльність, спрямована на створення, впровадження та розповсюдження освітніх новацій [62, с.45]. Її судження знаходить логічне продовження в тлумаченнях В. Адольфа і Н. Ільїної [7], І. Дичківської [81], котрі визначають інноваційну діяльність як цілеспрямоване запровадження освітнім закладом нововведень (засноване на осмисленні практичного педагогічного досвіду) з метою поліпшення якості освіти, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики. І. Дичківська вказує, що в закладах нового типу інноваційна діяльність виконує стабілізаційну і пошукову функції, які відображають різні і взаємопов'язані рівні педагогічної діяльності у процесі її саморозвитку – репродуктивний (відтворюючий) і продуктивний (творчий). Продуктивна діяльність пов'язана з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів. Інноваційна педагогічна діяльність є одним із видів продуктивної діяльності [81, с.249].

Проаналізувавши літературу, ми дійшли висновку, що інноваційна педагогічна діяльність – найвищий ступінь педагогічної творчості, процес генерації інноваційних ідей, їхнього запровадження та розповсюдження, оновлення педагогічної теорії та практики, альтернатива консервативному, традиційному, усталеному та авторитарному стилю діяльності.

Ми погоджуємось із З. Абасовим, що «інноваційна діяльність – прояв надситуативної активності особистості, вихід суб'єкта за межі даної ситуації, за рамки початкової, нормативної діяльності. При цьому змінюється педагогічна позиція вчителя, відбувається трансформація в його професійно-особистих установах, мотивах, цілях, операційних, рефлексивних компонентах його праці, у предметі та об'єкті педагогічного впливу – учнях» [3, с.108].

Темпи розгортання інноваційного процесу залежать від середовища, яке його продукувало та ініціатора змін. Внутрішньому інноватору простіше порозумітися з колегами, усвідомити чинники їхніх проблеми, такі нововведення краще сприймаються вчителями. Проте зовнішньому інноватору легше бути незалежним, його точка зору сприймається краще. «Зовнішній інноватор може краще діагностувати школу, її культуру, комунікацію із зовнішнім середовищем, систему внутрішньо-шкільного управління, запропонувати інновацію для впровадження і здійснювати її науковий супровід» [74, с.19]. Тому найбільш прийнятною і бажаною ситуацією є поєднання ініціативи зовнішнього та внутрішнього інноватора, врахування інтересів педагогічного колективу, взаємоузгодження їхніх позицій і дій.

С. Гончаренко наголошує, що позитивний ефект від нововведення можна очікувати лише за умови його авторського варіанту, колективного, творчого пошуку як педагогів, так і учнів, зацікавленості та ініціативи тих, хто потребує цього. «Поширювати і впроваджувати треба, дотримуючись вказівки К. Ушинського. не сам досвід, а передусім ідею, думку, вилучену з досвіду, підходи, закономірності. ... У всіх випадках необхідно враховувати, чи визріла в колективі потреба у використанні певного досвіду, чи зрозумілі цілі і завдання роботи, а також чи достатньо знайомі педагогам (а в більш загальному вигляді також батькам і громадськості) – теоретичні основи і передбачувані вигоди нововведення» [67, с.136-137].

Отже, відповідно до здійсненого дефінітивного аналізу основних понять педагогічної інноватики, ми вважаємо, що *інновація зароджується як ідея, що реалізується в процесі інноваційної діяльності, яка змінює та вдосконалює традиційні форми й методи організації навчально-виховного процесу і в результаті ми одержуємо інноваційний продукт, який оновлює педагогічну теорію та практику.*

Як альтернативу усталеному й авторитарному стилю діяльності, найвищий ступінь педагогічної творчості ми розглядаємо інноваційну педагогічну діяльність.

Узагальнюючи думки науковців, ми акцентуємо на необхідності підготовки студентів не тільки до реалізації, освоєння та розповсюдження запозичених інновацій, але й до генерації власних ідей та їхнього запровадження на практиці. Значну роль у темпах та якості розгортання інноваційних процесів у сучасній школі відіграють не лише зовнішні обставини та вказівки згори, а суб'єктивний чинник, особисті якості вчителів, їхня інноваційна культура, поведінка та мислення, знання, вміння й навички, сформовані під час навчання у ВНЗ.

1.2. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності як сучасна педагогічна проблема

Для вирішення завдань дослідження нам необхідно визначити суть поняття «готовність до ІПД», основні специфічні властивості, здібності особистості, необхідні для її здійснення.

У психології та педагогіці поняття «готовність» розроблене досить широко та ґрунтовно. Його визначення залежить від наукових підходів дослідників та сфери діяльності, готовність до якої вивчається, що вплинуло на різницю в трактуванні цього терміну.

С. Максименко та О. Пелех визначають психологічну готовність як суттєву передумову цілеспрямованої діяльності, її регуляції, стійкості та ефективності, яка допомагає людині успішно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати свій спосіб дій при появі непередбачених перешкод. «Стан психологічної готовності – складна динамічна структура, сукупність інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та

вольових сторін психіки людини в їх співвідношенні з зовнішніми умовами і майбутніми задачами» [149, с.72].

А. Линенко, узагальнюючи різні визначення готовності, вважає, що вони розширюють і поглиблюють уявлення про її складність і багатогранність. Науковець розуміє суть поняття готовності «як його внутрішній зміст, що виражається в єдності різноманітних властивостей і відносин. Цьому найповніше відповідає розуміння готовності як інтегрованого системою утворення особистості, що характеризує її вибірково прогнозуючу активність в процесі підготовки та включенні до діяльності. Готовність виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у даній діяльності» [143, с.129].

У літературі (М. Дьяченко, Л. Кандибович, М. Левітов, С. Максименко, О. Пелех та інші) розрізняють готовність загальну (тривалу, стійку) та ситуативну (короткочасну, тимчасову). Головною метою педагогічного ВНЗ є формування саме загальної психологічної готовності, оскільки це суттєва передумова майбутньої діяльності, вона діє постійно. До її складу, за С. Максименко та О. Пелех, входять:

- позитивне ставлення до того чи іншого виду діяльності, професії, адекватні до останніх риси характеру, здібності, темперамент, мотивація;
- необхідні знання, навички, вміння;
- стійкі професійно важливі особливості сприймання, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів [149, с.72].

Готовність до педагогічної діяльності вивчали О. Абдулліна [5;6], В. Володько [56], Ф. Гоноболин [66], Л. Кондрашова [126], Н. Кузьміна [138], К. Макагон [148], В. Сластьонін [212] та багато інших. Новітні тенденції в підготовці майбутніх учителів за межами України простежували М. Кларін [120], Т. Кошманова [131], О. Лисова [144], З. Малькова [151], В. Шахов [238] та інші.

Зокрема, за Л. Кондрашовою, - це складне «сполучення психічних особливостей та моральних якостей особистості, які становлять основу установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з подоланням труднощів, що виникають під час вирішення професійних завдань та досягненні спланованих результатів» [126]. Даний феномен становить складну систему, що включає в себе такі компоненти: мотиваційний (прагнення займатися педагогічною роботою), орієнтаційний (готовність діяти відповідно до професійно-педагогічних поглядів, переконань, принципів, ціннісно-професійні орієнтації), пізнавально-операційний (педагогічні здібності, знання, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності), емоційно-вольовий (почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності педагога; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль), психофізіологічний (властивості і здібності, які забезпечують вчителю високу працездатність у виконанні професійних функцій), оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним взірцям) .

В. Володько диференціював психолого-педагогічні передумови успішної та творчої діяльності вчителя на особистісні (базові) та ситуативні (процесуальні). До базових передумов учений відносить: знання, навички, вміння; позитивні риси спрямування особистості; прояв темпераменту відповідно до вимог діяльності; сприятливі особливості характеру (доброзичливість, тактовність, чуйність, вимогливість, справедливість, витриманість, уважність, наполегливість, рішучість, винахідливість, дотепність тощо); педагогічні та організаторські здібності. До ситуативних передумов, за В. Володько, належать: чітке розуміння завдань сьогодення, ситуативні мотиви діяльності, психічні пізнавальні процеси; стеничні, психічні прояви тощо [56, с.93].

Готовність майбутніх учителів до ПІД є складовою частиною феномену «готовність до педагогічної праці». Як свідчить аналіз наукових джерел, це питання активно розробляється в Україні та за її межами. Численною є кількість наукових напрацювань. Однак остаточного вирішення, як визнають дослідники [45; 46; 62; 121; 122; 137; 172; 179], ця проблема поки що не одержала ні на теоретичному, ні на практичному рівнях. Учені вказують на неоднозначність трактування термінів педагогічної інноватики, недостатнє обґрунтування моделі формування підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, значні розбіжності в компонентах, які включають до інноваційної діяльності, а звідси – незавершене і недосконале практичне вирішення підготовки студентів до такої діяльності.

Феномен «готовність до ПІД» в науковій літературі визначається як:

– інтегративна якість особистості, що, становлячи собою єдність особистісних і операційних компонентів, забезпечує ефективність цієї діяльності (Л. Подимова, В. Сластьонін);

– 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 (І. Дичківська);

– складне, багато структурне утворення, в якому знаходять прояв психологічний, теоретичний та практичний аспекти. Воно повинне проходити через формування професійного духу, самосвідомості, мистецтва рефлексії, глибокого переконання в необхідності працювати в інноваційному режимі (Н. Клокар);

– позитивне, емоційне ставлення до педагогічних інновацій, гуманістичних ціннісних орієнтацій, зацікавленість інноваційною роботою вчителя та систематичне ознайомлення з нововведеннями в галузі освіти, сформоване педагогічне творче мислення, розвиток креативних здібностей та рефлексивних умінь (Т. Демиденко);

– показник здатності вчителя нетрадиційно вирішувати актуальні для особистісно орієнтованої освіти проблеми (Г. Сиротенко);

– це стійка сукупність усіх необхідних компонентів, зв'язків, залежностей, відношень, властивих цьому процесу як педагогічному феномену (І. Гавриш).

У той самий час додамо власне бачення суті цього поняття. Результати освіти в світі нині пов'язують з компетенціями людини, а компетентнісний підхід відповідає прийнятій у більшості країн загальній концепції освітнього стандарту. Як відомо, компетентність (від лат. *Competens* – належний, відповідний) – сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [197, с.149]; кваліфікаційна характеристика індивіда в момент включення його в діяльність [234, с.47].

Як інтегральну професійно-особистісну характеристику розглядають професійно-педагогічну компетентність Д. Чернілевський, В. Моїсєєв, А. Шаповалов. «Вона визначається готовністю та здатністю виконувати професійно-педагогічні функції у відповідності до прийнятих у соціумі на даний момент норм та стандартів» [234, с.12]. Суть компетентнісного підходу учені розглядають у розширенні освітнього простору за межі формальної освіти в паралельні структури системи неперервного навчання та формування навичок діяльності в конкретних умовах. Також вони наголошують на необхідності змін навчального процесу, так як формування компетентностей потребує створення певних навчальних ситуацій.

Р. Баскаєв визначає, що зміст сучасної освіти зорієнтований нині на практичне знання, яке можна одержати, якщо об'єднати знання технічні та методичні, котрі вказують, що і як потрібно робити для вирішення конкретної практичної задачі, та гуманітарні, які вказують на соціокультурний контекст дій та джерела наших власних чи запозичених цілей та засобів [22, с.13]. У той

самий час компетенції повинні гнучко та оперативно пристосовуватися під потреби практики.

I. Дичківська визначає інноваційну компетентність педагога як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми [81, с.338]. З таким визначенням дещо не погоджуються Л. Петриченко, оскільки, на її погляд, воно обмежує творчий характер інноваційної професійної діяльності, зводить інноваційну компетентність учителя до репродуктивного рівня. Інноваційну компетентність учителя вона розглядає як сукупність певних метакомпетенцій, що забезпечує здійснення ним усіх етапів професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення [179]. До таких метакомпетенцій Л. Петриченко відносить інформаційно-гностичну, інтелектуально-творчу, регулятивну, організаційно-комунікативну та дієво-творчу компетентності.

Ми поділяємо думку науковців щодо близькості суті понять “готовність до професійної (інноваційної) діяльності” та “професійна (інноваційна) компетентність”. Вважаємо, що поняття *готовність до ІПД* та *інноваційна компетентність майбутнього вчителя* є тотожними. Тобто готовність до ІПД можна тлумачити як *сформовану в майбутніх учителів компетентність вирішувати проблеми, завдання чи питання, котрі пов’язані із запровадженням, розповсюдженням інновацій або їхнім створенням*.

Як свідчить аналіз наукової літератури, науковці досі не можуть дійти згоди щодо компонентів, які утворюють структуру готовності до ІПД.

Н. Клокар переконана, що готовність вчителя до ІПД має проходити через формування професійного духу, самосвідомості, мистецтва рефлексії, глибокого переконання у необхідності працювати в інноваційному режимі. До структурних компонентів вона відносить мотивацію, знання про предмет та способи діяльності (когнітивний компонент), а також професійні навички й уміння (процесуальний компонент) [121].

Російські науковці В. Адольф та Н. Ільїна [7] виділяють змістовий (знання та уміння, рефлексія), організаційний (створення інноваційного навчального середовища) та результативний (розробка засобів моніторингу і здійснення моніторингових досліджень, пов'язаних із підготовкою педагога до інноваційної діяльності) компоненти.

І. Гавриш [62] вважає, що процес становлення майбутнього вчителя як суб'єкта ПД повинен мати цілісний характер в єдності функціональних і особистісних компонентів. На першій градації до логічної структури готовності до ПД науковець вносить такі компоненти як мотиваційний, інформаційний, процесуально-діяльнісний, готовність до педагогічного цілеутворення, а також такі професійно важливі якості, як критичність і креативність мислення педагогів.

За Л. Даниленко, структура ПД є багатокomпонентною і визначена в психолого-педагогічній літературі філософською, мотиваційною, креативною, технологічною та рефлексивною складовими. «Філософський компонент забезпечується роллю філософії в житті особистості і суспільства, розумінням нею швидкоплинних процесів, що відбуваються у світі, усвідомленням сучасних галузей філософії; креативний – передбачає формування нового типу мислення (дивергентного, системного, теоретичного, нелінійного) й нового ставлення до світу, що потребує кардинальної переоцінки цінностей, пошук відповідей на глобальні проблеми; мотиваційний компонент розглядається як здобуття суб'єктом адекватного особистісного розуміння професійної діяльності у системі інших видів діяльності; рефлексивний – характеризується системою постійного порівняння результатів якості діяльності з передбачуваними чи запланованими; технологічний – забезпечується знаннями сучасних технологій діяльності і характеризується відповідним рівнем кваліфікації працівників» [74, с.18]. У той самий час зміст готовності керівників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) до управління інноваційною

діяльністю Л. Даниленко визначає як поєднання мотиваційно-діяльнісного, когнітивного та особистісного компонентів.

До згаданих компонентів О. Козлова [122] додає валеологічний, оскільки вона переконана, що педагогічні нововведення можуть бути прийнятними лише за умови готовності вчителя до формування відповідальності за власне здоров'я та здоров'я дітей, усвідомлення цінності життя, не порушують встановлені гігієнічні норми та не вступають у протиріччя із валеологічними нормами.

Т. Демиденко [78] визначає готовність до ІПД як складну інтегровану якість особистості, суть якої становлять мотиваційно-ціннісний (ставлення педагога до інноваційної діяльності як до гуманістичної та перетворювальної, бажання розвивати особисті здібності, вдосконалювати педагогічну роботу), інформаційно-діяльнісний (ознайомленість зі змістом, структурою та особливостями інноваційної діяльності, сучасними нововведеннями, сукупність необхідних знань, умінь та навичок) та рефлексивний (самоаналіз та самокорекція діяльності) компоненти у взаємодії.

У структурі підготовки вчителя до ІПД Л. Петриченко [179] виділяє такі структурні компоненти (етапи): мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-творчий, аналітико-рефлексивний.

В. Сластьонін та Л. Подимова поділяють компоненти ІПД на структурні (мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний) та функціональні. «Зрозуміти основні функції інноваційної діяльності вчителя можна лише враховуючи специфіку його професійних дій, різноманіття відносин і спілкування, системи мотивів, ціннісних орієнтацій, рівня креативності та рефлексії» [213, с.96]. До функціональних компонентів науковці відносять особистісно-мотивовану переробку та оцінку нововведень; прийняття рішень про використання нового та формування цілей інноваційної діяльності; корекцію й оцінку концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів, упровадження нового в

педагогічний процес. Готовність до ІІД вчені досліджували за такими критеріями: сприйнятливість до педагогічних інновацій, творча активність, методологічна й технологічна готовність до впровадження нового, педагогічне інноваційне мислення, культура спілкування, а також виділили рівні: репродуктивний, евристичний та творчий.

Скомпонована нами таблиця (табл.1.1) презентує уявлення науковців про структурні елементи готовності до ІІД.

Таблиця 1.1

Порівняльна таблиця структурних компонентів готовності до ІІД

Н. Клокар	мотиваційний; когнітивний; процесуальний
В. Адольф, Н. Ільїна	змістовий; організаційний; результативний
Л. Даниленко	філософський; мотиваційний; креативний; технологічний; рефлексивний
О. Козлова	філософський; мотиваційний; креативний; технологічний; рефлексивний, валеологічний;
Т. Демиденко	мотиваційно-ціннісний; інформаційно-діяльнісний; рефлексивний
І. Дичківська	мотиваційний; креативний; когнітивний; рефлексивний
Л. Петриненко	мотиваційно-ціннісний; інтелектуально-когнітивний; діяльнісно-творчий; аналітико-рефлексивний
В. Сластьонін, Л. По димова	структурні: мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний функціональні: особистісно-мотивована переробка та оцінка нововведень; прийняття рішень про використання нового та формування цілей інноваційної діяльності; корекція й оцінка концептуальних підходів, планування етапів експериментальної роботи, прогнозування труднощів упровадження нового в педагогічний процес
І. Гавриш	мотиваційний, інформаційний, процесуально-діяльнісний, готовність до педагогічного цілеутворення, професійно важливі якості, як критичність і креативність мислення педагогів

Унаслідок порівняння структурних компонентів готовності майбутніх учителів до ІІД, які виділяють науковці, ми зробили висновок, що суть цього процесу становлять такі компоненти:

- мотиваційний;
- особистісно-креативний;
- технологічний;
- рефлексивний.

Мотивацію трактують як систему «мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [197, с.199]. Педагог інноваційного спрямування – це людина із чіткою мотивацією інноваційної діяльності та визначеною інноваційною позицією, здатний не лише підтримувати інноваційні процеси, а й ініціювати їх [81, с.343]. Саме мотивація є найбільш вагомим та дієвим компонентом здійснення інноваційної діяльності. Його виділяють усі науковці, адже без бажання та зацікавленості вчителя в результатах своєї діяльності не можливо одержати якісний продукт.

Суб'єктивний чинник визнається дослідниками запорукою успішного запровадження новацій, оскільки творчі здібності, індивідуальність вчителя не дозволяють автоматично, без змін тиражувати педагогічний досвід. «Педагог-новатор виступає і в ролі носія певної новації, і в той же час творця чи її модифікатора під час запровадження. Новатори – це ті, хто ставлять собі за мету введення нового. Поміж інших їх виділяють високий інтелектуальний потенціал, критичне відношення до дійсності, спрямованість на пошуки альтернативи її недосконалості» [213, с.21].

Зрозуміти чинники, які впливають на небажання вчителів займатися інноваційною діяльністю, допомагає теорія американського психолога А. Маслоу, котрий поділив потреби людей на сім рівнів та розмістив їх у формі піраміди. На найнижчих рівнях він розмістив головні фізіологічні потреби, такі як їжа, житло, безпека, любов. Потреби вищих рівнів є більш складними і відносяться до потреб зростання людини. Це саморозуміння, бажання пізнавати, самоактуалізація. За А. Маслоу, «it is only when basic physical needs and the needs for love and self-esteem are met that the individuals strive to meet higher order needs» [245, с.78] – лише коли головні фізіологічні потреби,

прагнення кохання та самоповаги задоволені, особистості жадають вищих потреб. Будь-який талант, будь-яку здатність вчений розглядає як своєрідну мотивацію, потребу, вроджену якість людини, незалежну від обставин та умов, що склалися [125, с.36].

Проаналізувавши економічну та політичну ситуацію в нашій країні, можна зробити висновок, що негаразди зі здоров'ям, матеріальна незадоволеність, духовне зубожіння є вагомими чинниками, котрі впливають на мізерну кількість “новаторів” та “передовиків” серед педагогів. Слід визнати, що в педагогічні ВНЗ нині більшість поступає не заради вчителювання, а лише для одержання диплому про вищу освіту. Економічна криза в країні впливає на рішення здібних, талановитих молодих людей віддавати перевагу тим професіям, які дають значно вищий прибуток, ніж освіта. Лише третина абітурієнтів планує стати вчителями після закінчення ВНЗ. До тепер актуальним є зауваження Ф. Гоноволіна, зроблене ще в 1975 р., про те, що «навіть ті, котрі вибрали навчальний заклад, відчуваючи цікавість та схильність до педагогічної роботи, далеко не завжди мають необхідні для цього риси. У той самий час зустрічаються люди, які мають певні задатки вчителя, але котрі поступили в інші вузи, так як у школі вони не змогли розібратися ані в своїх здібностях, ані в своїх нахилах» [66, с.102].

Наша думка узгоджується з позицією багатьох учених щодо незадовільного відбору кандидатів у майбутні вчителі. Наприклад, К. Ангеловські [14] наполягає, що замість здібних молодих людей, які свідомо обрали професію вчителя, до педагогічних ВНЗ приймають доволі слабкі кандидатури, більшість з котрих вступають туди зовсім з інших причин. Згідно з дослідженням науковця в професії вчителя студентів приваблює сприятливий робочий час, а відштовхують труднощі, велика відповідальність, низький статус в суспільстві та особливо – низькі доходи.

Науковці [66; 158; 213] вже давно звертають увагу на необхідність вирішувати проблему ще в період профорієнтації та профвідбору. «Саме тут

закладаються основи професійної відповідальності вчителя і саме тут сьогодні ми маємо серйозні прорахунки. Існуюча практика відбору не виправдовує себе» [213, с.68]. В. Гашимова зазначає, що добираючи абітурієнтів до педагогічного ВНЗ, слід урахувувати їхній рівень креативності, «бо коли він низький, то знання, уміння і навички, набуті у педагогічному ВНЗ, не повною мірою забезпечать майбутню творчу діяльність» [63, с.165].

А. Каспражак [119, с.93] вказує на доцільність запровадження неперервної педагогічної освіти та дотримується думки, що не всі студенти, майбутні вчителі, можуть стати дослідниками. Студентами педагогічних ВНЗ можуть стати ті, хто пройшов допрофесійну і початкову професійну підготовку в педагогічних гімназіях, ліцеях чи класах. Після отримання базової освіти лише частина студентів, яка виявила схильність до дослідницької роботи, продовжує навчання.

Мотиваційний компонент готовності до ПД тісно пов'язаний із особистістю вчителя, його особистісними якостями, рівнем креативності. Без сумніву, влада та суспільство впливають на розвиток інноваційних процесів. Авторитаризм влади, стан економіки, уніфікація форм освіти деформують і гальмують педагогічну творчість. Але в певні моменти соціально-економічного розвитку ці чинники не спрацьовують. «Суб'єктивний фактор починає домінувати: він визначається особистістю самого новатора, наскільки глибоко та масштабно він підходить до вирішення проблеми; наскільки нетрадиційними є його підходи; наскільки виважено та розумно він може організувати та проаналізувати свій досвід; наскільки рішуче він проводить свої ідеї в життя...» [2, с.7].

Дійсно інноваційні ідеї виникають та пробивають собі шлях не завдяки, а всупереч різним перепонам. Внутрішнє «Я» вчителя підштовхує його до змін, змушує відступити від шаблону, традиції. Незадоволення результатами існуючої злагодженої, проте стереотипної й консервативної, системи навчання поступово зміцнює переконання педагога щодо необхідності запровадження

нових, свіжих ідей, здатних урізноманітнити навчальних процес та значно покращити його результати. Від рішучості вчителя, здатності відстоювати власну точку зору залежить в першу чергу доля інновації. Доречно згадати імена видатних вітчизняних та іноземних педагогів-новаторів, які всупереч загальноприйнятій думці, системі й опору суспільства створювали й втілювали в життя просвітницькі ідеї, прогресивні педагогічні технології, доводили необхідність використання своїх рекомендацій на практиці. Це М. Єфименко, котрий запропонував відмінне від загальноприйнятого розуміння суті фізичного виховання; О. Дорошенкова, Н. Лубенець, С. Русова, найактивніші прихильники педагогічної системи М. Монтесорі, які започаткували суспільне дошкільне виховання в Україні на початку ХХ століття; В. Біблер, І. Берлянд, С. Курганов, автори концепції «Школа діалогу культур», учасники новаторського руху 80-х рр. ХХ ст. В. Шаталов, Ш. Амонашвілі, І. Волков та багато інших. Імперативний характер традиційного педагогічного процесу, під час якого дитину примушують до навчання, не рахуючись із її задатками чи інтересами, підкоряють своїй волі, наголос на репродуктивному мисленні, ігнорування особистості учня є головними чинниками, котрі змусили вчителів шукати інший підхід до основи побудови навчально-виховного процесу. Ш. Амонашвілі наголосив, що «головне в навчанні не стільки той предмет, стосовно якого воно відбувається, скільки розвиток тих сил, що активізуються в цьому процесі» [178, с.23]. Педагогічний процес повинен характеризуватися особистісно-гуманним підходом, співробітництвом вчителя й учня, спрямовуватись на саморозвиток дитини.

Українські вчені виголошують сутність педагогічної майстерності «в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і

засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання» [176, с.25].

Осмислюючи погляди й думки науковців, другим компонентом готовності майбутніх учителів до ІПД ми вважаємо особистісно-креативний, до якого ми відносимо креативність та професійно значущі риси особистості, необхідні для залучення інновацій до професійної діяльності.

За Н. Клокар, учитель інноваційної орієнтації – це особистість, здатна брати на себе відповідальність, вчасно враховувати ситуацію соціальних змін і є найбільш перспективним соціальним типом. «Як учитель-дослідник, він спрямований на науково обґрунтовану організацію навчально-виховного процесу з прогностичним спрямуванням, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до сприйняття нової інформації, високий рівень самоактуалізації, володіє мистецтвом рефлексії» [121, с.24].

Об'єктивною необхідністю інноваційних процесів називають вчені креативність. Педагогічну діяльність взагалі, а особливо інноваційну, в першу чергу, характеризує творчість вчителя, яка втілюється в самотньому вирішенні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. У літературі креативність – стійка властивість індивіда, що обумовлює здатність виявляти соціально значущу творчу активність; рівень творчої обдарованості, здатності до творчості [68, с.341], здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [236, с.225].

За В. Дружиніним, концепція креативності як універсальної пізнавальної творчої здатності стала популярною, в першу чергу, завдяки роботам Дж. Гілфорда та Е. Торранса, які вказали на шість параметрів креативності:

- 1) здатність до виявлення та постановки проблеми;
- 2) спроможність генерувати значну кількість ідей;
- 3) гнучкість – можливість продукувати різні ідеї;
- 4) оригінальність – здатність відповідати нестандартно;

- 5) спроможність удосконалювати предмет, добавляти деталі;
- 6) здатність вирішувати проблеми, тобто змога аналізу та синтезу [85, с.177].

Н. Роджерс наголошує, що творчий процес є життєвою енергією людини, силою, котра трансформує і сприяє позитивній самооцінці, забезпечує розвиток індивіда [199, с.165].

За В. Загвязінським [96], творчість характеризується новизною та перетвореннями. Творчість – необхідна умова становлення вчителя, його самопізнання, розвитку. Вчений не уявляє собі педагогічної творчості без широкого світогляду, культури, без розвитку здібностей і цілеспрямованості вчителя на пошук більш удосконалених систем навчання. Творчій особистості вчителя притаманна особлива педагогічна захопленість, націленість на оптимальні результати виховання і навчання, глибоку повагу до особистості дитини, віра у його можливості. Педагогічна творчість передбачає наявність у вчителя комплексу загальних якостей, які характеризують будь-яку творчу особистість, незалежно від діяльності, – ерудиція, почуття нового, здатність до аналізу та самоаналізу, широта мислення, розвинута уява. В. Загвязінський переконаний, що такі особисті якості як прагнення до творчого пошуку, уява, інтуїція, бачення проблем, гнучкість, самостійність і критичність мислення, антиконформізм інтелекту притаманні педагогу-творцю і формувати їх потрібно під час навчання у ВНЗ [96].

Такої самої думки і Н. Воробйова та П. Підкасистий [184, с.27], які наголошують на необхідності посилення мотивації до педагогічної діяльності, розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів під час здобуття фахової освіти. Для цього необхідно створити творчу атмосферу в навчальному закладі, враховувати індивідуальні інтереси студентів, конструювати під час занять ситуації, коли кожний учасник має нагоду вносити творчий вклад для вирішення загальних задач групи.

С. Сисоєва [210, с.364] розглядає творчість як невід'ємну та об'єктивну рису педагогічної діяльності, яка передбачає можливість самостійно комбінувати й перетворювати вже відомі засоби професійно-педагогічної діяльності, добирати нетипові засоби розв'язання педагогічних проблем. До ознак педагогічної креативності вона відносить:

- «- високий рівень соціальної і моральної свідомості;
- пошуково-перетворюючий стиль мислення;
- розвинені інтелектуально - логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо);
- проблемне бачення;
- творча фантазія, розвинене уявлення;
- специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисливість, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, наполегливість, ентузіазм);
- специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці);
- комунікативні здібності;
- здатність до самоуправління;
- високий рівень загальної культури» [210, с.361].

До особливостей творчого стилю діяльності вчителя відносять [213, с.43] здатність до бачення проблем, самостійність суджень, оригінальність і антиконформізм мислення, легкість асоціювання і генерування ідей, критичність мислення, здатність переносити знання та навички в нові ситуації, готовність пам'яті, здатність до концентрації творчих зусиль, стійкість, схильність до виваженого ризику, сміливість та незалежність суджень, оптимізм, високий рівень самооцінки, цілеспрямованість та бажання запровадження нового.

Російська дослідниця Г. Гавреєва визначає індивідуальну творчість як індивідуальну креативність, тобто як інтелектуально-мотиваційну характеристику особистості, в зв'язку з чим відбувається розвиток особистості як суб'єкта діяльності (професійний розвиток). «Індивідуальна креативність – це сукупність прагнень особистості до зростання свого професіоналізму (професійна допитливість) та творчого самовиявлення в роботі (бажання створювати нове, бути творцем)» [61, с.98].

Згідно з дослідженням Г. Кравченко [132], вчителям-інноваторам притаманні високий рівень інтелектуального розвитку, креативність, динамічний характер, позитивна Я – концепція, зрілість та емоційна стабільність.

На необхідності формувати позитивну Я – концепцію наголошує і М. Заброцький. Зокрема, його вивчення стилю педагогічного спілкування вказало на «егоцентризм, зосередженість учителя на власних проблемах і потребах, приховане маніпулювання або відверту агресивність щодо партнерів із спілкування, у тому числі і школярів; догматизм або формалізм, орієнтацію вчителя на над особистісну передачу знань і норм, які підлягають копіюванню і безумовному засвоєнню учнями; ригідність і стереотипність педагогічних методів і прийомів, домінування серед останніх дисциплінарних, статусне домінування вчителя, «суб'єкт – об'єктні» відношення між ним і учнями» [95, с.39].

Підґрунтям професійного та духовного становлення майстра педагогічної справи вважають М. Сметанський та В. Галузьяк [214, с.68], В. Сафін [203, с.34] відповідальність, котра є необхідною рисою для становлення особистості, що самоутверджується, та яка проявляється в тенденції творчо, результативно виконувати свої професійні обов'язки, зацікавленості в процесі та результаті навчально-виховної діяльності.

Ф. Гоноболін вважає, що педагогічні здібності є віддзеркаленням певних рис характеру. Учений виділяє дидактичні, експресивні, перцептивні, організаційні, сугестивні та науково-пізнавальні (академічні) здібності. За

Ф. Гоноболіним [66, с.104-106], усі педагогічні здібності тісно пов'язані між собою, взаємодоповнюють одне іншого, проте спрацьовують вони лише за суттєвої професійної спрямованості. Учений також виділяє вміння оцінювати труднощі, винахідливість, кмітливість, оскільки такий учитель може привнести в навчання щось незвичайне, цікаве, здатне захопити учнів, спонукати їх розмірковувати, йому не подобаються трафарети. Виховання педагогічних рис характеру залежить від культури вчителя, допитливості, пізнання світу, вміння вбирати в себе «враження буття».

Між педагогічною спільнотою та вчителями-новаторами часто виникають протиріччя, котрі, звичайно, впливають на запровадження нововведень та на рішення інших педагогів долучитися до інноваційної діяльності. «Виховання та освіта часто являють собою жорстоку боротьбу проти звичайного творчого саморозвитку людини та намагаються втиснути його в заздалегідь підготовані рамки, вести за шаблоном, по визначеній стежині» [66, с.110]. Здійсненню інноваційної діяльності заважають антиінноваційні бар'єри, до яких належать зовнішні (соціальні, організаційні, методичні та матеріально-технічні) та внутрішні (психологічні, особистісні), тобто психічні стани, що виявляються в неадекватній пасивності педагога, яка заважає здійснювати інноваційну діяльність. Внутрішні перепони (небажання, боязнь, невпевненість) виникають за необхідності вийти за межі звичних способів розв'язання професійних завдань і використовуються для самозахисту. «Таке оберігання усталеного уявлення про світ заважає творчому процесу, налаштованості на пізнання, осмислення, використання і творення нового. ... Опір новому нерідко спричиняє острах проявити власну некомпетентність, особистісну неспроможність, занижена або завищена самооцінка, слабка мотивація тощо» [81, с.257].

К. Ангеловські вважає, що за ставленням до запровадження інновацій учителі поділяються на п'ять категорій:

- «новатори» – люди з яскраво вираженим новаторським духом, сміливо сприймають, втілюють і поширюють все нове. Першими відгукуються на новації;

- «передовики» – високо цінуються в колективі, до них звертаються по допомогу щодо інновацій та за інформацією. Не перші, але серед перших здійснюють практичну (експериментальну) перевірку цінності інновацій у конкретному середовищі;

- «помірквані» – не зациклені на старому, але не відразу вірять у нове. Це – «золота середина». Не сприймають нове, поки його не прийме більшість;

- «передостанні» – віддають перевагу старому. Вони більше сумніваються, ніж вірять у нове. Не останні, але серед останніх, котрі сприймають інновації лише після загальної схвальної думки більшості;

- «останні» – дуже консервативні, сильно пов'язані з традиціями. Останніми вирішують прийняти новації [14, с.50].

Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності постійно перебуває в емоційній та інтелектуальній напрузі. Від нього очікується передбачення змін, котрі відбуваються в суспільстві та ньому самому, швидка реакція на ці зміни та адаптація до них, що виявляється можливим лише за умови зменшення упереджених та нав'язаних суджень. В. Сластьонін та Л. Подимова [213, с.33] вказують на необхідність зняття обмежень в професійній діяльності, що дозволить сприймати ширше коло зовнішніх змін та забезпечить необхідну свободу дій, своєчасну реакцію на зовнішні зміни, реагування на несподіванки, готовність приймати самостійні ризикові рішення, готовність нести за них відповідальність, критичність в оцінці власних та чужих дій.

Відчуття вчителя в процесі сприйняття та запровадження інновацій можна порівняти із «культурним шоком». Зазвичай цей термін стосується іммігрантів, які потрапляють в іншу країну і повинні призвичаїтись до всього нового, що їх оточує. Від того, наскільки може вчитель сприймати «новий світ» інновацій, думки, котрі не подібні до його, мужності відмовитися від

традиційного та усталеного, минулого, залежить його залучення до нововведень. «Численні дослідження свідчать про те, що люди з високим рівнем стресостійкості характеризуються особливим комплексом життєвих позицій. Вони активні й діяльні, переконані, що завжди контролюють ситуацію (хоч це часто і не зовсім так). За будь-яких обставин надають своїй діяльності значення і смислу. Вони відкриті для змін і навіть найбільш серйозні сприймають спокійно, зберігаючи стоїцизм, коли вже нічого іншого не можна подіяти» [95, с.40]. Ми погоджуємось із В. Сластьоніним, котрий підкреслює, що «чим сильніша спрямованість вчителя на майбутнє, тим охоче він погоджується на введення новацій» [213, с.36].

У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що для успішного проведення інновацій майбутнім вчителям також потрібні такі якості, як мужність та сміливість. Дослідники констатують, що вчителі відчувають страх у запровадженні інновацій через брак віри у власні сили, недооцінку своїх можливостей. Завжди важко бути першим або серед перших, не таким, як усі. Однією з характерних рис творчої особистості виділяють сміливість В. Андрєєв, С. Сисоева [207, с.50]. Поряд із розвиненою уявою, без якої неможливо генерувати оригінальні ідеї, вони підкреслюють важливість сміливості для постановки проблеми, відмови від загальноприйнятих шляхів і засобів її розв'язання, акцентують увагу на завзятості вчителя-творця в доведенні запланованого до кінця, не дивлячись на можливість конфліктів з колегами, суспільною думкою.

Наступним важливим компонентом готовності майбутніх учителів до ПІД ми назвали технологічний. У педагогічній літературі технологія – «усвідомлена техніка людської діяльності – індивідуальної чи колективної у виробничій і невиробничій сферах, що містить три основні відносно самостійні елементи й етапи здійснення: 1) сукупність знань про ефективні, оптимальні та раціональні способи і засоби досягнення мети, здійснення виробничого процесу; 2) діяльність із застосуванням цих та різних видів знань для розв'язання певних

практичних завдань; 3) самі технологічні процеси, тобто об'єктивно-предметно здійснювані, на раціональній основі побудовані способи і засоби перетворення речовини, енергії, інформації, а також методи організації виробництва та управління ним» [197, с.341].

Г. Сиротенко зазначає, що технологічний процес є системою технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат [161, с.126].

Л. Подимова та В. Сластьонін дійшли висновку, що в основі здійснення інноваційної діяльності є «вміння побудови концептуальної основи педагогічної новації, що включають діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, аналіз її виконання, діяльнісна організація інноваційної програми, відстеження ходу та результатів запровадження, корекція та рефлексія інноваційних дій» [213].

До типових помилок, яких припускаються при виборі інноваційних ідей, відносять [110, с.93]:

- прагнення без будь-якого попереднього відбору запровадити те чи інше нововведення;
- пошук нововведення шляхом проб і помилок;
- прагнення запровадити саме те, що освоїли колеги з сусідніх шкіл;
- гонитва за “модою” на нововведення, інноваційну діяльність;
- готовність виконати будь-яку вказівку зверху щодо запровадження тієї чи іншої нової ідеї без аналізу ситуації в навчальному закладі.

Тому ми цілком підтримуємо І. Гавриш, котра вважає, що в процесі інноваційного навчання найголовнішим є формування у студентів умінь і навичок оцінювання освітніх інновацій, обґрунтування доцільності впровадження певного нововведення в навчально-виховний процес конкретного освітнього закладу [62].

І. Дичківська виділяє методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);

загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями); уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології; позитивний педагогічний досвід [81, с.285].

Звідси, обізнаність студентів щодо сучасних модернізаційних процесів у навчальних закладах України, володіння навичками експериментально-дослідницької роботи, вміння й навички діагностування педагогічних інновацій, обґрунтування доцільності їхнього запровадження ми вважаємо необхідними для формування інноваційної педагогічної компетентності майбутніх учителів.

Не менш вагомим компонентом готовності до ПД є рефлексивний, який розглядається як один із головних чинників реалізації особистісної обумовленості творчого процесу. У літературі рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають чи розуміють «рефлексуючого», його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні (пізнавальні) уявлення [197, с.292].

Рефлексивна діяльність педагога – це осмисленням ним результатів своєї діяльності чи колег, впливу педагогічних зусиль на успіхи учнів, їхню пізнавальну активність, креативність, порівняння досягнутого із бажаним та запланованим, усвідомлення допущених помилок та накреслення шляхів їх подолання в майбутньому. «Це його вміння аналізувати та адекватно оцінювати власну педагогічну діяльність; розвивати самопізнання, яке проявляється в самооцінці та саморегуляції поведінки; прагнення до особистісного зросту, самовияву та саморегуляції» [184, с.20].

Є. Морозов та П. Підкасистий пов'язують проблеми готовності студентів та викладачів до інноваційної діяльності з формуванням потреби її здійснення. Вони вказують на той факт, що професійно-педагогічний потенціал вчителя неможливо сформувати раз і назавжди, цей процес є безперервним, цілеспрямованим, цілісним. На перший план виходить самосвідомість,

самоаналіз педагогічних дій як основи самовдосконалення професійно значущих якостей особистості, а її предметом є розвиток педагогічного мислення, вдосконалення вмінь оцінювати обстановку, приймати рішення, бачити їхні результати, ставити нові педагогічні задачі. Науковці вважають, що у майбутніх вчителів, які будуть лише запроваджувати чужі інноваційні ідеї та проекти, потрібно формувати емоційно-ціннісне ставлення до інноваційного процесу, їм потрібні знання та навички, пов'язані з організацією запровадження нововведень. Для виховання активних учасників інноваційного процесу, які будуть подавати власні інноваційні ідеї, потрібне поступове формування мислення студентів, яке ґрунтується на дослідницькому підході [158, с.93].

Л. Подимова та В. Сластьонін обґрунтовують тезу про різницю у змісті рефлексії відповідно до рівня інноваційної діяльності. Зміст процесу цілепокладання визначається результатами рефлексії щодо мотиваційно-ціннісної сфери: знання мотиву призводить до побудови цілі. Власне діяльність суб'єкта можлива лише за умови існування плану її здійснення, який побудований внаслідок рефлексії на цілепокладання. Рефлексія на процеси та компоненти діяльності ще більше ускладнюється через необхідність фіксації результатів діяльності та їхнє співвідношення з прогнозованою метою, змістом образу «Я» та іншими елементами «Я» - концепції (самооцінка) [213, с.86].

І. Семенов і С. Степанов дослідили, що нова, продуктивна особистісна позиція виникає як результат особистісної рефлексії (тобто критичного переосмислення початкових уявлень людини про себе як носія та реалізатора інтелектуальних стереотипів), яка призводить до побудови нового образу «Я», а саме: як суб'єкта творчості [204, с.36]. Також учені встановили існування інтелектуального та особистісного типів рефлексії, які включають в себе екстенсивний, інтенсивний, конструктивний (інтелектуальна) та ситуативний, ретроспективний, перспективний (особистісна) види.

Складовою частиною рефлексії розглядають критичність мислення, яке виявляється особливо важливим під час прийняття рішень, при виборі,

формулюванні альтернатив та їхньої оцінки, прогнозуванні, інтерпретації та оцінці суджень та точок зору, вирішенні конфліктів [202, с.29]. Вслід за С. Сафаровою ми розглядаємо критичність мислення не як негативність суджень чи критиканство, а розумний розгляд різних підходів з метою прийняття обґрунтованих рішень. «Критичне» в цьому контексті означає «аналітичне». Це здатність ставити нові, повні змісту питання, виробляти різноманітні аргументи на їхню підтримку, приймати незалежні, продумані рішення [202, с.29].

Отже, суть процесу підготовки студентів до майбутньої ПД становлять такі компоненти як мотиваційний, особистісно-креативний, технологічний і рефлексивний. Для покращення формування інноваційної компетентності майбутніх учителів необхідно запроваджувати нові технології навчання, серед яких виділимо імітаційні ігри, кейс стаді, рольові ігри, мозковий штурм, метод проектів, «портфоліо студента», інформаційні, інтерактивні технології як такі, що здатні подолати авторитарну педагогіку, стереотипні переконання, удосконалити процес підготовки фахівців.

1.3. Педагогічні можливості використання ділової гри для формування інноваційної компетентності майбутніх учителів

Навчаючи студентів, ми підсвідомо закладаємо в них схему майбутніх дій, оскільки, зазвичай, учителі навчають так, як навчали їх самих. Якщо ми прагнемо залучати студентів до ПД, то під час навчання у ВНЗ безумовно необхідно використовувати новації, власним прикладом спонукаючи майбутніх учителів до творчості, застосування оригінальних методів і технологій. Науковці висловлюють одностайну думку, що формування та розвиток незалежного, творчого мислення майбутніх фахівців, викладання нового, інноваційного за допомогою застарілих методів і засобів не може забезпечити позитивні результати. Пошуки освітян спрямовані на перетворення

традиційного навчання в живе, зацікавлене, нетрадиційне розв'язання проблеми. Ще К. Ушинський наголошував, що «зробити навчальну роботу настільки можливо цікавою для дитини й не перетворити цієї роботи в забаву – це одне з найважчих і найважливіших завдань дидактики» [225, с.405]. Від активізації навчання у ВНЗ, дієвого ставлення студентів до процесу формування себе як фахівця залежить їхнє рішення про використання інноваційних технологій у майбутньому.

У науковій літературі [197] *активність* (від лат. *Activus* – діяльний, енергійний) тлумачиться як філософське поняття, яке виражає сутність діяльності, практики і протиставляється споглядальності. Пізнавальна активність виявляється у живому, ініціативному, зацікавленому ставленні до навчання, прагненні дізнаватися, досягти розумом незвідане, допитливості. Людину із високим рівнем пізнавальної активності не влаштовують короткі відмовки, котрі мало що пояснюють, вона не відчуває задоволення від звичайної відповіді. Більш важливим виявляється запитання та пошук відповіді на нього, істини.

Зорієнтованість освіти на інноваційний розвиток змінює педагогічну парадигму. Замість книжково-фронтального навчання (викладач – підручник – студент), що виявляється підтримуючим навчанням, нині надається перевага індивідуально-варіативному (студент – підручник – педагог). Особливо акцентується самостійне опанування матеріалу, який вивчається. Цей тип навчання вважається інноваційним і розглядається в контексті неперервності навчання.

Інноваційні підходи до навчання поділяють [120] на два головні типи, котрі відповідають репродуктивній та проблемній організації навчального процесу. (1) *Інновації-модернізації*, які модернізують навчальний процес, спрямовані на досягнення гарантованих результатів у рамках його традиційної репродуктивної схеми. Їх основою є зорієнтований на високоефективне репродуктивне навчання технологічний підхід, метою якого є повідомлення

знань і відпрацювання дій за певним взірцем. Базова модель у рамках технологічного підходу – це навчальний цикл із відтворюваними навчальними результатами. Учні виявляються об'єктами навчання із наперед фіксованими результатами. (2) *Інновації-трансформації*, які перетворюють традиційний навчальний процес, спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності. Звідси, пошуковий підхід до навчання має за мету формування досвіду самостійного пошуку нових знань, їхнє застосування в нових умовах, формування творчої діяльності. Базова модель пошукового підходу – навчання як творчий пошук, яке здійснюється на основі систематичного дослідження, на основі ігрового моделювання, дискусії, спільного прийняття рішень. Особливою рисою пошукової моделі є зміна поведінки того, хто навчається, оскільки він займає ініціативну (суб'єктну) позицію в навчальному процесі, а вчитель стає партнером-помічником.

Зміни відбуваються також і в ставленні до обов'язків викладача, його функцій. Педагог виступає не як керівник, транслятор знань, а як помічник, партнер, людина, що полегшує процес навчання. Останнім часом у літературі зустрічається термін «педагог-фасилітатор». Дане поняття було запроваджене К. Роджерсом [161, с.125] щодо вчителів, які працюють в системі особистісно-зорієнтованої педагогіки і сповідують відкритість власним думкам, переживанням. Впевненість в можливостях і здібностях студента, “емфатичне розуміння” його поведінки, його реакцій, дій, навичок є вираженням світогляду вчителя, його внутрішньої особистісної довіри до вихованця.

Самостійно опановуючи певний навчальний матеріал, студент звертається до викладача не просто за знаннями, які можна одержати нині з різноманітних інформаційних джерел, а за думкою фахівця, судженням стороннього, для порівняння власних ідей та зроблених висновків. Викладач при цьому перетворюється із знавця істини на співучасника її відкриття, помічника, радника, консультанта. Дискутуючи зі студентами, педагог таким

чином не лише виконує свою першочергову функцію, тобто навчає, а розвиває незалежність, самобутність, критичність мислення майбутніх фахівців, креативність, закладає основи демократичного стилю відносин студентів із їхніми майбутніми учнями, одночасно поглиблює власні знання, самоудосконалюється.

Метою оптимізації вищої педагогічної освіти вчені визнають «набуття кожним майбутнім учителем ґрунтовних теоретичних знань та практичних умінь і навичок найбільш економічним шляхом з мінімальними затратами часу і зусиль студентів та викладачів» [240, с.5]. Від вибору методу навчання, як системи взаємозумовлених дій викладача і студентів, та форми організації навчання, як органічної єдності змісту, засобів і методів, залежить досягнення педагогічної мети, розвиток особистості майбутніх вчителів, їхнього світогляду, бажання використовувати інноваційні технології в майбутній педагогічній діяльності.

Ю. Бабанський [18] окреслив наступний алгоритм оптимального вибору методів навчання:

- визначити ступінь самостійності опанування навчального матеріалу;
- з'ясувати співвідношення репродуктивних і продуктивних, індуктивних і дедуктивних, аналітичних та синтетичних методів, надаючи перевагу продуктивним, дедуктивним і синтетичним;
- встановити міру і спосіб поєднання словесних, наочних та практичних методів; прийняти рішення про необхідність застосування методів стимулювання;
- визначити час використання методів контролю та самоконтролю;
- передбачити запасні варіанти на випадок відхилення реального процесу навчання від запланованого.

Найпершою вимогою до будь-якого нового методу науковці називають забезпечення кращих результатів в оволодінні фаховими вміннями й навичками. У літературі обґрунтованість теорії і практики методу навчання

характеризується наявністю у ньому «запроектованих вчителем цілей навчально-виховної діяльності; шляхів, які вибирає педагог для досягнення цих цілей; способів співробітництва, що відповідають поставленим завданням; змісту навчання у сукупності з конкретним навчальним матеріалом; логіки навчально-виховного процесу (закони, закономірності, принципи); джерел інформації; активності учасників навчально-виховного процесу; майстерності вчителя; системи прийомів та засобів навчання тощо» [222, с.10].

Використання *активних методів навчання* є перспективним напрямом для підготовки майбутніх учителів до ІПД у ВНЗ, оскільки вони виважено використовують життєвий і професійний досвід студентів, набуті ними знання, вміння й навички, враховують вікові особливості психіки студентів, їхнє прагнення до самостійності, незалежності думки, критичного оцінювання дійсності та авторитетів (батьків, вчителів, тощо), переборюють опір раніше сформованим стереотипам, поєднують форми індивідуального й колективного засвоєння знань, умінь й навичок, а головне – зумовлюють їх пізнавальну активність, перетворюють на суб'єктів навчального процесу.

У той самий час ми погоджуємося із П. Щербанем [240, с.6], котрий вважає формулювання *«методи активного навчання»* більш доцільним і правильним, оскільки маються на увазі методи, котрі активізують студентів ефективніше за традиційні форми навчання. Слушною нам видається і думка А. Вербицького [48, с.34], який вказує на умовність поняття «активний метод навчання», оскільки всі форми і методи, якщо вони правильно підібрані, спонукають до достатнього для засвоєння нового змісту рівня активності.

Ділові ігри [145] змушують тих, хто навчається, бути активними незалежно від їхнього бажання; підвищують ступінь мотивації та емоційності; сприяють самостійному творчому виробленню рішень; активність студентів має не короткочасний, епізодичний характер. Б. Айсмонтас [9] до головних ознак методів активного навчання відносить такі: «примусова» активізація мислення

та поведінки; діалогічність спілкування; зворотній зв'язок; підвищена емоційність; рефлексія.

У літературі [101; 187; 240] всі методи активного навчання поділяються на *імітаційні* (неігрові – аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи; ігрові методи – ділові, рольові, імітаційні, організаційно-діяльнісні ігри; ігрове проектування) та *неімітаційні* (проблемна лекція, практичне заняття, лабораторна робота, семінар і тематична дискусія, дипломна і курсова роботи, виробнича практика, використання навчальних машин, науково-практична конференція, науково-дослідна робота студентів, групова консультація).

Проблемою залучення гри до навчально-виховного процесу науковці переймалися давно. Перші наукові теорії гри з'явилися наприкінці ХІХ століття, коли вона досліджувалася з різних позицій [109, с.9]:

- фізіологічних (Г. Спенсер, М. Лацарус та ін.);
- біогенетичних (С. Холл, Л. Епплтон та ін.);
- соціальних (К. Гросс та ін.);
- біопсихологічних (У. Макдауголл, Г. Мерфі, Ф. Бентендейк);
- соціологічних (К. Рейнуотер, Д. Рісмен, М. і Е. Леманн);
- культурологічних (Й. Хейзінга);
- теорій, що синтезували декілька підходів до гри як самовираження (Ж. Піаже та ін).

Досить повно висвітвив проблему гри в житті людини Д. Ельконін [242] у своїй праці «Психологія гри». Зв'язок гри з розвитком уяви, винахідливості акцентується в працях О. Леонт'єва [140], С. Рубінштейна [201]. Знаковим дослідженням визнається парадигмальне осмислення ролі гри в життєдіяльності людини Й. Хейзінга «Homo ludens» – «людина, котра грає». Гра розглядається вченим як явище культури і трактується як вільна дія чи заняття, котре здійснюється у обмежених просторових і часових рамках згідно добровільно прийнятих, проте обов'язкових, правил із метою, яка закладена в

ньому самому, та супроводжується водночас почуттями напруги й радості, а також усвідомленням «іншого буття», ніж «буденне життя» [229, с.41].

За Б. Ананьєвим, гра разом із навчанням є результатами взаємозв'язку спілкування та пізнання, найважливішими засобами подальшої еволюції кожної з цих основних форм, які відповідають фундаментальним процесам суспільного розвитку [11, с.20]. Науковець відзначив, що гра розвиває такі вольові якості як витримку, вміння рахуватися з намірами партнерів, винахідливість, рішучість та інші. Як підготовка до життя тлумачиться ним гра з біологічної точки зору та як одна з форм дитячої творчості з психологічного боку.

На подібність психологічної природи гри та праці указував Л. Виготський. «Гра – розумна та доцільна, планомірна, соціально-координована система поведінки, яка підпорядкована певним правилам, чи затрата енергії. Цим вона виявляє свою повну аналогію з трудовою затратою енергії дорослої людини, ознаки якої повністю співпадають з ознаками гри, за винятком результатів» [54, с.128].

У сучасній психолого-педагогічній літературі **гра** трактується як «форма діяльності в умовних ситуаціях, спрямована на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, зафіксованого в соціально закріплених способах здійснення предметних дій, у предметах науки і культури. У грі як особливому виді суспільної практики відтворюються норми людського життя і діяльності, підпорядкування яким забезпечує пізнання і засвоєння предметної і соціальної дійсності, а також інтелектуальний, емоційний і моральний розвиток особистості» [234, с.79]; «форма вільного самовияву людини, що передбачає реальну відкритість світові можливого і розгортається у вигляді або змагання, або зображення (виконання, презентації) якихось ситуацій, сенсів, станів» [68, с.60]; «вільна активність, відокремлена в просторі та часі, невизначена, непродуктивна, регульована, вигадана, безкарна та жорстока» [233, с.89]. Тобто, гра – це діяльність, метою якої є не створення якогось продукту, а власне сам процес відтворення певної дійсності.

Психолого-педагогічну рефлексію російських авторів кінця XIX – початку XX століття про гру дослідив Д. Іванов [107]. Він з'ясував, що гри відводилося особливе місце в проблемі активізації людини, вона вважалась засобом розуміння особистості, його індивідуальності. Гра формує в кожному гравцеві «людяні» якості, дозволяє побачити його внутрішній світ, сприяє розвитку ініціативи. У той самий час гра визначалась як творча діяльність, котра задовольняє пізнавальні потреби. Науковець виділив головні функції гри, які знайшли своє відображення в концепціях мислителів того часу: внутрішньо особиста (показує духовні можливості людини); соціалізуюча (формує поняття про групову та індивідуальну свідомість, дозволяє формувати ментальні установки); комунікативна (сприяє між особистому, груповому, міжнаціональному спілкуванню та збагаченню смислового змісту буття); навчально-пізнавальна (спрямовує зусилля людини в навчальних проєкціях) [107].

Лудологічні парадигми в концептуальній генезі гри ретельно простежила І. Гордієнко-Митрофанова [70], яка стверджує, що генералізація гри як культурної універсалії заявляє про народження нової науки – *лудології* (лат. *ludus* – гра).

М. Воронка [59] виділила чотири етапи становлення гри: донауковий (до середини XIX століття); усвідомлення абстрактної можливості гри (остання третина XIX століття); усвідомлення потенційної можливості гри (до середини XX століття); перетворення потенційної можливості гри в реальну дійсність (до нашого часу).

Ми погоджуємося із твердженням І. Куліш [139, с.7], що за своєю суттю всі ігри, в які людина грає з дитинства, є *навчальними*, оскільки чомусь навчають, сприяють формуванню необхідних вмінь і навичок, та *пізнавальними*, тому що людина пізнає таким чином світ, життя, стосунки, почуття. Термін «*педагогічна гра*» або «*навчально-педагогічна*» доречно вживати щодо ігор, які застосовуються власне в навчально-виховному процесі для засвоєння змісту навчальної дисципліни, формування вмінь й навичок, норм поведінки.

Педагогічна гра передбачає, перш за все, досягнення навчальної мети, якій підпорядковується ігрове завдання. Застосування ігрових технологій сприяє «забезпеченню повного і активного орієнтування учня в умовах виконання дії; використанню максимального обсягу навчальної інформації при мінімальному періоді засвоєння орієнтувальної основи дії; створенню можливості «матеріалізації» складних явищ і процесів, зокрема у галузі гуманітарного знання; ... врахуванню індивідуальних стилів навчання...» [68, с.6].

Із середини ХХ-го сторіччя науковці почали звертати увагу на ігрові методи навчання як такі, що можуть активізувати пізнавальний інтерес студентів, вплинути на їхню творчу діяльність, забезпечити формування професійних вмінь та навичок. Необхідність та перспективність застосування ігрових технологій у навчально-виховному процесі ВНЗ нині не піддається сумніву. У своїх працях на використанні ігрових методів, особливо ділових ігор, для активізації пізнавальної активності студентів звертали увагу А. Айламазьян [8], А. Вербицький [48; 49], Л. Вишнякова [164], М. Воровка [59], М. Кларін [120], І. Коротяєва [129], Л. Крюков [134], Л. Парфенова [173], В. Платов [187], В. Трайнев [223], П. Щербань [240] та багато інших. Дослідження науковців свідчать про цінність гри як методу підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності взагалі та інноваційної зокрема. У багатьох публікаціях і дослідженнях робиться акцент на високому потенціалі дидактичних, ділових ігор, котрі були визнані останнім часом як повноправні методи навчання у вищій школі. П. Щербань відзначає провідну роль навчально-педагогічних ігор, оскільки вони «дають змогу формувати знання, професійні вміння та навички майбутніх учителів шляхом залучення їх до інтенсивної пізнавальної діяльності» [240, с.5].

Під час навчальної гри відпрацьовуються нові навички, моделюються реальні ситуації, учасник навчається швидко реагувати на зміну обставин. Рольові та ділові ігри розвивають уяву, винахідливість, комунікабельність, системне мислення, особистісні якості, необхідні для ефективного виконання

професійних обов'язків, допомагають опрацювати реальну інформацію та зорієнтуватися в умовах її постійної зміни, полегшують адаптацію молодих фахівців у майбутньому. Серед основних функцій, що виконує ігрова діяльність, називають [59]: спонукальну, комунікативну, самореалізацій, розвивальну, розважальну, діагностичну, корекційну.

Ю. Друзь дійшов висновку, що «навчання з використанням ігрових методів забезпечує переважання смислового компонента логічної пам'яті над короткочасною й механічною пам'яттю, слухової над зоровою, а новизна форми подачі навчальної інформації та пізнавальних дій зумовлює стійкість уваги, перехід довільного її виду в після довільний, на якому базується пізнавальний інтерес – джерело і стимул активної розумової діяльності студентів. Саме ці психологічні основи виступають могутніми мотиваційними стимулами, що забезпечують психологічний настрій і настанову студентів на активно-творчу участь у дидактичній грі» [87, с.30].

У той самий час ученими [130, с.66] підкреслюється обов'язкове підпорядкування гри до змісту навчального завдання, а не навпаки. Це лише оболонка, форма, за допомогою якої викладач намагається формувати в студентів загально навчальні та професійні навички.

Зупинимось більш детально на методі *аналізу конкретних ситуацій* або *кейс-стаді* (його більш сучасна назва), який не є ігровим, однак розглядається нами як необхідна складова запровадження навчально-педагогічних, ділових ігор. Саме на ньому ґрунтується формування вмінь та навичок вирішення конфліктних ситуацій. Наша думка узгоджується із поглядами науковців [50; 187; 232], які радять залучати до процесу фахової підготовки метод аналізу конкретних ситуацій, перш ніж ознайомлювати студентів із діловою грою, оскільки в основі будь-якої навчальної гри є проблемна ситуація, котра потребує дослідження і вирішення. Завдяки методу аналізу конкретних ситуацій у студентів розвивається здатність розуміти педагогічні ситуації та

більш вдумливо відноситися до учнів та власних дій. Таким чином у них формується готовність до участі у власне іграх.

Кейс-стаді (кейс-метод, метод ситуаційних вправ, ситуаційний метод) передбачає аналіз і вирішення конкретних ситуацій з професійної діяльності, спонукає його учасників більш ретельно розглядати факти та особливості конфлікту, допомагає вибрати правильну стратегію дій, вдосконалювати її і захищати свою думку в дискусійній групі. У літературі [116, с.8] виділяють декілька типів ситуацій, з якими може стикнутися вчитель у своїй педагогічній діяльності: стандартні або типові; критичні, які застають зненацька та потребують нагального вирішення; екстремальні, які є унікальними та не мають, як правило аналогів у минулому, спонукають до радикальних засобів вирішення. Навчальна ситуаційна модель не надає ані матеріалів аналізу, ані висновків, а тільки хронологічно викладені факти і події. Уся увага прикута до студента в момент прийняття ним рішення з даної проблеми.

До характерних рис методу аналізу конкретних ситуацій відносять єдину мету, колективне обговорення та вирішення проблеми, багато альтернативність рішень, систему групового оцінювання кінцевого результату діяльності студентів, керовану емоційну напругу.

Розв'язання пізнавальних задач, проблемних ситуацій вважається найефективнішим засобом формування та розвитку творчого мислення студентів, оскільки, самотійно аналізуючи обставини конфлікту, майбутні вчителі досліджують причини його виникнення, умови розгортання, засоби врегулювання та порозуміння. Таким чином у них розвиваються «вміння осмислювати роль і місце кожної частини в складі цілого, у взаємодії; формується готовність знаходити в теорії ідеї, висновки, закономірності, адекватні до логіки матеріалу, що розглядається; забезпечуються вміння правильно діагностувати явище» [44, с.76].

О. Мирошниченко, яка досліджувала кейс-метод як основу економічних технологій навчання та оновлення освіти, дійшла висновку, що однією із

особливостей кейс-методу є можливість його використання поряд із іншими методами навчання, в тому числі й традиційними. «Якщо традиційне навчання сприяє формуванню нормативних знань у студентів, то ситуативне навчання навчає пошуку і використанню знань в умовах динамічної ситуації. Ці два види навчання повинні знаходитися в адекватному співвідношенні, яке забезпечує високу ефективність навчальної діяльності. Окрім цього, кейс-метод має значні можливості для виховання загальнолюдських, соціальних, педагогічних та професійно значущих якостей суб'єкта навчання, формує його здатність адаптуватися до екстремальних ситуацій та знаходити оптимальні вирішення проблем» [113, с.163].

У той самий час слід передбачити й негативні тенденції використання кейс-стаді. Дослідження свідчать, що студенти часто осмислюють педагогічні ситуації формально, уникаючи особистісного ставлення до її розв'язання. Вони демонструють стереотипність, шаблонність мислення, авторитаризм при вирішенні конфлікту. Поверховість та однозначність суджень про себе та інших учасників ситуації, байдужість і відсторонене ставлення спричиняють спрощення ситуацій та недбалість вирішення конфлікту. Студенти не тяжіють до пошуків й усвідомлення причин, мотивів вчинків, поглядів, емоцій учнів, не заглиблюються у витoki проблеми, не здатні розв'язати проблему, не використовуючи при цьому авторитарні засоби впливу.

До поширених типових помилок, яких припускаються студенти в процесі вирішення педагогічних задач також відносять [218, с.70] інтуїтивне прийняття рішень, догматичне відношення до психолого-педагогічних знань, невміння їх застосовувати, низьку варіативність рішень, відсутність навичок відстоювати власну точку зору та аргументувати її.

О. Бабіна [19] визначає розуміння вчителем педагогічної ситуації як метапроцес його педагогічного мислення, тобто як цілеспрямований багатоаспектний процес і результат професійної розумової діяльності, котрий включає не лише раціональне, емоційно-ціннісне та інтуїтивне розуміння

педагогічної ситуації, але й виникнення особистісно-педагогічного сенсу як основи для прийняття й реалізації рішення педагогічної задачі .

За М. Кларінім, аналіз ситуації потребує не стільки фактів, скільки ознак проблеми та її чинників. Що стосується самої пошукової діяльності, то тут педагог звертає увагу, перш за все, на висловлення припущень та їхню перевірку, що, на думку науковця, і є запорукою проблемності. Також М. Кларін [120, с.94] вказує на необхідність обґрунтування студентами програми дій, що потребує дослідницького, критичного відношення до кожної ідеї.

Запорукою успішного залучення кейс-методу [113, с.178-179] є колективне мислення, навчальний план, наявність і реалізація індивідуальних коментарів. Серед чинників, котрі впливають на ефективність їхнього запровадження, називають досвід самостійної роботи студентів, якість ситуаційної справи, розклад занять, індивідуальні особливості викладача, дискусійні запитання. Використання кейс-методу повинно бути методично, інформаційно, педагогічно, психологічно обґрунтованим і забезпеченим на рівні організації навчально-виховного процесу та на рівні планування його кожним викладачем.

Найбільш дієвим, потужним засобом розвитку творчого професійного мислення, становлення особистості майбутніх учителів-інноваторів визнається ділова гра, яка спрямована на практичне опрацювання теоретичних знань. Всупереч тому, що ділові ігри не здатні прямо забезпечити новими теоретичними знаннями чи інформацією, а лише опосередковано, науковці виділяють їх дидактичний потенціал, оскільки в ділових іграх моделюється майбутня професійна інноваційна діяльність, яка стає ніби внутрішнім стрижнем, навколо якого зосереджуються закріплювальні знання, вміння й навички. Одночасно для здійснення такої діяльності необхідні нові знання, що зумовлює потребу в їх пошуку. Ця мета досягається [189, с.7] за допомогою

конструювання (на етапі розробки) і реалізації (в процесі гри) системи проблемних ситуацій та пізнавальних завдань.

На необхідності залучення пошукового підходу, активних методів навчання, ігрових технологій, зокрема ділових ігор, до процесу фахової педагогічної підготовки наголошують майже всі вчені, які займаються проблемою формування інноваційної компетентності майбутніх учителів. Можливості ділових ігор протиставляються [167, с.219] традиційним методам навчання, оскільки вони потребують нового відношення як студентів, так і викладачів; необхідним елементом даного методу виступає творчість особистості; навчання спрямоване на опанування досвіду, що є неможливим в процесі використання традиційних методів.

Тенденцією останніх років є створення й застосування комп'ютерних дидактичних, ділових ігор, які є принципово новим засобом навчання і вважаються потужним і перспективним інструментом інтенсифікації й модернізації підготовки фахівців. Слід відзначити, що з даної проблеми є лише поодинокі дослідження й публікації. Педагогічний потенціал даного типу ігор вимагає нині від науковців створення адекватних комп'ютерних ділових ігор, розробки методики їх застосування й впровадження.

Учені визнають, що ділова гра дозволяє змоделювати більш адекватні в порівнянні з традиційними методами навчання умови підготовки студентів до майбутньої ІПД. Відтворення основних закономірностей майбутньої ІПД, спільне вирішення навчальних ситуацій, порівняння власних суджень із чужими ідеями, а прогнозованих результатів із одержаними, впливають на розвиток критичного мислення, рефлексії, що виявляється особливо важливим для формування інноваційної компетентності майбутніх учителів. Метою ділових ігор як засобу підготовки до ІПД є навчити студентів приймати рішення та нести за них відповідальність; перевірити себе, свої можливості, бажання працювати з обраного фаху; переконати майбутніх учителів у необхідності їхньої особистості активної участі в інноваційних освітніх

процесах; критично оцінювати інноваційні технології, котрі запроваджуються в загальноосвітніх закладах України; пропонувати власні ідеї покращення навчально-виховного процесу. «Це діяльнісна позиція, коли учасник повинен реально діяти в запропонованих умовах, зробити вибір та реалізувати його в своїй поведінці» [8, с.20].

Одну й ту саму конфліктну ситуацію викладач може використовувати спочатку для кейс-стаді, потім у більш розгорнутому варіанті – для рольової гри, а вже після цього – як основу ділової гри. Таким чином, ми одержуємо ефект «матрьошки», коли ситуація, котру студенти аналізували за допомогою кейс-стаді, поповнилась новими фактами, документами, соціально-психологічними портретами учасників та розглядається на більш глибокому рівні. Студенти мали нагоду обміркувати ситуації та шляхи її вирішення, порівняти свої варіанти і судження із пропозиціями одногрупників, викладача. Одержуючи інформацію про ті зміни, що були зумовлені їхніми рішеннями, виконавці різних ролей можуть більш продумано та ефективно вплинути на розвиток ситуації. Пізнавальний ефект «матрьошки» є більш практичним та змістовим за рахунок неодноразового обговорення та осмислення однієї і тієї самої ситуації, проте одноманітність, повторюваність проблеми негативно впливає на активність, зацікавленість учасників, їхнє бажання грати. Продуктивним виявляється використання даного засобу лише для ознайомлення із діловими іграми.

Розглянемо більш ретельно особливості даного методу навчання. Ділова гра належить до активних методів навчання, які сприяють активізації розумової та пізнавальної діяльності студентів, що є важливим для підготовки майбутніх учителів, дієвих суб'єктів інноваційної діяльності. Вона зближує навчальну та майбутню професійну діяльність, дозволяє підключити до активної співпраці одразу всіх членів групи, сприяє формуванню вмінь керувати проблемними ситуаціями. Деякі дослідники [216, с.82] стверджують, що розробка теорії і методики ділових ігор у нашій країні, особливо у галузі педагогіки, значно

відстала, порівняно з тим, як це зроблено у зарубіжній соціології, економіці, політиці, психоневрології і психотерапії. У той самий час зростає кількість методичних розробок, досліджень з проблеми залучення ділових ігор у фахову підготовку студентів, що свідчить про нестримний інтерес до даного методу навчання, його неабияке значення та можливості.

Ділові ігри – це ідея нашого часу. Як відомо, «перша ділова гра «Запуск цеху» була розроблена в 1932 році в Ленінградському інженерно-економічному інституті. Вона виникла як відповідь на запити виробництва, економіки, соціальної політики. Ділова гра «Запуск цеху» дозволила сконцентрувати наявний досвід, виявити закономірності ще не здійсненого процесу, «вузькі місця», опанувати досвідом щодо реального запуску та навчити майбутнє керівництво» [167, с.219-220]. Автором цієї гри була М. Бірштейн [24]. У США перша ділова гра була розроблена в 1956 році. Об'єктом моделювання були ситуації, пов'язані з бізнесом. В Україні ділові ігри досить швидко поширюються, починаючи з 70-х років ХХ ст., головним чином у системі післядипломної підготовки фахівців. Світовий фонд ДГ до початку 1980 р. склав близько 2000.

Завдяки чималим імітаційним можливостям, здатності стискати час науковці вирізняють ділові ігри серед інших методів активного навчання. «Під час ділової гри стимулюється активна розумова діяльність студентів, з'являється необхідність активного використання набутих педагогічних знань у тому чи іншому виді педагогічної діяльності. Використання ділової гри як методу навчання дозволяє максимально підкорити навчальний процес ... цілям підвищення професійної майстерності вчителів» [31, с.70].

Слід також відзначити, що нині немає чіткого та прийняттого всіма науковцями визначення поняття «ділова гра». Відсутність єдиної концепції, недбале вживання термінів створюють певні складнощі для використання ділової гри в навчально-виховному процесі, оскільки кожний дослідник та розробник мають власне бачення гри. Дехто з науковців уподібнює ділові ігри

до тренінгу, в якому студенти виконують обов'язки вчителів та мають нагоду відпрацювати набуті навички у менш формальній атмосфері. У змодельованій ситуації студенти вчаться простежувати психологію вчителя в момент прийняття важливого рішення, прогнозувати дії, вчинки, результати та обміркувати власні зусилля, їхній вплив на перебіг подій.

Найчастіше цей термін вживається як синонімічний до понять «імітаційна гра», «рольова гра», «дидактична гра». Одна й та сама ділова гра може позначатися різними термінами, в залежності від того, для якої цільової аудиторії вона пропонується. Якщо це гра для економістів, то вона так і називається діловою (англійською мовою – *business game*), іноді – управлінською (*management game*). У сфері політики, міського планування, як правило, використовується термін «імітаційна гра» (*simulation game*) [8, с.4]. Імітаційним, ігровим та колективним методом навчання, під час якої створюються певний емоційний настрій, називає ділову гру В. Платов [187]. У той самий час деякі вчені описують імітаційно-ділові ігри, організаційно-діяльнісні, організаційно-ділові. Найбільш розповсюдженим і загальним на Заході є термін «*simulation*» («імітаційна гра», або «ігрова імітація»), хоча єдиної думки з приводу термінології серед науковців досі немає.

Л. Іваненко пояснює синонімічність вживання термінів «ділова» та «імітаційна» гра із бумом ділових ігор у повоєнний час у США. «Але коли ігри цього класу почали застосовувати у шкільній та дошкільній системах освіти, означення «ділові» вже не пасувало до їхнього змісту. Тому ліпше відштовхуватися від анатомії таких ігор – імітаційні» [105, с.59]. Також дослідник, котрий був свідком численних дискусій на вітчизняних та міжнародних конференціях на тему «Що таке (імітаційна) гра?» зауважує, що до єдиної думки з цього приводу науковці так і не дійшли.

Найчастіше ділову гру ототожнюють із рольовою. Проте, проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що рольові ігри зорієнтовані, в першу чергу, на розвиток комунікативних навичок

професійного спілкування. За О. Колесніковою, рольова гра є умовним відтворенням її учасниками реальної практичної діяльності та створює умови реального спілкування [123, с.14]. У той самий час деякі науковці [13; 101] вказують на неможливість організації гри, котра імітує лише процеси спілкування. Наприклад, Л. Ананьева під ситуативно-педагогічною діловою грою розуміє «комплексний прийом, спрямований на формування навичок професійно-комунікативної поведінки на різних етапах спільної діяльності вчителя з учнями і колегами в типових ситуаціях професійно-педагогічної діяльності. Поняття «професійно-комунікативна поведінка» включає здійснення професійного діалогу та орієнтацію в певній ситуації з адекватним використанням кінетичних засобів» [13, с.23].

У словнику професійної освіти особливістю рольової гри визначається узагальненість ігрової дії, ситуаційно-рольова гра визначається як гра, «під час якої її учасники потрапляють у заздалегідь спроектовані ситуації, що становлять основу ігрової моделі. Їх описують у ситуаційних картках у вигляді невеликих оповідань, пов'язаних однією сюжетною лінією» [197, с.62]. Там само можна знайти визначення імітаційних ігор як таких, «обов'язковим елементом яких є імітаційна модель відтворюваної галузі людської практики. Порядок дій учасників імітаційної гри залишається незмінним, незалежно від життєвої ситуації, що моделюється; вони беруть на себе роль службових осіб і приймають рішення відповідно до умов, у які вони потрапляють» [197, с.61].

Психологічний словник (упорядник В. Шапар) визначає рольову гру як один із елементів психодрами: «виконання її учасниками різних ролей, значимих для них у реальному житті» [236, с.81], а гру ділову як «форму відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду практики. Проведення ділової гри – це розгортання особливої (ігрової) діяльності учасників на імітаційній моделі, що відтворює умови і динаміку виробництва. Залежно від того, який тип людської практики відтворюється в грі й якими є

цілі, поставлені учасниками, розрізняють ігри ділові навчальні, дослідницькі, управлінські, атестаційні» [236, с.80].

Обов'язковим визнається науковцями [156; 164; 187; 210] в діловій грі моделювання умов професійної діяльності. У процесі розробки також потрібно звернути увагу на різницю ігрових завдань учасників при існуванні єдиної для всіх педагогічної мети. Головною відмінністю власне ділової гри від рольової, кейс-стаді вважають [187; 49] послідовність виникнення конфліктних ситуацій, «ланцюг рішень», котрі приймаються колективно внаслідок взаємодії учасників, кожне рішення впливає з попереднього.

На думку Н. Басової, ділова гра – це програвання тієї чи іншої ситуації фахівцями. Вона зауважує, що в навчальному процесі вищого навчального закладу цей вид навчання можна назвати діловою грою лише умовно, оскільки студенти ще не володіють повною мірою своєю спеціальністю. Тому Н. Басова називає такі ігри рольовими або умовно діловими. Їхня мета – сформувати певні навички та вміння студентів у активному творчому процесі. «Педагогічна суть ділових ігор – активізувати мислення, підвищити самостійність майбутнього спеціаліста, привнести дух творчості в навчання, наблизити його до профорієнтаційного...» [23, с.92-93].

М. Вієвська, Л. Красовська, Л. Кондрашова визначають методологічну спрямованість педагогічної діяльності, котра уможливорює «через систему взаємопов'язаних понять імітації та гри, принципів і засобів імітаційно-ігрових дій забезпечити процес професійного становлення особистості, самоствердження, самовиразу та саморозвитку професійної індивідуалізації майбутніх спеціалістів,» як імітаційно-ігровий підхід [51, с.47].

І. Молоцька вважає, що характерними особливостями навчальної (ділової) гри є наявність проблеми управління (виробничого завдання), імітаційної моделі, навчальних цілей, завдань, ситуацій, що послідовно розв'язуються, етапів гри, арбітражу, системи стимулювання, розробка й прийняття самостійних рішень студентами [156, с.98].

За Л. Вишняковою, котра досліджувала можливості ділової гри як засобу вивчення іноземцями російської мови, навчальна ділова гра – це «практичне заняття, яке моделює різні аспекти професійної діяльності тих, хто навчається, і забезпечує умови комплексного використання знань предмету професійної діяльності, які в них є, удосконалення їхньої іншомовної компетенції, а також більш повне оволодіння іноземною мовою як засобом професійного спілкування та предметом вивчення» [164, с.256].

Найдоцільнішою назвою для ігор, які використовуються в системі педагогічних вищих закладів, які готують майбутніх учителів, П. Щербань вважає навчально-педагогічні. Цей специфічний термін охоплює ділові, організаційно-ділові ігри, пов'язані з керівництвом навчально-виховним процесом, рольові та інші навчальні ігри [240, с.28]. Водночас він погоджується, що ділова гра – це імітація професійно-педагогічної діяльності, оскільки процес навчання максимально наближений до реальної практичної діяльності. Такі ігри використовують для «розвитку творчого мислення й формування практичних умінь у керівництві школою, навчально-виховною роботою, для стимулювання й підвищення інтересу студентів до занять, активізації процесу оволодіння майбутньою професією» [240, с.29-30].

Ю. Друзь дійшов висновку, що ділова гра є «одним із засобів моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, суть якого полягає у відтворенні цієї діяльності в спеціальних умовах, що відображають реальну обстановку. ... Ділова гра становить функціонування системи (прототипу), що вивчається на основі ігрової діяльності гравців, які виконують ролі (характер яких визначається темою та цілями гри), у процесі якої засвоюються знання, уміння, навички, досвід професійної діяльності, формуються професійні мотиви та професійно значущі якості особистості. Вона моделює природні ситуації, з якими зіткнеться молодий фахівець на практиці, і тим самим, готує його до реальної цілісної професійної діяльності» [87].

Н. Захарченко пропонує таке визначення ділової гри: «варіативна, динамічна форма відтворення предметного й соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи адекватних стосунків, яка спрямована на закріплення теоретичних знань, формування практичних навичок, на особистісний розвиток майбутнього фахівця» [101, с.44].

В. Трайнев вважає, що «навчальна ділова гра – це навмисно організоване управління, яке інтегрує професійну діяльність учителя, спрямовану на формування та відпрацювання його професійних вмінь та навичок. Метою таких ігор є розвиток та удосконалення професійних, максимально наближених до дійсності навичок та вмінь під час засвоєння знань з певної теми, самовираження студентів у педагогічній майстерності» [223, с.7].

Більшість науковців нині погоджується з А. Вербицьким у його баченні поняття «ділова гра». Науковець вважає, що ділова гра є модельним замінником двох реальностей – процесів виробництва та процесів діяльності в ньому людей. У діловій грі той, хто навчається, виконує квазіпрофесійну діяльність, що поєднує риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності. «Відмінність ділової навчальної гри від традиційних методів навчання, її навчальні можливості полягають у тому, що в грі відтворюються головні закономірності руху професійної діяльності та професійного мислення на матеріалі навчальних ситуацій, котрі динамічно виникають та вирішуються сумісними зусиллями учасників» [49, с.132].

Продовжуючи міркування науковців, ми розглядаємо ділові ігри як такі, що поєднують характерні риси методу аналізу конкретних ситуацій (або кейс-стаді), рольових та імітаційних ігор. При формуванні інноваційної компетентності майбутніх учителів ділові ігри виявляються близькими по суті до імітаційних, тому ми розглядатимемо їх як синонімічні. При визначенні терміну «ділова гра» ми також керувались англійським тлумаченням його аналогу «simulation» [249]. Ми вважаємо, що *ділова гра* в контексті підготовки майбутніх учителів до ППД *грунтується на штучно створеній проблемній*

ситуації, в якій відтворюються умови майбутньої інноваційної професійної-педагогічної діяльності. Імітуючи дії та поведінку персонажів, учасники сумісними зусиллями вирішують ігрові завдання, що опосередковано веде до досягнення педагогічної мети – формування інноваційної компетентності студентів.

Поряд із плутаниною в тлумаченні терміну «ділова гра», такий самий безлад панує і в їхній класифікації.

За А. Айламазьян, нині є різні підстави для класифікації ділових ігор: «цілі створення, об'єкт моделювання, діапазон гри, відпрацьовані рівні керування, кількість ланок ієрархії керування, які моделюють в грі, кількість та складність наявних у грі моделей, характер ролей, міра їхньої заданості, свободи у виборі рішень, гнучкість правил, наявність чи відсутність взаємодії між учасниками, способи організації цієї взаємодії» [8, с.9]. У той самий час єдиної класифікації, яка б задовольняла науковців, не створено.

Л. Полак [189] та Т. Хлебнікова [230] поділяють думку, що до ділових ігор відносяться навчальні, дослідні, народногосподарські, імітаційні, операційні, рольові, ігри за методом інсценування, психодрами, соціодрами.

Ю. Друзь до істотних недоліків наявних типологізацій відносить відсутність чітких ознак класифікації ігор, що використовуються в навчанні. Він виділив чотири основні групи ігор відповідно до характеру пізнавальної і трудової діяльності студентів:

- 1) ігри, спрямовані на засвоєння знань, умінь, навичок, передбачених програмою навчального предмета;
- 2) ігри, спрямовані на формування загальних способів пізнавальної діяльності, культури, навчальної праці, досвіду творчої діяльності;
- 3) ігри, спрямовані на формування досвіду науково-дослідної діяльності за профілем спеціальності;
- 4) професійні ігри [87, с.43].

А. Смолкін [215, с.103-105] поділяє ділові ігри за призначенням на навчальні та дослідні. Він класифікує навчальні ділові ігри на основі п'яти найбільш характерних ознак:

I. За характером ситуацій, які моделюються:

1. Гра із суперником (конкуренція).
2. Гра з природою (можлива реакція середовища, в якому розгортаються події).
3. Гра-тренажер.

II. За характером ігрового процесу: ігри із взаємодією гравців та без взаємодії:

1. Відносини між групами мають характер суперництва. Дії однієї групи прямо чи опосередковано впливають на дії іншої. Контакт між групами не є обов'язковим елементом.

2. Розігрується взаємодія між групами. Контакт між групами є обов'язковим.

3. Гра – змагання. Групи грають незалежно одна від одної, не пов'язані між собою. Починають із однієї й тієї ж ситуації, але отримують різні результати.

III. За способом передачі та обробки інформації:

1. Ігри із застосуванням звичайних засобів зв'язку.
2. Ігри із застосуванням комп'ютера (запрограмовані ігри).

IV. За динамікою процесів, які моделюються:

1. Ігри із обмеженою кількістю ходів.
2. Ігри з необмеженою кількістю ходів.
3. Ігри, яким притаманний саморозвиток.

V. За тематичною спрямованістю та характером проблем, які вирішуються:

1. Ігри тематичні.
2. Ігри функціональні.

3. Ігри комплексні.

М. Воровка [59], Н. Захарченко [101] дійшли висновку, що в літературі найбільш поширеними та прийнятними є такі підходи до класифікації ділових ігор:

- за цільовою спрямованістю: ситуаційні (спрямовані на аналіз проблем та ситуацій); рольові (формування та корекція комунікативної складової професійної діяльності); комплексні (поєднують цільову спрямованість перших і других); організаційно-діяльнісні (навчають принципам системних способів виділення й аналізу виробничих проблем);
- за ступенем «закритості» або «відкритості»: імітаційні ігри із жорстким моделюванням та визначеними ролями; інноваційні ігри відкритого типу із можливістю саморозвитку учасників;
- за наявністю або відсутністю конфлікту в сценарії: ігри в безконфліктних ситуаціях; ігри із нежорстким суперництвом; ігри зі суворим суперництвом;
- за ступенем участі студентів у підготовці ділової гри: із попередньою підготовкою студентів та бліц-ігри без попередньої підготовки;
 - за тривалістю: тривалі та нетривалі;
 - за способом створення проблемних ситуацій: із заданою ситуацією та з проблемними ситуаціями, що виникають у процесі гри;
- за дидактичними цілями і сферою застосування: для забезпечення мотивації і цілепокладання студентів під час вивчення нового матеріалу; для організації дослідної роботи студентів; з метою систематизації та узагальнення вивченого; для контролю (іспити та заліки у формі ділової гри).

На наш погляд, не всі вищезгадані підходи до класифікації ділових ігор є цілком коректними. Ми не погоджуємося на поділ ділових ігор за цільовою спрямованістю на ситуаційні, рольові та комплексні, оскільки вчені (А. Вербицький, В. Платов, В. Трайнев та інші) визначально вказують на комплексність ділових ігор, котра проявляється в поєднанні характерних рис

методу аналізу проблемних ситуацій, рольових та імітаційних ігор. Також викликає подив класифікація за наявністю або відсутністю конфлікту в сценарії, оскільки проблемна ситуація та суперечливі позиції учасників є необхідними чинниками гри. А. Вербицький зауважує, що «використання «катастроф» є обов'язковою умовою проведення будь-якої гри» [48, с.150]. Дані ігри можуть бути із жорстким чи не жорстким суперництвом, але немає безконфліктних ділових ігор. Також слід зауважити, що не слід класифікувати ділові ігри за способом створення проблемних ситуацій: із заданою ситуацією та з проблемними ситуаціями, що виникають у процесі гри. В основі кожної ділової гри є проблема, що потребує вирішення. Також учені (А. Вербицький, В. Платов) відзначають, що саме ланцюг рішень, який виникає в діловій грі, відрізняє її від рольових та імітаційних.

Опрацювання наукової літератури, опитування викладачів, які брали участь у ділових іграх в якості експертів, спостерігачів, помічників керівника гри (додаток Н), спостереження за діями гравців уможливили виділити педагогічні можливості застосування ділової гри для формування готовності студентів до майбутньої ПД. Серед них виділимо їх дослідницький характер, котрий формує нове бачення та ставлення до дійсності, впливає на рішення діяти не на основі запропонованої, шаблонної схеми, а спираючись на цілісне сприйняття ситуації, власні судження, допомагає осмілитись і вийти за межі звичайної, нормативної діяльності.

Суперечливі думки, котрі висловлюються учасниками під час ділової гри, двоякі шляхи подолання конфліктних ситуацій, різноманіття запропонованих засобів вирішення професійних проблем сприяють розвитку варіативності мислення майбутніх учителів. Бажання виграти, амбіційність студентів, обмежена ігровими правилами, зумовлюють більш відповідальне ставлення до розв'язання проблемної ситуації, поступово виховують особистісне відношення до успіхів учнів, до інновацій, котрі впроваджуються в навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів. Післяігрова дискусія, під час якої студенти

обговорюють власні ігрові дії, впливає на розвиток рефлексивних навичок, переконує діяти не стільки за допомогою інтуїції, а на основі здобутих під час навчання у ВНЗ знань, обмірковування власних педагогічних зусиль, потреб учнів і батьків.

Також до позитивних педагогічних можливостей ділових ігор ми відносимо створення атмосфери творчого професійного пошуку, можливість для виявлення ініціативи, креативності мислення, оскільки процес навчання стає більш творчим, демократичним. Атмосфера ділової гри та емоційне піднесення змушують її учасників не спостерігати, а діяти. Вони мають шанс вільно висловлювати свої думки, висувати креативні, неординарні ідеї. «Творча активність особистості в діловій грі зумовлена тим, що гра дозволяє відчутти значущість власного «Я», особливо в тих випадках, коли студент знаходить те чи інше оригінальне рішення, яке відразу впливає на траєкторію гри та відповідним чином оцінюється, відбувається поступове зняття демобілізуючої напруги, скованості, нерішучості та зростання мобілізуючої напруги на основі посилення цікавості до гри» [49, с.139].

Слід виділити педагогічні можливості ділової гри щодо формування критичності мислення майбутніх учителів; активізацію навчального процесу; самостійність у прийнятті рішень; комплексний розвиток професійних умінь та навичок, професійно значущих якостей майбутнього фахівця, необхідних для інноваційної компетентності студентів. Бажання виділитися поміж інших, вирішити проблемну ситуацію ділової гри на власну користь розкриває цілеспрямованість особистості, її лідерські якості, задатки й прагнення, амбіційність, сміливість, що виявляється неможливим під час традиційних практичних занять чи лекцій. Ділові ігри уможливають по новому віднестися до професії вчителя, побачити її зворотній бік, знаходити найбільш прийнятні нові методи, що є особливо важливим для формування інноваційної компетентності студентів. Вони дозволяють діяти не на основі запропонованої,

сталої схеми, а критично оцінити ситуацію, винести власне судження, нетрадиційне рішення.

Особливо слід акцентувати можливості ділової гри щодо діагностики деяких психологічних явищ, особистісних якостей студентів. Під час гри усуваються звичні обмеження поведінки. Учасники приймають самостійні рішення, діють відповідно до них, що найкраще виражає їхні психічні та соціально-психологічні характеристики. Ці характеристики, на думку С. Борисової, проявляються в емоційному ставленні до ігрової ролі, прагненні (або відсутності прагнення) до ідентифікації з нею і виборі засобів для її реалізації [30, с.53]. Ігрові методи впливають на психологічну переорієнтацію студентів, котрі починають усвідомлювати наслідки власних дій. У грі вони випробовують свої сили в якості керівника, людини, яка має приймати рішення і нести за них персональну відповідальність. Спроби майже завжди поєднані з невдачами. Ділова гра – це шанс для студентів спробувати себе «безкарно» в ПД, розібратись у власних творчих можливостях, зрозуміти допущені помилки та, що рідко можливо в реальному житті, дає нагоду їх виправити, зацікавлює професією вчителя, інноваційними технологіями, сприяє підвищенню мотивації до вивчення інноваційних процесів, що відбуваються нині в освітніх закладах України.

Водночас потрібно брати до уваги критичні зауваження, що лунають час від часу. Всупереч далекосяжним можливостям ділових ігор, вони доволі зрідка використовуються в навчально-виховному процесі ВНЗ. Саме тому необхідно визначити організаційно-педагогічні умови, за яких ділові ігри є дієвим засобом підготовки студентів до майбутньої ПД. Цьому присвячений наш наступний розділ.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

1. Підготовка майбутніх учителів до ПД є актуальною потребою сьогодення. Нова освітня практика формується в результаті синтезу традицій та інновацій, які є необхідними чинниками її розвитку. Провідним до вивчення інноваційних освітніх процесів науковці визнають нині синергетичний підхід.

2. Здійснений дефінітивний аналіз понять педагогічної інноватики показав, що існують значні розбіжності в трактуванні її основних термінів, класифікації інновацій, структурних компонентів ПД. Водночас вивчення літературних джерел з теми дослідження дає підстави стверджувати, що інновація – це ідея, яка в процесі інноваційної педагогічної діяльності змінює й вдосконалює традиційні форми й методи організації навчально-виховного процесу, результатом чого є інноваційний продукт, який оновлює педагогічну теорію і практику.

3. Науковий пошук уможливив зробити висновок, що інноваційна педагогічна діяльність – найвищий ступінь педагогічної творчості, процес генерації інноваційних ідей, їхнього запровадження та розповсюдження, оновлення педагогічної теорії та практики, альтернатива консервативному, традиційному, усталеному та авторитарному стилю діяльності. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності ми ототожнюємо із поняттям інноваційна компетентність майбутнього вчителя. Тому вважаємо, що *готовність до ПД – сформована в майбутніх учителів компетентність щодо оптимального розв'язання освітніх завдань у контексті впровадження, розповсюдження, створення педагогічних інновацій, що системно реалізується у мотиваційному, особистісно-креативному, технологічному і рефлексивному компонентах.*

4. Значну роль у якості розгортання інноваційних процесів у сучасній школі безумовно відіграють знання, вміння й навички майбутніх учителів, сформовані під час навчання у ВНЗ, їхні особисті якості, мислення. У той самий час здебільше традиційні, репродуктивні методи навчання студентів та

авторитарний стиль викладання не тільки не сприяють, а інколи й перешкоджають формуванню їхньої інноваційної компетентності. Методи активного навчання, до яких відносять аналіз конкретних ситуацій (або кейс-стаді), рольові, імітаційні та ділові ігри, здатні підвищити пізнавальну активність студентів та пропонуються науковцями до застосування при фаховій підготовці у ВНЗ.

5. Унаслідок порівняння різних трактувань терміну в психолого-педагогічній літературі ми зробили висновок, що *ділова гра в контексті підготовки майбутніх учителів до ІПД є методом активного навчання, котрий у штучно відтворених умовах майбутньої інноваційної педагогічної діяльності за рахунок створення атмосфери творчого професійного пошуку, суперечливих ігрових позицій учасників, їх вимушеної активності, критичного післяігрового обговорення сприяє формуванню інноваційної компетентності студентів.*

6. Теоретичний аналіз педагогічних можливостей ділової гри дає підстави стверджувати, що даний метод навчання є дієвим засобом підготовки майбутніх учителів до ІПД, оскільки здатен сприяти розвитку професійної спрямованості студентів, їхньої мотивації до здійснення ІПД, креативності й критичності педагогічного мислення, особистісних рис характеру майбутніх учителів, професійних умінь та навичок, необхідних для здійснення ІПД, рефлексії. Ділові ігри не здатні озброїти учасників усіма потрібними знаннями, але вони спонукають знайти необхідну інформацію, підштовхують до самостійного пошуку, навчають сприймати конструктивну критику, посилюють спілкування між студентами та зменшують домінуючу роль викладача; здійснюючи самоаналіз власних ігрових дій, у студентів формуються рефлексивні вміння та навички, необхідні для майбутньої ІПД.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [33-35, 38].

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Модель підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності засобами ділової гри

Для вивчення та одержання більш повного уявлення про об'єкт дослідження зручним способом вважається метод моделювання. За С. Гончаренком, під моделлю слід розуміти «штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується» [67, с.120]. До основних компонентів моделі належать мета, принципи, форми, методи, критерії та показники оцінювання явища, яке досліджується, педагогічні умови, результат та інші.

Авторську модель підготовки майбутніх учителів до ПД засобами ділової гри (рис.2.1) було розроблено відповідно до теоретичного аналізу проблеми дослідження. Також ми спиралися на обґрунтовані І. Гавриш [62] концептуальні основи процесу підготовки майбутніх учителів до ПД, здійснення якого має поєднувати загальнопедагогічну підготовку, специфічні закономірності інноваційного навчання та особистісні якості студентів, а також висновки та методичні рекомендації щодо формування інноваційної компетентності О. Гончарової [69], І. Дичківської [81], Н. Клокар [121], О. Козлової [122], Л. Петриченко [179], І. Піскарьової [186] та інших.

Як було з'ясовано в підрозділі 1.2, до структурних компонентів готовності до ПД відносяться такі: мотиваційний, особистісно-креативний, технологічний та рефлексивний.

Мотиваційний компонент включає в себе особистісно-ціннісне відношення до обраного фаху, прагнення самореалізуватися в професії вчителя,



Рис.2.1. Модель підготовки майбутніх учителів до ІІД засобами ділової гри

бажання долучатися до інноваційних освітніх процесів у майбутньому, зацікавленість модернізаційними процесами, що відбуваються в загальноосвітніх закладах України.

Особистісно-креативний компонент поєднує креативність та якості особистості, необхідні для запровадження та створення інновацій, а саме критичність та незалежність мислення, чутливість до потреб учнів, ініціативність, активність, відповідальність, мужність.

До технологічного компоненту ми відносимо поінформованість про нововведення в освіті, сучасні педагогічні технології, володіння прийомами експериментально-дослідної роботи, вміння й навички, необхідні для освоєння, розповсюдження педагогічних інновацій.

Рефлексивний компонент готовності до ПД проявляється в здатності студентів адекватно аналізувати результати власної діяльності, прогнозувати дидактичний ефект інновації, що запроваджується, порівнювати результати з передбачуваними чи запланованими, виявляти недоліки.

Суттєвою складовою професійної готовності вчителя, окрім психолого-педагогічної та фахової, нині вважається компетентність щодо сприйняття, розповсюдження та створення освітніх інновацій. Система вищої професійної освіти відповідно до сучасних тенденцій акцентує увагу на формуванні творчого, креативного мислення вчителів, їхньої здатності нестандартно та якісно вирішувати професійно-педагогічні завдання, у той самий час намагаючись не уподібнювати процес формування інноваційної компетентності майбутніх вчителів до конвеєру.

Провідними підходами до формування готовності майбутніх учителів до ПД засобами ділової гри нами визначено: особистісний, діяльнісний, діалогічний та акмеологічний.

Особистісний підхід концентрує увагу на можливостях та потребах особистості, передбачає зміну ставлення педагога до студента, надає шанс кожному самореалізуватися у вибраній професії, віднайти себе, самоактуалізуватися в житті. Важливим є усвідомлення того, що студенти не

повинні стати інноваторами - маріонетками, які виконують лише накази керівництва щодо запровадження чи розповсюдження якогось чергового нововведення. Першочерговим завданням виявляється творення інноватора як особистості, вільного від упереджених суджень, котрий усвідомлює необхідність змін задля розвитку пізнавальної активності учнів, їхніх успіхів. Проте за несприятливих умов для залучення інновації чи можливих негативних, непередбачуваних наслідків, такий учитель здатен рішуче виступити проти запровадження даного нововведення, обґрунтувати свою думку, запропонувати діагностування даної ідеї та, за необхідності, взяти участь у процесі її моніторингу.

Суспільство потребує вчителя, здатного швидко адаптуватися до змін навколишнього світу, створювати сприятливі умови для реалізації потенційних можливостей кожного. Це залежить від прагнень, особистісних якостей, життєвих цінностей студентів, атмосфери інноваційного навчання у ВНЗ, яка не повинна перешкоджати формуванню незалежності суджень, свободі мислення, творчості. У діловій грі студент припиняє бути пасивним об'єктом педагогічного впливу і трансформується в самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку. Місія викладача полягає в підтримці студента, сприянні формування позитивної «Я»-концепції, допомозі долати можливі психологічні та навчальні проблеми. Зорієнтованість ділових ігор на особистість та її освітні потреби раціонально поєднує інтереси суспільства та студентів, що виявляється основою забезпечення держави творчими, неординарними вчителями, здатними до сприйняття та розповсюдження нововведень, генерування нових ідей удосконалення педагогічного процесу.

Діяльнісний підхід ґрунтується на визначенні діяльності основою, засобом і вирішальною умовою становлення майбутнього вчителя, учасника освітніх інноваційних процесів. Він передбачає використання активних методів навчання, інноваційних, інтерактивних технологій. Ділові ігри здатні змінити ставлення студентів до опанування навчального матеріалу, забезпечити їх практичними вміннями й навичками діагностування, запровадження

інноваційних технологій, прогнозування впливу нововведень на учасників педагогічного процесу, створення власних самобутніх методик.

Підставою для виокремлення діалогічного підходу є судження про багатогранність та різноманітність природи людини, яка виявляється значно складнішою за її діяльність. «Діалогічний підхід заснований на вірі в позитивний потенціал людини, в її необмежені творчі здібності до постійного розвитку і самовдосконалення» [136]. Лише в умовах взаємовідносин, взаємодії з іншими людьми, спілкування, діалогу особистість знаходить підґрунтя для розвитку, самовдосконалення. Як відомо, у суперечці народжується істина. Поступ вперед, запровадження нововведень, генерація нових ідей неможливі без суперечливих думок, неузгоджених позицій. Залучення ділових ігор до підготовки студентів до ПД із врахуванням ідей діалогічного підходу сприятиме формуванню толерантного ставлення до незвичних думок, вмінь вирішувати конфліктні ситуації, спілкування з іншими суб'єктами освітніх інноваційних процесів (учнями, колегами, керівництвом, батьками), рефлексивних навичок.

Акмеологічний підхід, який досліджує людину як суб'єкта навчальної, професійної, творчої діяльності, зорієнтований на те, що вершин професіоналізму кожен досягає самостійно. Одним із важливих питань, які вивчає акмеологія, є співвідношення професіоналізму та творчості. Л. Подимова, В. Сластьонін [213, с.53] відзначають, що акмеологія як наука про вершину творчого розквіту особистості виділяє наступні категорії: творчу індивідуальність, процес саморозвитку та самовдосконалення, креативний досвід як результат самоактуалізації, котрі в той самий час складають основу інноваційної педагогіки. Ділові ігри стають специфічним місцем для вияву творчих здібностей студентів, нестандартних способів організації навчання, креативного підходу до вирішення буденних, звичних проблем підготовки фахівців.

Для формування готовності майбутніх вчителів до ПД важливо знати закономірності цього процесу, а також принципи, яким має ця діяльність

відповідати. Досягнення бажаних результатів навчання й виховання можливе лише за умови цілісного врахування всіх зовнішніх і внутрішніх взаємозв'язків педагогічного процесу. На думку деяких науковців суттєвим недоліком, який впливає на ефективність підготовки майбутніх учителів до ПД, є ігнорування закономірностей даного процесу.

Враховуючи думки науковців [53; 136; 62] щодо закономірностей педагогіки вищої школи, вважаємо, що до закономірностей підготовки майбутніх вчителів до ПД доречно віднести такі:

- ефективність формування інноваційної компетентності студентів залежить від їхньої мотиваційної спрямованості, бажання працювати за фахом, інтересу до майбутньої професії;
- доцільно підібрані інноваційні методи і форми навчання, які використовуються при організації навчально-виховного процесу, здатні вплинути на пізнавальну активність студентів, їхню креативність, спонукають до залучення інновацій у майбутню педагогічну діяльність;
- формування та розвиток особистості майбутніх учителів залежить від педагогічної діяльності та стилю спілкування викладача, внутрішньо колективних стосунків;
- становлення студентів як суб'єктів освітніх нововведень відбувається не лише під впливом педагогічної системи, але й знаходиться в прямій залежності від суспільства.

Під принципами вищої освіти [136, с.23] розуміють вихідні, нормативні вимоги до оптимальної організації і здійснення навчально-виховного процесу у вищій школі. Серед основних принципів науковці називають такі: гуманізація, гуманітаризація, фундаменталізація, інформатизація, стандартизація, індивідуалізація, диференціація, багаторівневність, безперервність, інтернаціоналізація.

У процесі дослідження ми виявили, що більшість учених [29; 121; 122; 213] виявляє однастайність лише щодо системності, гуманізації та індивідуалізації як основних принципів, яким має відповідати підготовка

вчителів до ПД. Далі їхні погляди розходяться. Науковці відносять сюди принципи неперервності, інноваційності, науковості, наступності, співпраці і співтворчості, компетентності та інші.

Узагальнюючи думки науковців, до провідних принципів підготовки студентів до ПД ми відносимо:

- системності, який гарантує взаємозв'язок формування інноваційної компетентності майбутніх учителів із загальною психолого-педагогічною підготовкою та забезпечує цілісність фахової підготовки студентів;

- гуманізації, який передбачає відкриті, партнерські, відносини між студентами та викладачами, шанобливе та толерантне ставлення до думок та ідей кожного учасника освітнього процесу як запоруки творення вільної від догматів особистості;

- індивідуалізації, який забезпечує врахування особистісних рис характеру, здібностей і прагнень студентів, пристосування навчально-виховного процесу, по можливості, до них;

- демократизації, дотримання якого є передумовою співробітництва й співтворчості викладачів і студентів;

- диференціації, згідно якому майбутнім фахівцям, відповідно до професійної орієнтації та потреб суспільства, пропонуються, окрім обов'язкових навчальних дисциплін і традиційних, репродуктивних методів викладання, спецкурси за вибором та нові методи активного навчання, що стимулює та підтримує їхню ініціативність, творчість, самостійність та відповідальність;

- активності, який відіграє визначну роль у становленні майбутніх вчителів-інноваторів. Саме пасивність є головною перешкодою саморозвитку та вдосконаленню, бажанню ініціювати зміни та доводити заплановане до логічного завершення. Залучення методів активного навчання (кейс-стаді, імітаційні, ділові ігри, мозковий штурм, тощо) виявляється спроможним активізувати процес підготовки майбутніх учителів, готових до модернізації

освітньої системи, здатних запропонувати нові слушні ідеї покращення навчально-виховного процесу.

Відповідно до нашої моделі підготовка студентів до ІПД засобами ділової гри повинна також відповідати принципам проведення ділових ігор.

Якщо узагальнити основні правила або принципи проведення ділових ігор, сформульовані такими науковцями, як Б. Айсмонтас [9], А. Вербицький [50], В. Платов [187], Є. Хруцький [232], та одержані нами під час практичного проведення ділових ігор, то для їхньої організації необхідно:

1. Спрощеність та зрозумілість моделі ділової гри. Відповідно до ігрового досвіду учасників, їхніх особистісних якостей, настрою і розгортання дискусії керівник гри може змінювати її структуру, нехтувати менш важливими компонентами, «підігрувати» гравцям. Студенти повинні усвідомлювати педагогічну мету та суть гри, а звідси доцільність власних ігрових дій.

2. Обов'язкове поєднання імітаційного моделювання конкретних виробничих умов та ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності, правдоподібність експериментальної ситуації. Варто заохочувати гравців виготовляти псевдо реальні документи (розпорядження, заяви, виписки з протоколів), передавати в ігрові групи не лише перелік виконавців ролей, а й візитні картки учасників (стаж роботи, освіта, сімейний стан і т.і.).

3. Раціональне поєднання ігрової діяльності та діяльності, зумовленою грою. Принцип двоплановості поєднує ігрові й педагогічні цілі. Без суперництва, бажання виграти, ДГ перетвориться на просте обговорення проблемної ситуації, дискусію чи тренажер певних навичок. Проте виграш будь-якою ціною теж не задовольняє нас та не відповідає суті ділової гри. Гравці мають «вжитися» в свою роль, проте не забувати про цілі та завдання гри, імітувати поведінку, стиль спілкування свого героя та, одночасно, не переходити на особистості, відстоюючи свою точку зору. Заради досягнення педагогічної мети (у нашому випадку це розвиток компонентів готовності студентів до ІПД) групи із протилежними ігровими цілями (наприклад,

«консерватори» й «інноватори») повинні співпрацювати, йти на певні поступки одне іншому.

4. Принцип «безкарності». Учасники повинні відчувати впевненість у праві на свободу висловлювань, які можуть не збігатися з думкою викладача, експертів чи інших учасників, покладатися на їхню добропорядність, бути впевненими у відсутності покарання за відвертість, вільнодумство та критику.

5. Спрямованість всіх елементів гри на розв'язання проблемної ситуації, а звідси – на розвиток компонентів інноваційної компетентності майбутніх учителів, їхніх особистісних рис характеру. Максимальне звільнення учасників від рутинних процедур, повне занурення в ситуацію, що моделюється, попередня підготовка до гри (пошук необхідної інформації, підготовка фрагменту уроку, тощо) сприятимуть зосередженню гравців на проблемі, що потребує вирішення.

6. Принцип сумісної діяльності під час постановки гравцями професійно важливих цілей та їхнє досягнення загального рішення, яке повинне прийматись не одноосібно лідером групи чи 2-3 активістами, а всіма членами ігрової групи. «Меншість» має аргументувати свою незгоду з планом дій «більшості», яка, в свою чергу, повинна переконати тих, хто вагається, у доцільності та необхідності саме таких ігрових дій. Керівнику гри забороняється втручатись, нав'язувати свою думку чи якимось чином впливати на обговорення ситуації гравцями.

7. Принцип діалогічного спілкування. У діловій грі важливо забезпечити можливість для живого спілкування, діалогу, пошуку узгоджених варіантів рішення. Кожен з учасників повинен висловитись, обґрунтувати своє судження, а не пасивно спостерігати за розгортанням подій.

8. Принцип відповідальності. Ігрова взаємодія потребує повної віддачі як зі сторони викладача, так і студентів. Якщо учасники покладають всю відповідальність за хід та результати гри на керівника, а не на себе, не усвідомлюють важливість своєї активної участі, думки, то не створюється необхідна атмосфера співпраці, співтворчості, взаємодії. Кожен гравець має

відчути значущість своєї позиції, свого ставлення до вирішення ситуації, відповідальність за прийняте рішення.

Першою організаційно-педагогічною умовою використання ділових ігор для підготовки майбутніх вчителів до ІПД ми вважаємо *урахування цільової спрямованості гри на етапі конструювання*, диференціацію змісту ДГ відповідно до її призначення.

На запровадження ділових ігор як дієвого засобу формування готовності студентів до ІПД, особливо впливає суб'єктивний фактор. Особистість педагога, його налаштованість на використання ділової гри у навчальному процесі відіграють чи не найважливішу роль у процесі їх конструювання та проведення. Саме тому другою організаційно-педагогічною умовою ми вважаємо *забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ*.

Створення атмосфери розкнутості, довіри, розуміння, суб'єкт – суб'єктних відносин є ще однією важливою умовою, що впливає на успішність проведення ділової гри. Тобто *створення психологічно сприятливого ігрового середовища* розглядається нами як третя необхідна організаційно-педагогічна умова використання ділових ігор для формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.

Значущою частиною нашої моделі є розроблений нами ***організаційно-методичний алгоритм*** застосування ділової гри для підготовки майбутніх учителів до ІПД. Покрокове здійснення етапів ефективно й позитивно впливає на досягнення поставленої педагогічної мети – формування інноваційної компетентності студентів засобами ділової гри.

I. *Діагностичний* етап запровадження ділових ігор передбачає:

- встановлення викладачем доцільності використання ділової гри для підготовки студентів до майбутньої ІПД;
- діагностування педагогом психологічного клімату в групі; ставлення до ігрових методів навчання; бажання брати участь у діловій грі;
- відбір наявних розробок ділових ігор або конструювання власної;

- прогнозування очікуваних педагогічних можливостей гри стосовно формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.

II. *Інформаційний* етап ділової гри містить:

- ознайомлення викладачів і студентів із даним методом навчання (пояснення мети використання, загальних правил проведення ділової гри, принципів оцінювання, тощо);

- проведення ігрових тренінгів з майбутніми учасниками для налагодження партнерських, особистісних стосунків та з метою послаблення напруження, зняття психологічного бар'єру між студентами й викладачем, керівником гри, виявлення лідерів у групі.

III. *Організаційний* етап включає:

- ознайомлення гравців із ігровими завданнями, документацією, правилами конкретної ділової гри;

- формування ігрових груп, розподіл ролей;

- інструктаж учасників.

IV. На *діяльнісно-ігровому* етапі

учасники:

- презентують свої ігрові персонажі;
- розігрують проблемні ситуації;
- заповнюють, якщо необхідно, документацію.

викладач:

- сприяє створенню адекватного ігрового настрою;
- слідкує за ігровою взаємодією гравців;
- відстежує сформованість певних умінь і навичок, необхідних для здійснення майбутньої ПД;

- за необхідності, допомагає учасникам.

експерти:

- спостерігають за розгортанням ігри;

- оцінюють рівень сформованості умінь і навичок, необхідних для здійснення ІПД;

- заповнюють документацію;
- вибирають і оголошують переможців.

V. *Аналітичний етап передбачає:*

- післяігрове обговорення учасниками вражень від гри, недоліків, досягнень;

- аналіз студентами, експертами й керівником гри чинників, котрі позитивно й негативно вплинули на розв'язання поставленої мети, ігрових завдань;

- висловлення гравцями побажань та зауважень щодо організації й проведення гри;

- оцінювання викладачем дієвості використання ділової гри для підготовки майбутніх учителів до ІПД.

Розроблені нами ділові ігри зорієнтовані на комплексний розвиток інноваційної компетентності студентів. У той самий час увага кожної акцентується на певній складовій цього феномену. Зокрема, ділова гра «Конфлікт» спрямована на вдосконалення вмінь і навичок вирішення конфліктних ситуацій, виникнення яких пов'язане із психологічними бар'єрами учасників інноваційних освітніх процесів; усвідомлення студентами необхідних чинників запровадження інновацій. Метою ділової гри «Відкритий урок» є стимулювання майбутніх учителів залучати нестандартні методи викладання; розвиток якостей особистості, необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності. Ділова гра «Педагогічна практика» зосереджує увагу на критичності мислення студентів, розвиває їхні дослідницькі навички. Формування готовності майбутніх педагогів до первинної експертизи інноваційних технологій, удосконалення комунікативних навичок, умінь вести полеміку є метою ділової гри «Банк інноваційних технологій». Ділова гра «Розкритикуй мене, якщо зможеш» зорієнтована на розвиток навичок критики й самокритики, рефлексії. На лідерських якостях особистості, швидкості,

оригінальності мислення концентрується увага гри «Битва за переконання». Зміст ділової гри «Реформа» виробляє навички сприйняття інновацій, допомагає навчитись відстоювати власну думку.

Методичні рекомендації допомагають викладачам та студентам підготуватися до ділових ігор, підштовхують до пошуку необхідної інформації, вказують на подолання можливих перешкод в ігровій взаємодії та оцінюванні результатів, змушують замислитися над суттю та значенням вибраної гри. «Перш, ніж розпочати гру, необхідно проаналізувати мету взаємодії, її суть та значення, співвіднести це з конкретними людьми. Таким чином, необхідно вибудувати технологію ігрової взаємодії, яка надасть нам не лише осмисленість, цілеспрямованість, послідовність наших дій, але й передбачення її результатів» [109, с.21].

Діагностичний етап з позицій викладача охоплює аналіз методів і форм навчання, що використовуються в процесі фахової підготовки майбутніх вчителів; припущення про ефективність залучення ділових ігор до навчально-виховного процесу, діагностування ставлення студентів до ігрових методів навчання. Далі викладач установлює місце ділової гри у відповідності до навчального плану та програми курсу; вибирає потрібну з наявних розробок або створює власну. Деякі науковці [187; 232] радять провести спрощений варіант гри, своєрідну «репетицію» з метою зняття психологічного бар'єру упередженості проти нового методу навчання, пояснити її та продемонструвати, хоча, на нашу думку, це не завжди виправдовує себе. Більш слушним виявляється на *інформаційному* етапі організація короткотривалих тренінгів для налагодження партнерських стосунків, виявлення лідерів серед студентів, або обговорення структури майбутньої гри, прав, обов'язків, оцінювання гравців.

Підготовка студентів до гри на *організаційному* етапі зводиться до пошуку необхідної інформації, нормативних документів, виготовлення ігрових посвідчень, візиток, складання плану фрагменту уроку, опитування вчителів, учнів, спостереження за навчальним процесом, тощо.

До *діяльнісно-ігрового* етапу організаційно-методичного алгоритму ми віднесли власне проведення ділової гри. Ігрова взаємодія студентів, у якій моделюються умови майбутньої ППД, передбачає формування мотиваційної готовності до залучення, освоєння запозичених і створення власних інновацій, вмінь і навичок моніторингу нововведень, усвідомлення необхідності проведення педагогічного дослідження, знань щодо нормативного супроводу запровадження інновацій. Позитивний емоційний клімат та партнерські відносини викладача і студентів сприяють розвитку креативності, критичності мислення, уможливають звільнитись від стереотипів мислення.

Діяльність викладача під час гри зводиться до спостереження за ігровим процесом. Він коригує дії гравців, допомагає, але лише в крайньому випадку, підводить підсумок гри. Позиція студентів виявляється більш активною. Вони вирішують запропоновані конфліктні ситуації та проблеми, зумовлені ігровими діями, імітують фрагменти майбутньої ППД, прогнозують можливі дії «супротивників».

Для формування рефлексивних навичок студентів особливо важливим є післяігрове обговорення або *аналітичний* етап гри, під час якого учасники розбирають власні дії та їхні наслідки, обговорюють результати своїх рішень, їхній вплив на хід гри, здійснюють рефлексивний аналіз. Слід звернути особливу увагу на причини непорозумінь, допомогти студентами усвідомити, якої інформації їм бракувало, разом спробувати знайти інші варіанти взаємодії. Система оцінювання виявляється необхідною для коригування поведінки гравців, для збільшення пізнавального ефекту гри, виступає елементом зворотного зв'язку між керівником гри й учасниками, в жодному разі не є винагородою чи покаранням.

У той самий час ми вважаємо, що замість громіздкої системи оцінювання, яка розробляється до кожної гри, іноді до вибору переможців можна підійти неформально, використовуючи не бальну систему, а словесну. Наприклад, «найбільш коректне рішення», «творчий підхід», «слухна думка», «професійні дії» та інші, які студенти можуть запропонувати самі. Також можна надати

шанс не лише експертам визначити переможців гри, а й учасникам, з обов'язковим обґрунтуванням вибору. Важливо запропонувати висловитись команді, яка отримала поразку. Це змусить гравців переглянути власні дії, дасть вихід негативним емоціям.

Радимо запропонувати учасникам після завершення гри викласти в письмовому вигляді свої враження від гри; висновки, котрі були зроблені; вдалі моменти, які можна використати в майбутньому; цікаві ідеї поліпшення навчального процесу, котрі хотілося б використати на практиці; зауваження щодо ігрової взаємодії. Ця інформація може стати основою студентського портфолію, знадобиться їм у майбутньому.

Встановлення дієвості технології залучення ділових ігор до навчального процесу у ВНЗ з метою підготовки студентів до майбутньої ІПД відбувається за допомогою комплексу діагностичного інструментарію. До критеріїв готовності до ІПД (підрозділ 3.1) відносимо мотиваційний, особистісно-креативний, технологічний та рефлексивний критерії. Оцінювання рівня їхнього прояву та сформованості відбувається за допомогою емпіричних методів дослідження, а саме: анкетування, тестування, усного та письмового опитування, бесіди, самооцінювання, експертного оцінювання. Ефективність технології залучення ділових ігор для підготовки студентів до майбутньої ІПД встановлюється на основі аналізу одержаних результатів, їхнього порівняння та виявлення динаміки показників рівнів готовності за допомогою методів математичної статистики.

Взаємодія запропонованих закономірностей і принципів підготовки студентів до ІПД, принципів і підходів до організації ділових ігор, забезпечення організаційно-педагогічних умов їхнього проведення, відтворення послідовності етапів організаційно-методичного алгоритму уможливорює, на наш погляд, формування готовності майбутніх учителів до ІПД засобами ділової гри.

2.2. Специфіка конструювання ділових ігор з метою формування інноваційної компетентності майбутніх учителів

Сутність ділової гри повинна відповідати завданню підготовки майбутніх учителів до ПД. За рахунок імітації певних моментів майбутньої професії слід підвищити мотиваційно-ціннісне ставлення до професії вчителя, до інновацій, котрі запроваджуються нині в освіті, сприяти розвитку креативності та критичності мислення як першопричин позитивного впливу модернізацій в освітніх закладах.

Залучення ділових ігор у навчальний процес ВНЗ відбувається у декілька етапів: конструювання гри, підготовчий етап, проведення гри та підбиття підсумків, обговорення. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури з проблеми дослідження, особистий досвід створення ділових ігор зумовили виокремлення першої організаційно-педагогічної умови використання ділової гри для формування готовності майбутніх учителів до ПД: *урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ПД) у процесі їх конструювання.*

Ефективно вплинути на розвиток інноваційної компетентності студентів здатна не будь-яка гра, а лише та, в якій ще на етапі розробки вироблена певна стратегія впливу на мотиваційну сферу студента, бажання долучатись до інноваційних освітніх процесів; передбачена можливість вияву креативності, ініціативності; розроблені засоби взаємодії учасників, здатні позитивно позначитись на необхідних для здійснення ПД особистісних рисах студентів; продумані обставини обговорення результатів гри, за яких учасники не будуть зосереджуватися на недоліках та помилках одне одного, а звертатимуть увагу на шляхи їхнього уникнення або подолання в майбутньому.

За зовнішньою оболонкою ігрової взаємодії майбутні вчителі мають бачити глибинні психологічні механізми, доцільність власних ігрових зусиль. Специфічні ігрові цілі та завдання повинні зумовлювати такі дії гравців, які б сприяли вирішенню головної мети – формування компетентності студентів

щодо сприйняття, моніторингу, розповсюдження та створення інновацій, розвитку їхніх особистісних рис. Тобто зміст ділових ігор має всіляко сприяти формуванню компонентів готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, а саме: мотиваційного (прагнення займатися ПД), рефлексивного (самоаналіз, самокорекція власної професійної діяльності, порівняння її результатів із передбачуваними чи запланованими), особистісно-креативного (творча активність, нестандартне вирішення педагогічних завдань, здатність до створення та сприйняття нового, професійно значущі якості особистості), технологічного (знання, вміння й навички, необхідні для успішної ПД).

У процесі створення ділової гри виділяють [187, с.84] наступні етапи:

- одержання та усвідомлення розробниками завдання (а в деяких випадках і його складання);
- розробка задуму ділової гри;
- вибір та обґрунтування об'єкту ігрового моделювання;
- розробка: структури ділової гри та ігрового комплексу; системи оцінювання діяльності учасників; методичної документації та методики проведення гри;
- оцінка ефективності гри.

У більш загальному вигляді створення ділової гри можна подати так: мета – вибір об'єкту ігрового моделювання – конструювання ігрової діяльності.

Саме вибудовуючи стратегію гри, ігрову взаємодію, розробник повинен чітко уявляти, для вирішення яких педагогічних завдань ця гра створюється. Без конкретних психологічних уявлень, певної концепції навчання, без усвідомлення й обґрунтування мети майбутньої ігрової діяльності, її доцільності, ділова гра втрачає свій сенс, перетворюється в дозвілєво-розважальну діяльність. Усе це потрібно брати до уваги саме на етапі конструювання ділової гри, під час якого обов'язковим виявляється взаємозв'язок мети навчально-виховного процесу та ділової гри: формування

особистості вчителя з інноваційним стилем мислення, викладання, ставлення до учнів; здатного креативно вирішувати професійні проблеми.

На необхідності урахування цільового призначення ділових ігор у процесі конструювання зауважує і А. Вербицький, оскільки для того, щоб професійна навчальна гра сприймалася студентами як природна форма навчання, необхідне психологічне обґрунтування здійснюваних ним дій – виробничих, навчальних та ігрових. «Неможливо зрозуміти цілі використання гри за межами навчально-виховного процесу в цілому» [48, с.128]. Водночас учений вважає, що використовувати такі методи потрібно для досягнення цілей, які не можуть бути реалізованими більш простими, звичними та надійними методами.

Дослідники [8; 49; 57; 187; 218; 232] акцентують увагу на необхідності визначення місця гри в навчальному процесі, відповідно до програми фахової підготовки вчителів. Ми переконані що, перш ніж відповідати на запитання, як буде проходити гра, потрібно відповісти на запитання, чому ми збираємося навчати. Цільова спрямованість гри повинна бути надійним орієнтиром для конструкторів гри, викладачів, для всіх учасників гри. Конструювання й подальше використання ділової гри «всліпу», без чіткого усвідомлення мети, призводить до зниження пізнавального, виховного ефекту, перетворює гру в розвагу замість навчання.

Цілі є структурним компонентом ділової гри. Дослідниками [49; 187; 218; 232] вони трактуються як діалектично протилежні у своїй сутності. Науковці підіймають питання про їх багатомірність, вказують на можливість використання однієї й тієї самої гри з різною метою. Двоякий характер гри зумовлює її двоякі цілі та двояку поведінку гравців. Цілі ділової гри поділяють на:

- ігрові, дидактичні й виховні [48; 49];
- ігрові, психолого-педагогічні, дослідницькі (окремо викладача і студентів) [223];
- мотиваційні та дидактичні [218];

– рольові (до яких відносять функціональні та ігрові) та особисті інтереси учасників [187].

Зосередження на *ігрових* цілях створює мотивацію до гри, необхідне емоційну атмосферу. Вони спрямовані на успішне виконання ролі, реалізацію ігрових дій. Проте вони відіграють лише роль засобу досягнення цілей педагогічних, власне, мети створення даної гри. За допомогою *мотиваційних* цілей організатори прагнуть вплинути на мотиваційну сферу гравців, спрямованість та застосування їхніх здібностей. Гра уможлиблює зміну ставлення студентів до дій товаришів та власних зусиль, змушує замислитись над відповідністю своїх нахилів та інтересів майбутній професії, зумовлює необхідність прогнозування й аналізу діяльності. *Дидактичні* цілі зосереджують увагу на формуванні певних навичок, досвіду вирішення професійних ситуацій, а також утілюють на практиці вміння студентів синтезувати знання, одержані під час вивчення різних предметів педагогічного циклу. *Дослідницькі* цілі викладача й майбутніх учителів у діловій грі різняться між собою. Студенти пізнають закономірності впровадження педагогічних інновацій, осягають передумови їхнього створення та чинники, які впливають на успіх впровадження нововведень. Викладач досліджує ставлення учасників до майбутньої професії, зацікавленість інноваційними процесами, сформованість необхідних вмінь та навичок, особистісних якостей гравців (рівень креативності, критичності мислення), відносини в колективі, тощо. *Виховні* впливають на особисті якості студентів, культуру спілкування, толерантність, відносини в колективі, допомагають зрозуміти вчинки інших. *Рольові* цілі нав'язують учасникам правила гри, а *функціональні* рольові цілі обумовлені специфікою обов'язків фахівця, діяльність якого моделюється в грі. Щоб не перетворити ділову гру в гру на бали, перед розробником постає завдання співвіднести дані цілі, оскільки досягнення ігрових цілей можливе за умови достатньої реалізації функціональних. Не вирішеним питанням у методиці конструювання та проведення ділових ігор зостається управління особистими інтересами гравців, які можуть співпадати або повністю

відрізнитися від рольових цілей, що може призвести до створення конфліктної ситуації між учасниками.

Під час конструювання ділових ігор ми спрямовували увагу на співвідношення ігрових, мотиваційних, дидактичних та виховних цілей. Для прикладу наведемо систему цілей ДГ «Банк інноваційних технологій».

Ігровим завданням даної гри учасникам приписується: презентація та захист «власної» інноваційної технології (студентам пропонується відібрати з науково-методичної літератури розробку певної технології або створити власну відповідно до своєї спеціалізації, методики викладання свого предмету).

Мотивація ігрової діяльності передбачала формування позитивного ставлення до інноваційних технологій, пробудження бажання до творчості, оригінальності, самобутності при вирішенні іноді банальних, звичайних, щоденних шкільних проблем.

До дидактичних цілей гри ми відносимо: освоєння алгоритму залучення нововведень у навчально-виховний процес загальноосвітніх закладів; розвиток критичності мислення; удосконалення комунікативних навичок, вміння вести полеміку.

До виховних цілей належать: формування толерантності й інноваційної вихованості майбутніх учителів; розвиток особистісних якостей студентів, необхідних для сприйняття та запровадження педагогічних інновацій; культура полеміки.

Створені ділові ігри використовувалися під час викладання таких дисциплін як «Педагогічна майстерність», «Методика викладання англійської мови», «Педагогічні технології», «Методика викладання історії та права», «Теорія та методика ігрової діяльності» (для майбутніх учителів початкової школи). Більшість створених нами ділових ігор є універсальними та зорієнтованими на підготовку майбутніх учителів різних спеціалізації до ІПД. Такі необхідні для інноваційної компетентності якості, як бажання долучатись до модернізаційних процесів в освіті, зацікавленість інноваційними технологіями, креативність і критичність мислення, рефлексивні навички,

особистісні риси характеру, притаманні вчителю безвідносно до дисципліни, яку він викладатиме в майбутньому. Проте під час конструювання і проведення деяких ділових ігор ми звертали особливу увагу на спеціалізацію студентів, оскільки застосування новітніх технологій залежить від методики викладання конкретного предмету. Наприклад, для майбутніх учителів іноземної мови цікавим та необхідним є відчутти на собі вплив таких нових методів навчання як створення проектів, застосування інформаційних технологій при вивченні іноземних мов; для майбутніх учителів початкових класів важливим є спробувати самим «погратися» в ті ігри, які вони запропонують школярам, на «практиці» відчутти переваги і недоліки педагогічних технологій «Будинок вільної дитини» М. Мотессорі, «Школа успіху і радості» С. Френе, розвивального навчання Л. Занкова та інших; для майбутніх учителів історії та права – навчитися на практиці застосовувати навчально-педагогічні ігри, «екскурсії» в минуле, технології розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, «Школи діалогу культур» В. Біблера і так далі.

У той самий час, розробляючи ділові ігри для підготовки студентів до ІПД, не потрібно прив'язувати кожен гру до нововведень та інноваційних технологій. Ділова гра не в змозі надати студентам інформацію про всі інновації, котрі запроваджуються нині в освітніх закладах, і це не є її завданням. Призначенням ділової гри є не запам'ятовування, заучування, засвоєння чи перевірка. Для цього існують інші форми навчання, наприклад, лекції чи практичні. Інформацію про інноваційні технології та педагогічні нововведення студенти можуть одержати з підручника, а от зацікавити та спонукати їх до пошуку, поекспериментувати з цікавою технологією можливо та необхідно за допомогою ділової гри. Вона володіє значними можливостями та надає простір і час для розвитку таких професійно важливих якостей як ініціативність, відповідальність, креативність, оригінальність мислення, амбіційність, сміливість та інших, котрі є запорукою успішної ІПД.

Створюючи ділову гру, важливим виявляється осмислити форму, в якій вона буде проводиться. У літературі [8] існує розподіл ділових ігор на ігри

першого та другого покоління, або «жорсткі» та «вільні». Якщо в перших послідовність та зміст кожного кроку, дії є суворо зафіксованим при конструюванні, а прийняття рішень зводиться до вибору із наперед заданих альтернатив, то ігри з вільною імітацією вказують лише напрямок та логіку розвитку подій. Від гравців залежить послідовність та результат дій. Для розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів більш корисними та прийнятними виявляються ігри другого покоління, оскільки приділяють більшу увагу «людському» чиннику, дозволяють учасникам вільно поводитися із вихідними даними, чим водночас пробуджують і стимулюють прагнення студентів до творчості.

Процес створення ділових ігор виявляється досить відповідальним, трудомістким та кропітким. Не завжди сам викладач береться за цю справу. Частіше він відбирає вже існуючі методичні розробки (яких дуже мало з даної проблеми) або звертається по допомогу до спеціалістів, які осмислюють завдання та розробляють структуру ділової гри. Над її проектом може співпрацювати колектив із декількох осіб, кожний з яких відповідає за певний етап та обсяг роботи. Саме від усвідомлення розробниками мети, залежить вплив гри на майбутню інноваційну компетенцію студентів.

Слід наголосити, що ділові ігри для формування готовності майбутніх учителів до ПД відрізняються від інших педагогічних, імітаційних ігор. Хоча вони імітують умови майбутньої професійної діяльності студентів, у той самий час їхньою метою не є повна імітація дій вчителів, а швидше навпаки. Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів відбувається за рахунок ігрових дій гравців, які спрямовані на подолання стандартної поведінки, порушення стереотипів роботи вчителя. Цю ідею слід закласти в ділову гру на етапі конструювання та спробувати донести до «реципієнтів» – учасників гри. Перед грою зі студентами можна, наприклад, провести мозковий штурм на тему: «Вчителювання – якщо не так, то як?» Студенти часто критикують тих, хто їх навчає. Та чи мають вони рецепти зміни існуючого стану речей? Відповіді студентів можуть стати основою портфоліо майбутніх

вчителів, допоможуть спочатку в діловій грі, а пізніше – в ПД. Виконуючи обов'язки вчителя, студентам надається шанс продемонструвати власний стиль поведінки із майбутніми учнями, ті зміни, до яких вони прагнуть.

Результати досліджень науковців і проведеного анкетування виявили, що переважна більшість студентів, поступаючи до педагогічного ВНЗ, вагається щодо вибору майбутньої професії. Лише третя частина переконана, що вчителювання відповідає їхнім нахилам, можливостям та прагненням. Проте й ті, котрі планують займатися педагогічною діяльністю, акцентують свою увагу лише на поглибленому вивченні певного предмету, який подобався їм у школі, заради якого вони вступили до ВНЗ та який вони планують викладати. Парадоксально, але анкетування студентів виявило, що предмети педагогічного циклу деякі сприймають як зайві та непотрібні у фаховій підготовці.

Як вже було відзначено, готовність до ПД є складовою частиною загальної фахової підготовки. Неможливо сформулювати в студентів готовність до ПД, якщо в них відсутня мотивація займатися педагогічною діяльністю взагалі. Ділові ігри мають всіляко сприяти розвитку професійної спрямованості, особистісного відношення до фаху. У грі потрібно створити умови для самоактуалізації студентів, творчості, реалізації власного «Я», відповідальності за результати певних процесів. Треба дати нагоду майбутнім учителям спробувати себе не в якості маріонеток, якими керують, а в якості людей, які нажимають на певні важелі, з якими співпрацюють, створюють. З одного боку ділова гра – це лише гра, але оскільки ролі учнів теж виконують студенти, яких примусом, авторитетом і розпорядженнями не заставиш виконати будь-яку забаганку “вчителя”, це робить завдання управління навчальним процесом не такою легкою справою як здається, закладає основи демократичних відносин між вчителем та учнями. Потрібно шукати компроміс та виходити із скрутного становища, використовуючи знання, інтуїцію, особисті якості, а не авторитаризм та накази. Гра – це шанс зрозуміти, проявити себе і власну індивідуальність, відкрити власні можливості.

Можливість відчутти в грі власне «Я», особливо коли гравці знаходять нестандартний вихід із конфліктної ситуації, впливає на ставлення студентів до майбутньої професії, посилює їхню мотивацію, надає шанс для самореалізації. Зміст ділової гри повинен передбачати можливість саморозвитку, самоактуалізації особистості у професії вчителя.

У літературі [197] самоактуалізація – це «використання і розвиток людиною своїх задатків, перетворення їх на здібності, прагнення до особистісного самовдосконалення». Автор концепції А. Маслоу [245, с.78] стверджує, що самоактуалізація людини проявляється в бажанні реалізувати власні здібності, “відбутися”, стати тим, ким вона може бути. Науковець вказує на зв'язок таланту із мотивацією, яка в психології [236] визначається як «усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість та цілі».

Оскільки ділова гра відтворює майбутню діяльність, то за її допомогою можна дослідити смислові установки студентів, мотиви, які будуть зумовлювати професійну діяльність, та спробувати вплинути на них. Якщо вчителювання мало пов'язане з інтересами особистості, її життєвими домаганнями, то його здійснення виявиться нудною повинністю. Поєднання професійних і життєвих інтересів в змозі змусити людину досягати високих показників роботи, прагнути до успіху, визнання.

Усвідомлення та визнання студентами своїх здібностей до вчителювання здатні змінити їх ставлення до професії. Можливості креативної педагогічної діяльності та спроможність творчого вирішення професійних проблем, лідерські якості, які проявляються під час гри, підтримають студентів у їхньому бажанні стати вчителями, розвинуть мотивацію до розповсюдження, запровадження та створення нововведень. Вибудовуючи модель ігрової поведінки, студентам слід розробити та аргументувати її мотиви. Науковці [52] радять вибрати в якості взірця для імітації знайому людину, вчителя із позитивними якостями, демократичним стилем спілкування, обґрунтувати мотиви свого вибору.

Студенти повинні усвідомити, що професія вчителя – не застигла в часі та просторі. Це діяльність, котра неминуче пов'язана із змінами. Уникнути змін – неможливо. Тому готовність до ПД є нагальною потребою часу. За допомогою ділової гри студентам потрібно показати, що «кризу можна розглядати і конструктивно як механізм самоорганізації складних систем, як один з етапів їхнього розвитку, який готує місце для переходу до більш якісного та стійкого стану» [1, с.4]. Синергетичний підхід має суттєве значення для світосприймання всіх, хто пов'язаний з освітою, оскільки звільняє від очікування того часу, коли стабільність і порядок самі по собі стануть домінуючими тенденціями. Вирішення одних проблем породжує інші. Нині професія вчителя тісно пов'язана із змінами, постійним пошуком.

Отже, при конструюванні ділових ігор треба зважати на думку, за якою вони мають стати специфічним середовищем для самовизначення студентів як майбутніх педагогів, суб'єктів освітніх інноваційних процесів. Під час гри необхідно спробувати модифікувати професійну установку студентів, довести, що ПД дозволяє досягти успіху, відповідає їхнім інтересам, хисту, вимагає творчого, нестандартного підходу до вирішення буденних завдань, виступає засобом для досягнення тих мотивів, які пов'язані з самооцінкою, самоствердженням людини, є справжнім викликом для особистості.

2.3. Педагогічний супровід підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності в контексті організації ділової гри

Особистість майбутнього вчителя-інноватора формується під впливом особистості викладача-гуманіста, професіонала своєї справи, здатного до нетривіального розв'язання буденних завдань. Власна творчість викладача є взірцем для наслідування, стимулює розвиток креативності студентів. Тобто, формуючи інноваційну компетентність майбутніх учителів, проголошуючи особистісно-орієнтовані взаємини між майбутніми учителями та їхніми учнями,

креативний підхід до вирішення професійних проблем, викладач має сам на власному прикладі демонструвати партнерські, суб'єкт – суб'єктні відносини, творити, застосовувати нові, інноваційні технології.

Ефективність залучення ділових ігор з метою підготовки майбутніх учителів до ІПД залежить від професіоналізму викладача, його професійної культури, світогляду та ставлення до студентів. Якщо для викладача пріоритетом виявляється не обсяг знань, які потрібно засвоїти студентам, а, в першу чергу, їхнє особистісне удосконалення, розвиток навичок творчого опанування навчальним матеріалом, самостійності пізнання, то усвідомлення необхідності змін призведе до цілеспрямованого впровадження методів активного навчання. Думка про використання ділової гри виявиться слухною для тих викладачів, які намагаються розвинути потенційні можливості та здібності своїх студентів, які усвідомлюють той факт, що не лише знання чи окремі навички впливають на розвиток фахівця, а їхнє комплексне практичне застосування.

Спостереження за навчальним процесом у ВНЗ, вивчення досвіду викладачів з практичного використання ділових ігор [30; 31; 76; 77; 101; 165; 230], опрацювання наукових джерел [8; 48; 57; 59; 129; 160; 187; 223; 240] і власна практика залучення ділової гри до підготовки майбутніх учителів, дають підставу для виокремлення другої організаційно-педагогічної умови застосування ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої ІПД: *забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ*. Під компетентністю викладача щодо використання ділових ігор у навчально-виховному процесі ми розуміємо сукупність знань правил та принципів їх проведення, навичок конструювання й організації, впевненість у педагогічних можливостях ділової гри, психолого-педагогічну культуру, гуманістичний світогляд, практичний досвід учасника, налаштованість грати самому.

Відсутність єдиної концепції, недбале вживання термінів створюють певні складнощі для використання ділової гри в навчально-виховному процесі,

оскільки кожний дослідник та розробник мають власне бачення гри. Звідси існуючі нині методичні рекомендації є досить громіздкими та малозрозумілими для застосування на практиці. Якщо правила гри не зрозумілі для викладача чи він не готовий її організувати та провести, оскільки не впевнений у власних силах та реакції студентів, то завжди є альтернатива – використати мало зрозумілу чужу гру, створити власну (що є досить трудомістким та забирає багато часу) чи продовжувати дотримуватися традиційних форм і методів навчання. У більшості випадків вибирається останній варіант. У той самий час слід прислухатись до слів В. Платова [187, с.8], який підкреслює, що будь-які розробки, які активізують процес навчання, потрібно лише вітати. Не перейматися думкою, чи будуть вони діловими іграми, конкретними ситуаціями чи ще якоюсь формою активного навчання, а розробляти ігри, застосовувати їх на практиці та не переживати через термінологічні труднощі. Це – другий етап, важливо почати рухатись вперед. Його думку продовжують В. Моїсєєв та Д. Чернілевський [235, с.13], які також наголошують, що справжнім вчителем можна вважати лише ту людину, котра випереджає сьогоднішній день, «моделює» в своєму колективі майбутнє.

Науковцями [187, с.183-184; 49] сформульовано загальні вимоги до керівника ділової гри. Він повинен:

- бути обізнаним із документацією гри, знати її структуру, зміст, завдання та послідовність етапів;
- вміти чітко та зрозуміло пояснити суть завдань та способи оформлення рішень по цих завданнях;
- під час обговорення тримати в полі свого зору всі ігрові групи, не зациклюватися на лише одній з них;
- створити таку ситуацію, коли розмовляють більше учасники гри, а не керівництво. Надати студентам якомога більше самостійності;
- вміти вирішувати конфліктні ситуації;
- намагатися виключити монологічне мовлення.

Звісно, за лаштунками ділової гри, метою використання якої є формування інноваційної компетентності майбутніх учителів, має фігурувати належний рівень знань викладача стосовно питань педагогічної інноватики. За необхідності він повинен проявити свою обізнаність при вирішенні спірних моментів, скерувати розвиток подій у потрібне креативне русло, надати вичерпне обґрунтування помилковості рішення однієї з команд чи вірності на пряму думку іншої.

Під час залучення ділових ігор до процесу формування готовності майбутніх учителів до ППД викладач насамперед повинен:

- бути обізнаним з основами педагогічної інноватики, документами, які забезпечують нормативну підтримку інноваційної педагогічної діяльності;
- володіти інформацією про освітні інновації, які здійснюються на сучасному етапі модернізації вітчизняної системи загальної середньої освіти;
- знати алгоритм освоєння запозичених інновацій, а також тих, які були створені в межах школи;
- орієнтуватися в параметрах оцінювання нових ідей та типових помилках при їхньому виборі.

На процес прийняття рішення щодо використання ділових ігор впливають різноманітні фактори, серед яких варто згадати професійну культуру. До основних ознак психолого-педагогічної культури викладача ми відносимо не лише досконале знання свого предмету і вміння донести його до слухачів у найбільш цікавій та доступній формі (педагогічна майстерність), розвинуті педагогічні здібності, але й педагогічний такт, витримку, терплячість, самовладання, почуття гумору, вміння бачити в студентах перш за все особистостей із почуттям гідності, власними судженнями і поглядами, інколи протилежними до поглядів викладача.

Всупереч дослідженням та порадам науковців ділові ігри досі рідко використовуються в практиці ВНЗ України. Маловірогідно, що педагог, який не володіє методикою організації ділової гри, виявить бажання використати її. Також виявляється недостатнім лише знати особливості та принципи

проведення ділових ігор, розбиратися в технології їхнього застосування. Потрібні щире зацікавлення ігровими методами підготовки фахівців, налаштованість на гру, настроєність на ігрову взаємодію зі студентами.

Для очікуваного і позитивного ефекту використання ділових ігор перелік вище зазначених ознак ми поповнимо наступними: викладач повинен мати акторські здібності, бути справедливим, толерантним, креативним, відкритим для критики, користуватися авторитетом серед студентів, проте при цьому не нав'язувати своєї думки, сміливим. Сумнівно, що викладачу, який є похмурим, нетовариським, нудним або зверхнім, вдасться налаштувати студентів на гру, створити необхідну емоційну атмосферу. Не варто недооцінювати такі якості особистості як приязність, комунікабельність, доброзичливість, тактовність, вміння прислухатись до проблем студентів, йти їм на зустріч, співпрацювати, знаходити спільну мову з кожним – це те, що знаходиться за лаштунками ділової гри, але виявляється не менш ваговим, ніж обізнаність з технологією її проведення. Суб'єктивний чинник відіграє найголовнішу роль у залученні ігрових методів до фахової підготовки студентів.

Доводиться з прикрістю констатувати, що педагоги, котрі мають великий стаж викладацької діяльності, як правило, через консерватизм мислення не поспішають відмовлятися від усталеної схеми проведення занять, рідко бажають залучати ігрові методи до власної педагогічної діяльності. Усвідомлюючи значущість інноваційних та інформаційних технологій, вони пасивно сприймають ідею власної участі в модернізації вищої професійної школи, утримуються від активного впровадження нововведень у навчально-виховний процес. Використанню ділових ігор перешкоджають так звані антиінноваційні бар'єри, які, зазвичай, маскуються під сумнівами щодо педагогічних можливостей даної технології, поверховим знанням суті нового педагогічного явища, пасивністю. До зовнішніх бар'єрів належать: соціальні, організаційні, методичні та матеріально-технічні, до внутрішніх – психологічні (особистісні) бар'єри, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми [81, с.256]. Тобто, ми спостерігаємо парадоксальну ситуацію, коли

викладачі готують студентів до майбутньої педагогічної творчості, розповідають про необхідність постійного самовдосконалення, водночас нічого не змінюючи у власному стилі викладання.

Більшість викладачів і досі продовжують дотримуватися традиційних методів роботи, вимагають від студентів копіювання усталених методичних прийомів, орієнтують майбутніх учителів на середнього учня, виконання програми. Креативність та незалежність думки, бажання відійти від стереотипу педагогічної діяльності розцінюються як упертість, піддаються критиці. Викладачі не виказують зацікавленості та бажання залучати ділові ігри до своєї роботи, оскільки традиційні методи навчання наділяють їх певним авторитетом, більш вагомим знанням у порівнянні зі студентами, що надає їм право навчати, а інколи й поважно повчати. Натомість у ділових іграх викладач відіграє роль режисера, який все і всіх організував, але на сцені видно лише акторів-студентів, які самостійно приймають рішення, здобувають знання, діють відповідно до своїх здібностей та намагань, а режисеру-викладачу залишається лише спостерігати за грою і тільки по завершенню висловити свою думку. Причому ця думка не є кінцевим вердиктом чи мірилом дій, вказівкою, а виявляється порадою, власним баченням, побажанням.

Зробити гру своїм спілником, ефективно її організувати вдається не кожному, хоча у наш час мало хто з психологів, педагогів піддає сумніву її вагу та можливості. Пов'язано це, перш за все, з необхідністю грати самому, бути на рівних, показувати приклад, проте пам'ятати й зберігати мету гри, вести до неї учасників. Як слід познайомитися із діловими іграми можна лише “всередині” самої гри, коли безпосередньо береш у ній участь, усвідомлюєш переваги та недоліки даного методу навчання, приміряючи її на себе та своїх студентів.

Такої самої думки притримується і І. Гордієнко-Митрофанова, котра виділяє співробітництво як гуманістичну ідею спільної розвиваючої діяльності учнів і вчителя, що знаходить найбільш «природне» втілення в ігровій діяльності. «Гра краще за інші форми діяльності пристосована для втілення ідеї співпраці, оскільки в уміло організованій грі педагог бере участь не як

сторонній спостерігач, а як учасник гри, й тоді граючому (учню) відкриваються не тільки відчуття його ролі, відчуття партнерів (наприклад, членів його команди), але й педагога. У грі вчитель (викладач) одержує статус учасника гри, тобто рівного партнера. Саме механізми співпраці з учителем (викладачем), а зовсім не суперництва, є пріоритетними в ігровій поведінці і ігровій взаємодії» [70, с.53].

У грі викладач може займати три позиції: бути її центром, керівником, виконувати функції одного з гравців або експерта та залишити гравців і навіть піти з аудиторії. Зважаючи на погляди науковців [49; 102; 187; 223], необхідно поступово, методично і дидактично обґрунтовано прагнути самоорганізації діяльності студентів, надаючи їм у кожній грі все більше незалежності та відповідальності. Проте наважитись надати абсолютну свободу дій учасникам може лише справжній лідер, котрий користується неабияким авторитетом серед студентів, впевнений у собі. Викладач веде гру, проте не має права нав'язувати власну точку зору, схилити до прийняття якогось рішення. Тобто, важливо стимулювати незалежність, самостійність студентів, які є кроком до творчості, але зберігати при цьому терпимість та неупередженість, спонукати до висловів, проте уникати впливу власного досвіду.

Також слід пам'ятати, що для успішного проведення гри викладачеві необхідно бути активним та емоційним, відчувати гру, настрої студентів, захопитися грою та передати це захоплення іншим учасникам. Для ефективної ігрової взаємодії організаторам ігор слід дотримуватися наступних порад [109, с.35]:

1. Не протиставляйте себе студентам. Звертайтеся до них не «ви», а «ми», об'єднайте гравців та ведучих не лише на словах. Кожний учасник має відчувати причетність до того, що відбувається. Лише тоді можна проявити себе, спробувати щось нове.

2. Поводьтеся із гравцями на «рівних». Не можливо заставити грати ані студентів, ані викладача. Якщо ви не знайшли контакту із групою, то не слід принизливо просити зіграти, або зверхньо наказувати. Вибирайте «золоту

середину» – гру на рівних. Вона свідчить про рівність відносин, готовність і бажання співробітництва, повагу один до одного і до того, що відбувається.

3. Доведіть гру до логічного завершення та не забудьте поставити наприкінці емоційну крапку.

Існує думка, що задля гри ми надягаємо маску. Проте водночас учасники діють так, як діяли б насправді, не маскуючись. Гра проявляє наші істинні мотиви, прагнення, можливості, загострює відносини, оголює психологічні проблеми, конфліктні взаємини. Недарма ділові ігри широко використовують у психології [8; 28], оскільки керівник, спостерігаючи за учасниками, має нагоду дослідити ті якості особистості, які, зазвичай, є прихованими від сторонніх, дізнатися більше про особистість своїх студентів. Ця особливість ділової гри вимагає від викладача знань психології, властивостей психотерапевта. Організатор повинен адекватно та виважено оцінювати емоційний стан гравців, їхню поведінку, попереджувати можливість загострення справжнього, вже не ігрового конфлікту, брати до уваги індивідуально-психологічні особливості учасників. Саме в діловій грі проявляється дійсна педагогічна майстерність викладача.

Викладачеві мало скласти ділову гру чи ознайомитися зі схемою її проведення. Потрібні мужність, організаторські здібності, тактовність, енергія, а головне бажання та віра в успіх. Перш, ніж використовувати ділову гру, викладач має переконатися в її дієвості. Найбільше цьому сприятиме для початку власна участь в ролі “експерта” чи асистента ведучого.

Під час проведення педагогічного експерименту ми зауважили двояку реакцію викладачів предметів педагогічного циклу на пропозицію щодо використання ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до ПД, що відображає, певною мірою, дійсну картину ставлення педагогічної спільноти до інноваторів. З одного боку, всі погоджуються із тезою про необхідність формування інноваційної компетентності студентів, у той самий час вказують на відсутність прямого зв'язку з предметами та спецкурсами, які викладають.

Ми приєднуємося до думки науковців [46; 62; 186], що формування готовності майбутніх учителів до ПД є опосередковано складовою частиною кожного предмету педагогічного циклу, фахової дисципліни. Кожний викладач повинен докладати зусиль для зацікавленості студентів новими методиками, інтерактивними технологіями, новаціями, які удосконалюють навчально-виховний процес. Формування особистості майбутнього вчителя, готового до творчого вирішення професійних проблем, є загальним завданням фахової підготовки у ВНЗ.

Нерозуміння сутності інновацій, що призводить до сприйняття інноваторів неначе революціонерів, які повинні повністю переінакшити існуючу освітню систему, спричиняє в свою чергу відстороненість від процесу формування інноваційної компетентності майбутніх учителів. Розробленими діловими іграми ми намагались донести до студентів та викладачів думку, що інноватори – це, перш за все, вчителі, які, заради успіхів учнів, готові змінюватися, удосконалюватися, досягати педагогічної майстерності, а за відсутності методів і форм навчання, які задовольняють їхні потреби, – створювати власні. Метою справжніх інноваторів є не руйнування традицій, а розумне й виважене поєднання їх з більш сучасними, якіснішими розробками. Саме на це необхідно зважати при конструюванні ділових ігор, а також під час організаційно-методичної підготовки викладачів до їхнього застосування.

2.4. Створення адекватного психологічного мікроклімату з метою забезпечення ефективності ділової гри

Бачення студента як особистості із власною думкою, з особливим, цікавим, креативним мисленням та не запозиченим способом вирішення проблеми є підґрунтям атмосфери співтворчості, розвитку, навчання. Лише в умовах емоційно-позитивного схвалення можливе виявлення творчих характеристик, бажання не сліпо копіювати, а удосконалювати, привносити

щось своє, нове. Ученими [200, с.66] доведено, що творча уява працює лише на позитивному емоційному фоні, за товариських, дружніх відносин. Педагогіка творчості – це, перш за все, педагогіка стосунків. Для особистісного й професійного зростання майбутнього вчителя потрібне спілкування особистостей, яке вибудовується за сприятливого психологічного клімату, атмосфери довіри, спільного пошуку істини. Сприйнятливість до нових проблем та нових шляхів їхнього вирішення зумовлюється середовищем, відкритим для обміну думок, порад, прояву ініціативності, одночасно вільним від критиканства та прискіпливого оцінювання.

«Розвиток творчих можливостей здійснюється лише тоді, коли середовище, в якому перебуває особистість, володіє достатньою ступінню свободи... Креативний освітній процес повинен не тільки надати можливість кожному студенту на кожному освітньому рівні розвинути вихідний творчий потенціал, але й сформувати потребу подальшого самопізнання, творчого саморозвитку, сформувати в людини об'єктивну самооцінку» [234, с.13].

Аналіз сучасних досліджень [57; 59; 86; 129; 160; 198; 215; 241], опитування викладачів і студентів, досвід організації ділових ігор дозволили з'ясувати наступну організаційно-педагогічну умову залучення ділових ігор до процесу формування інноваційної компетентності майбутніх учителів: *створення психологічно сприятливого ігрового середовища з метою забезпечення ефективності ділової гри*. Викладач не примушує, а пропонує зіграти, не контролює і оцінює, а радить і підбадьорює, висловлює побажання чи зауваження, студенти не виконують вказівки, а вибудовують власну стратегію дій. Атмосфера захищеності, партнерства сприяє співпраці та співтворчості учасників, допомагає становленню особистості, вільної від примусу.

Ведучи мову про психологічно-сприятливе ігрове середовище, ми маємо на увазі не лише створення позитивного й доброзичливого клімату під час гри, а й підготовчий та післяігровий етапи, універсальний підхід до організації навчально-виховного процесу.

Перш за все, на якість та результативність ділової гри впливає повсякденний стиль взаємин викладача та студентів. Важко уявити собі проведення гри, коли всі відносини між викладачем та «підлеглими» студентами зводяться до зачитування-конспектування лекцій, відповідей на запитання, здачі визубреного матеріалу. Сумнівно, що одного разу такий викладач вирішить провести ділову гру чи йому вдасться привабити до такої справи студентів, яких він розцінює як суто виконавців, об'єктів навчання. Якщо науковці виголошують особистісно-орієнтовані стосунки між викладачем та студентами як запоруку демократизації та гуманізації навчально-виховного процесу взагалі, то особливо це стосується ігрових методів, де авторитарні форми викладання є неприпустимими.

Авторитарний стиль педагогічної діяльності характеризується формально-функціональним підходом до навчання, стереотипними уявленнями про «середнього» учня, суб'єктивними вимогами до нього. Студенти перетворюються на слухняних роботів, коли необхідно мовчазних, а коли треба – балакучих, які, підтакуючи, виконують за шаблоном вказівки педагога. Такі відносини характеризуються пасивністю, відсутністю інтересу до навчання, байдужістю студентів, хоча у той самий час можуть викликати непорозуміння й протести, інколи навіть конфлікти тих, кого не задовольняє таке ставлення чи методи роботи. Використання ігрових методів навчання не є властивим педагогам, для яких студент виявляється об'єктом їхньої педагогічної діяльності, головне завдання якого – засвоїти якомога більше інформації.

Викладач у грі – це не лише носій знання та інформації. Він виконує наступні педагогічні дії: навчання, управління та спілкування. Спілкування об'єднує перші дві дії. У вмінні відноситися до студента як до рівного собі, спілкуватися з ним на рівних, проте не опускаючись до панібратства, полягає педагогічний талант організатора ділової гри. Він виступає помічником становлення та розвитку професійно-особистісних рис студента, необхідних для його творчої самореалізації. Авторитарні позиції змінюються партнерськими, демократичними, стратегією співробітництва, творчого

діяльнісного підходу [184, с.28]. Гуманістична парадигма учіння, особистісно-зорієнтований підхід виявляються найліпшим підґрунтям для залучення ділової гри. Постійне дотримання партнерських, суб'єкт – суб'єктних відносин викладача зі студентами гарантує психологічний комфорт учасників гри, позитивний і доброзичливий емоційний клімат.

Ми дотримуємося думки, що ідея використання ділової гри повинна поступово визріти в свідомості та світогляді педагога. Внаслідок спостереження за процесом залучення гри іншими викладачами, участі в якості експерта, осмисленого вивчення науково-методичної літератури, прагнення до самовдосконалення, бажання сприяти професійному розвитку студентів у викладача сформується позитивний погляд на ділову гру, а також бажання організувати її.

Особливо важливими виявляється обізнаність організатора гри щодо стосунків студентів між собою. З метою встановлення характеру відносин в групі слушно порадитися із куратором, іншими викладачами, провести діагностування психологічного клімату. Варто обміркувати доцільність проведення гри в колективі, який характеризується незлагодженістю, недоброзичливими, нещирими внутрішніми відносинами, неприязним ставленням одне до іншого. Науковці багато пишуть про позитивний вплив ділових ігор на психологічний клімат у колективі. Дійсно, гра допомагає поглянути на конфлікт з боку «супротивника», зрозуміти чинники його виникнення. Проте проведення гри у групі із вже існуючим загостренням відносин може спотворити педагогічний ефект, звести нанівець усі зусилля викладача-організатора гри, і навіть погіршити ситуацію в колективі.

Якщо відносини в групі задовольняють викладача, то перш, ніж проводити гру, слід ознайомити студентів із новим методом викладання, пояснити мету використання ділових ігор, загальні правила, принципи проведення ділової гри, оцінювання учасників, тощо. Також для створення сприятливої ігрової атмосфери доцільно поступово готувати студентів і викладачів до участі в грі. Учені радять розпочинати з методу аналізу

конкретних ситуацій або кейс-стаді, рольових ігор, а вже потім переходити до власне ділової гри.

Наприклад, під час експерименту ми використовували деякі ситуації з ділової гри «Конфлікт» (Додаток С), навчального посібника В. Збаровського [102], збірки педагогічних задач Л. Кондрашової [127].

Також студенти пропонували власні приклади конфліктів, котрі можуть виникнути у педагогічному колективі через нерозуміння необхідності змін, неприязнь до тих, хто прагне залучати інновації до педагогічної діяльності, не бути таким, як усі.

Студенти жваво обговорювали конфліктні ситуації, із розумінням ставилися до позицій «інноватора» та «консерватора», висловлювали слухні поради. По завершенню обговорення викладач пропонував певні запитання-завдання, які спонукали до аналізу помилкових рішень, усвідомлення відповідальності за них. Наприклад:

- наскільки типовою є дана конфліктна ситуація?
- які джерела інформації слід використати для правильного вирішення конфлікту?
- яких помилок допустилися студенті в процесі вирішення даного конфлікту? З яких причин?

Як було зазначено в підрозділі 2.1., на підготовчому етапі ділової гри слушно провести декілька нетривалих ігрових тренінгів з майбутніми учасниками з метою зняття психологічного бар'єру, налагодження стосунків, діагностики психологічного клімату в колективі, ставлення до викладача та одного до іншого, виявлення потенційних лідерів. Такі тренінги виявляються корисними й для викладачів, оскільки допомагають встановити більш партнерські стосунки зі студентами, позитивно впливають на робочу атмосферу під час занять, активізують пізнавальний інтерес, зменшують напруженість та невпевненість. У даному випадку нам виявився корисним посібник «Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия» [109], а саме ігри-тренінги «Я лідер?», «Лідер та його команда», «Кулачок», «Обмін візитками» та інші.

Варто також залучати студентів до організаційного етапу гри, а саме виготовлення необхідної ігрової документації, наочних матеріалів. На даному етапі деяких ігор учасники експерименту виступали дослідниками: вони проводили анкетування та опитування учнів і вчителів, обробляли одержані результати, аналізували й узагальнювали їх (гра «Педагогічна практика»). Ділові ігри «Реформа», «Розкритикуй мене, якщо зможеш» спонукали студентів до пошуку необхідної інформації щодо інновацій, котрі запроваджуються нині на державному рівні в системі загальної середньої освіти, інтерактивних, ігрових та унікальних авторських методик удосконалення навчально-виховного процесу.

Особливо слід відзначити важливість створення атмосфери взаємної довіри, розуміння і підтримки на початку гри, що дозволяє учасникам контролювати та коригувати власну неадекватну поведінку, допомагати один одному. В протилежному випадку знижується здатність її учасників точно розуміти мотиви, цінності та емоції. За таких умов гравці не поспішають висловлювати свою думку, особливо якщо вона відрізняється від загальноприйнятої, створюють видимість взаємодії та обережно вибирають стратегію прийняття рішень.

Серед головних проблем, які потрібно вирішувати керівнику ділової гри, є створення творчої атмосфери змагання, підтримка високого рівня емоційної напруги; виховання принциповості; відпрацювання навичок взаємодії. Доцільно звернути увагу студентів, що критика – це не зведення рахунків, не засіб принизити чи образити, а допомога і сприяння. Самокритика є нормою й доцільною поведінкою. Комунікабельність, такт, приязність, готовність прийти на допомогу мають допомогти керівнику гри подолати бар'єри між ним та гравцями. Варто також зупинитися на важливому питанні підтримання дисципліни під час гри, що відрізняється від такого поняття на лекційних та практичних заняттях. Керівнику гри треба з обережністю виказувати своє незадоволення поведінкою учасників, намагатися не користуватися своїм правом покарання. Учасникам гри треба дати зрозуміти, що їхня

недисциплінованість заважає грі. Але з другого боку – вони ні в якому разі не повинні ставати вигнанцями ігрового товариства, щоб бажання учасників грати далі ні в якому разі не було втрачено.

На зміні традиційних уявлень про поведінку студентів під час гри наголошує і А. Вербицький [49]. Науковець вказує на більш вільний стиль спілкування студентів, які можуть користуватися будь-якою літературою, входити та виходити з аудиторії, розмовляти та обмінюватися інформацією, не надто звертаючи увагу на викладача. Усе це є складовими ігрової атмосфери і необхідними чинниками для досягнення ігрових, дидактичних та виховних цілей гри.

Додамо, що вдалою можна вважати таку організацію гри, в якій гравці звертаються по допомогу не до викладача, а до інших учасників. Присутність керівника гри є ледь відчутною, майже всі повноваження та дії – в руках студентів, які самостійно контролюють і оцінюють себе та товаришів, викладач є спостерігачем і намагається не втручатись у перебіг подій. Усі учасники (керівник гри, експерти, гравці) мають рівні права, можуть вільно висловлюватися, обмінюватися думками, впливати на перебіг подій та результат гри. Саме такої організації ділової гри потрібно прагнути.

Підтримуємо думку Ю. Друзя [87, с.74], котрий до індикаторів ефективності ділової гри відносить забезпечення кожному учаснику нормального самопочуття, усунення страху, невпевненості в доцільності здійснюваних ним ігрових дій, гарантію свободи, пробудження креативних здібностей.

Взаємовідносини між керівником гри та учасниками, їхня взаємодія між собою безумовно впливають на перебіг гри, на досягнення поставленої мети. Адже без позитивної, доброзичливої атмосфери в групі, яка сприяє відкритості, відвертості, не можливо одержати потрібний результат. Лише тоді «створюється можливість відчутти лікоть партнера і знати, що тебе завжди підтримають. У процесі успішної взаємодії відбувається усвідомлення власної

безпеки і все те, що допомагає учасникам працювати в групі на повну силу, використовуючи всі особисті ресурси» [109, с.51].

Таким чином, до показників психологічно-сприятливого ігрового середовища ми відносимо:

- суб'єкт-суб'єктні, партнерські стосунки між викладачем, організатором гри, та студентами;
- створення під час гри атмосфери взаємодопомоги, розуміння та підтримки;
- повага, шанобливе, доброзичливе ставлення учасників один до одного, тактовність;
- толерантність, терпимість гравців до незвичних, неординарних думок, бажання зрозуміти, а не осудити чи осміяти те, що не вписується в усталену схему;
- дотримання після ігрового принципу безкарності керівником гри, викладачами експертами;
- здорові, товариські стосунки в колективі;
- культура спілкування учасників, дотримання мовленнєвих норм;
- забезпечення ігрової ситуації досягнення успіху, можливості кожному проявити себе.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

1. Відповідно до теоретичного аналізу проблеми дослідження та встановлених структурних компонентів готовності майбутніх учителів до ІПД, до яких ми відносимо мотиваційний, особистісно-креативний, технологічний і рефлексивний, було розроблено авторську модель застосування ділової гри для формування інноваційної компетентності студентів.

2. У розділі обґрунтовано основні підходи (особистісний, діяльнісний, акмеологічний, діалогічний), закономірності й принципи процесу підготовки майбутніх учителів до ІПД, а також принципи використання ділових ігор з даною метою.

3. У авторській моделі представлено організаційно-методичний алгоритм застосування ділової гри для підготовки майбутніх учителів до ІПД, етапами якого є діагностичний, інформаційний, організаційний, діяльнісний і аналітичний.

4. До організаційно-педагогічних умов використання ділових ігор для формування готовності майбутніх учителів до ІПД ми відносимо:

- урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ІПД) у процесі конструюванні;
- забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ;
- створення психологічно сприятливого ігрового середовища.

5. Під компетентністю викладача щодо використання ділових ігор у навчально-виховному процесі ми розуміємо сукупність знань правил та принципів їх проведення, навичок конструювання й організації, впевненість у пізнавальних можливостях ДГ, психолого-педагогічну культуру, гуманістичний світогляд, практичний досвід учасника, налаштованість грати самому.

6. У розділі також визначено показники психологічно-сприятливого ігрового середовища, а також особливості конструювання ділових ігор,

врахування яких сприяє формуванню інноваційної компетентності майбутніх учителів.

Основні наукові результати розділу опубліковано в працях [35; 37-42].

РОЗДІЛ ІІІ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Критерії готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності

З метою визначення стану готовності майбутніх учителів до ІПД в межах педагогічного експерименту нами був проведений його констатувальний етап. На ньому ми визначили критерії та показники готовності майбутніх учителів до ІПД. У педагогічній літературі термін «критерій» трактують як ознаку, на підставі якої дають оцінку певного явища, дії, ідеї, або яку беруть за основу класифікації [197, с.163]. На основі аналізу та порівняння результатів подібних досліджень ([69], [78], [121], [122], [179]), нами були виділені мотиваційний, особистісно-креативний, технологічний та рефлексивний критерії готовності майбутніх учителів до ІПД, їхні показники, а також високий, середній і низький рівні (табл. 3.1).

Низький рівень за мотиваційним критерієм визначався у негативному ставленні до професії вчителя та ІПД; невпевненості щодо правильності обраного фаху; відсутності зацікавленості інноваційними процесами в освіті; небажанні брати в них участь, зневірі у власних силах і можливості досягти успіху.

Середній рівень характеризувався посередньою зацікавленістю педагогічною працею; частковим усвідомленням необхідності власної участі в майбутній ІПД; пасивним ставленням до нових ідей, думок, хоча й за певної схильності до інноваційної та пошукової діяльності. Студенти вагаються у своєму бажанні працювати вчителем, зовнішні мотиви переважають над внутрішніми, рівень мотивації досягнення – неврівноважений.

Критерії та показники готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності

Критерії	Показники
<i>Мотиваційний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - зацікавленість педагогічною діяльністю, впевненість у правильності обраного фаху, особистісно-значуще ставлення до професії вчителя; - усвідомлення необхідності особистої участі в інноваційних освітніх процесах та бажання долучатися до них у майбутньому; - прагнення до професійної самореалізації, бажання досягти успіху
<i>Особистісно-креативний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - креативність професійного мислення і поведінки; - розвиток професійно значущих якостей особистості педагога (ініціативність, винахідливість, незалежність від авторитарних, стереотипних поглядів, відповідальність, ризикованість, стресостійкість); - здатність до емпатії та самоідентифікації з учнями, чутливість до їхніх потреб
<i>Технологічний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - знання сучасних інноваційних процесів, що мають місце в освітніх закладах України; - володіння прийомами експериментально-дослідної роботи; - вміння та навички діагностування педагогічних інновацій
<i>Рефлексивний</i>	<ul style="list-style-type: none"> - критичність та самокритичність мислення педагога; - здатність адекватно оцінювати власну інноваційну педагогічну діяльність, її вплив на учнів, - уміння порівнювати результати з передбачуваними чи запланованими, виявляти недоліки

Високий рівень за цим критерієм діагностувався в тих студентів, котрі виявляли стійку зацікавленість педагогічною працею в поєднанні з особистісно-значущим ставленням до професії вчителя, що визначалося в перевазі внутрішніх мотивів над зовнішніми; висловлювали бажання в майбутньому долучатися до інноваційних процесів у школі. В них діагностувався високий рівень відкритості новому, орієнтації на розвиток, досягнення успіху.

Низький рівень готовності майбутніх учителів до ППД за *особистісно-креативним критерієм* визначався у байдужому ставленні до учнів та їхнього розвитку; в стереотипності та шаблонності мислення, низькому рівні креативності, ініціативності, винахідливості. Небажання та страх відійти від шаблону та усталених схем діяльності впливають на психологічний стан студентів, що виявляється в незадовільному рівні стресостійкості.

Для *середнього рівня* є характерним посередній розвиток креативності, ініціативності, творчого, неординарного вирішення складних ситуацій, часто лише за умови зовнішнього стимулювання. У той самий час майбутні вчителі усвідомлюють той факт, що вони повинні всіляко сприяти розвитку пізнавального інтересу учнів, їхнього творчого потенціалу, однак не завжди виявляють необхідну для цього активність, чутливість до потреб учнів.

До ознак *високого рівня* готовності за даним критерієм відносимо: значний творчий, креативний потенціал, яскраво виражені такі риси характеру як ініціативність, винахідливість, відповідальність за розвиток особистості учнів та чутливість до їхніх потреб. Студенти незалежні в своїх судженнях, намагаються знаходити альтернативу стереотипним рішенням, не бояться показатися не такими, як усі, активні й діяльні.

Студенти *низького рівня* готовності за *технологічним критерієм* цілком необізнані щодо освітніх інновацій, сучасних педагогічних технологій; у них відсутній або недостатній рівень знань принципів та методів педагогічного дослідження. У них повністю відсутні вміння й навички діагностування та освоєння педагогічних інновацій.

Середній рівень готовності можна схарактеризувати так: студенти

володіють певною інформацією про найбільш відомі сучасні педагогічні технології та інновації; вони поверхово ознайомлені із принципами освоєння педагогічних нововведень і розробкою нових; у них частково чи епізодично наявні вміння та навички організації та проведення педагогічного експерименту, діагностики нововведень.

Високий рівень готовності діагностувався в тих студентів, котрі мають добрі або ґрунтовні знання про сучасні педагогічні технології, інновації в освіті; достатні вміння та навички організації та проведення педагогічного експерименту, моніторингу інновацій. Вони ознайомлені із алгоритмом освоєння нововведень та вміють його застосувати.

Низький рівень за рефлексивним критерієм виявляється через завищену або занижену самооцінку, низьку здатність адекватно оцінювати власну діяльність та виявляти її недоліки.

Середній рівень діагностується, якщо майбутні вчителі певною мірою реально оцінюють себе, свої можливості, проте не завжди здатні адекватно прогнозувати й оцінити результати власної діяльності, виявити недоліки, а також чинники, які негативно впливають на їхню діяльність.

У студентів *високого рівня* готовності за рефлексивним критерієм спостерігається адекватне та критично-виважене ставлення до власної роботи, до потреб учнів. Вони здатні прогнозувати можливі перепони і негативні тенденції запровадження нововведень, знаходити причини власних помилок та невдач, аналізувати недоліки; висловлюють слушні зауваження щодо організації та змісту навчальної діяльності.

Під час проведення даного етапу експерименту нами були використані такі методи дослідження:

- для зняття даних за мотиваційним критерієм: анкетування, тестування, ранжування;
- для здобуття інформації за особистісно-креативним критерієм: тестування, самооцінювання;
- для одержання даних за технологічним критерієм: анкетування,

опитування, метод експертних оцінок;

- для встановлення рівня рефлексивного критерію: самооцінювання, експертне оцінювання.

Для проведення кількісного аналізу готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності була розроблена шкала оцінювання, представлена у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Шкала оцінювання критеріїв готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності

Критерій	Рівень		
	Високий	Середній	Низький
Мотиваційний	3 (7 – 9 б.)	2 (4 – 6 б.)	1 (1 – 3 б.)
Особистісно- креативний	3 (7 – 9 б.)	2 (4 – 6 б.)	1 (1 – 3 б.)
Технологічний	3 (7 – 9 б.)	2 (4 – 6 б.)	1 (1 – 3 б.)
Рефлексивний	3 (7 – 9 б.)	2 (4 – 6 б.)	1 (1 – 3 б.)

З метою діагностичного зрізу даних про стан досліджуваного педагогічного явища було проведене анкетування та тестування студентів III-V курсів інститутів філології та журналістики; педагогіки і психології; історії, етнології та права Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Склад респондентів був репрезентативним. Опитуванням було охоплено 380 студентів різних спеціальностей, а саме майбутніх учителів української мови та літератури, російської мови та літератури, англійської мови, історії, права, початкових класів.

Результати анкетування (додаток А) виявили незадовільний рівень зацікавленості студентів майбутньою професією, переважно негативне ставлення до освітніх модернізацій та пасивність щодо залучення нововведень до власної педагогічної діяльності у майбутньому. Лише 16% опитуваних планують стати вчителями після закінчення ВНЗ, 33% - не бажають працювати

за фахом, а 51% не визначились. На запитання «Чи вважаєте Ви підготовку до ПД необхідним компонентом загальної фахової підготовки вчителів?» 82% відповіли «так», хоча лише 19% зголосилися взяти участь у запровадженні нововведень в роботу школи за певних сприятливих умов.

Відповіді студентів на запитання анкети «Модернізація системи загальної середньої освіти в Україні» за І. Гавриш [62] дозволили оцінити ставлення майбутніх учителів до модернізаційних освітніх процесів, що відбуваються нині в нашій державі. 232 студента або 61% негативно ставляться до нововведень, вважають їх запровадження необґрунтованим. 133 студента (35%) вагаються стосовно необхідності кардинальних змін системи загальної середньої освіти, проте швидше є прихильниками інновацій, ніж супротивниками. Лише 15 студентів (4%) позитивно ставляться до модернізаційних процесів, підтримують впровадження 12-бальної системи оцінювання, перехід на 12-річний термін навчання.

Розподіл ціннісних уподобань студентів (додаток В) збігається з теорією про ієрархію мотивів А. Маслоу, що є вкрай важливим для усвідомлення проблем низької мотивації та пізнавальної активності майбутніх вчителів. Незадоволеність життям, почуття незахищеності, відчуженість, негаразди зі здоров'ям та матеріальні проблеми навряд чи сприятимуть бажанню вчитися, а пізніше навчати інших, творити, самовдосконалюватися та дбати про успіхи учнів, залучаючи інновації до своєї діяльності. Таблиця 3.3, наведена у додатку Р, дає уявлення щодо місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів. Успіхи учнів, розвиток їхніх пізнавальних та творчих здібностей, педагогічна майстерність і професійний розвиток цікавлять студентів лише після задоволення загальножиттєвих цінностей. Показовим є й ставлення до новаторства та творчості, які студенти винесли лише на 17 і 18 місця відповідно. У той самий час студенти прагнуть до самоствердження в житті, самоактуалізації, що дає підстави для оптимізму. Людина, яка хоче реалізувати свої здібності, самовідбутися в житті, за сприятливих умов та правильно підібраних методів та форм навчання, може змінити своє ставлення до учіння,

стати активним суб'єктом процесу становлення себе як майбутнього фахівця. Результати даного дослідження також свідчать про перевагу зовнішніх мотивів (повага оточуючих, матеріальна винагорода) над внутрішніми.

За допомогою техніки самоаналізу та самовизначення (додаток Б) ми встановили, що 43% опитуваних виявили високий показник орієнтації на розвиток, на оновлення, успіх; 52% - фактору відкритості світу. Студенти погоджуються з твердженнями щодо поваги до учня, його унікальності, не бояться висловлювати власну думку, усвідомлюють, що на конструктивну критику потрібно позитивно реагувати, а не дратуватись, вважають, що вчитель має звертати увагу на успіхи учня, а не вишукувати його недоліки. У той самий час 19% студентів мають надто високий показник відсутності перспектив, а в 24% цей показник близький до максимального. Ці студенти, замислюючись про свою майбутню професію, переживають сумнів та безнадійність, не бачать у педагогічній діяльності перспектив для самореалізації, не вірять у можливість домогтися значних успіхів, працюючи вчителем.

За результатами опитування зафіксовано недостатню мотиваційну готовність до педагогічної праці та ППД. Низький рівень виявило 46% студентів, середній – 43%, високий – 11% (рис.3.1.).

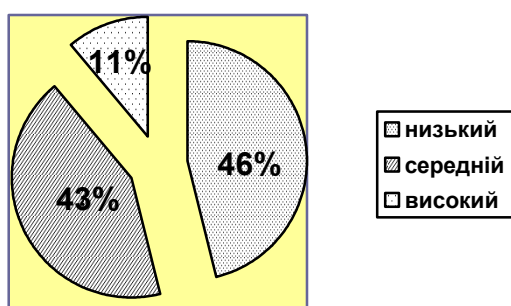


Рис. 3.1. Рівні мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів до ППД (за результатами констатувального експерименту)

Рівень сформованості особистісно-креативного компоненту ми перевіряли за допомогою самооцінювання студентів (додаток Ж), тесту вербальної креативності (тесту віддалених асоціацій – RAT) С. Медніка в

адаптації А. Вороніна (додаток Е). За С. Медніком, «суть творчості полягає в здатності долати стереотипи на кінцевому етапі синтезу мислення і в широті поля асоціацій. У відповідності до цієї моделі, в даному тесті досліджуваному пропонуються слова з максимально віддалених асоціативних областей. Людина, креативність якої досліджується, повинна запропонувати слово, пов'язане за змістом зі всіма трьома словами. При цьому тест побудований таким чином, щоб кожен три слова-стимули мали слово-стереотип, яке сполучається з ними. Звідси, оригінальність відповіді буде визначатись відхиленням від стереотипу. Вихідні слова можна трансформувати граматично та дозволяється використовувати прийменники» [85, с.189].

Відповідно до цього тесту ми одержали наступні результати: низький рівень креативності – 171 студент (45%); середній – 186 (49%); високий – 23 (6%).

Ми також попросили майбутніх учителів проранжувати якості особистості, необхідні для успішної ПД, від 1 до 15 в залежності від їхньої важливості (додаток Е). Поряд (у правій колонці) студенти оцінювали ці самі якості стосовно себе. Результати дослідження подані в таблиці 3.4. Згідно з результатами даного дослідження студенти усвідомлюють, що для ПД потрібні такі риси, як ініціативність, активність, чутливість до потреб учнів, відповідальність. У той самий час майбутні вчителі нехтують креативністю, критичністю мислення та незалежністю мислення, свободою від авторитарних поглядів, тобто тими рисами, які науковці визначають як рушійні та першочергові для успішного запровадження та поширення інновацій. Також згідно самоаналізу найбільш розвинутими якостями в студентів є відповідальність, організованість та працездатність, що підкреслює об'єктивний стиль взаємин у системі «викладач-студенти». Тобто в майбутніх учителів найкраще сформовані риси виконавців, а не творчих особистостей, вільних від авторитарних поглядів. За результатами даного самооцінювання 35 студентів або 9% виявили високий рівень розвитку якостей особистості, необхідних для здійснення ПД, 148 (39%) – середній, 197 (52%) – низький.

Результати ранжування якостей особистості, необхідних для успішної ІІД студентами (за результатами констатувального експерименту)

1	Ініціативність	I	Відповідальність
2	Активність	II	Організованість
3	Відповідальність	III	Працездатність
4	Чутливість до потреб учнів	IV	Допитливість
5	Працездатність	V	Ініціативність
6	Винахідливість	VI	Активність
7	Організованість	VII	Чутливість до потреб учнів
8	Допитливість	VIII	Мужність
9	Кмітливість	IX	Стресостійкість
10	Креативність	X	Винахідливість
11	Стресостійкість	XI	Кмітливість
12	Критичність мислення	XII	Ризикованість
13	Мужність	XIII	Креативність
14	Незалежність мислення, свобода від авторитарних поглядів	XIV	Критичність мислення
15	Ризикованість	XV	Незалежність мислення, свобода від авторитарних поглядів

Отже, за результатами дослідження низький рівень за особистісно-креативним компонентом виявило 49% опитуваних, середній – 44%, високий – 7% (рис.3.2).

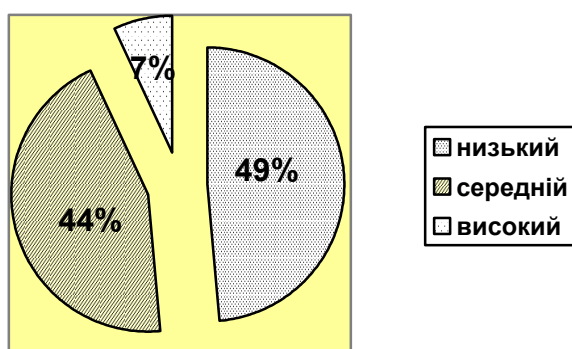


Рис.3.2. Рівні особистісно-креативного критерію готовності майбутніх учителів до ІІД (за результатами констатувального експерименту)

З метою з'ясування рівня сформованості технологічного критерію готовності майбутніх учителів до ІІД ми провели анкетування студентів (додаток Д) та опитування [62]. Відповіді показали, що в майбутніх учителів добре сформовані лише навички бібліографічного пошуку літератури. Анкетування виявило незадовільний стан інформаційної підготовленості студентів щодо сучасних інноваційних технологій, нововведень, які нині існують та запроваджуються в освітніх закладах, умінь та навичок, необхідних для проведення пошукової, дослідної роботи, розповсюдження, сприйняття інновацій. Лише 34% студентів володіють, з їхнього погляду, достатньою інформацією про сучасні педагогічні технології. 25% опитуваних відповіли, що, на їхню думку, вони зможуть визначити професійні проблеми та виявити чинники, що спричинили їхнє виникнення, 9% не впевнені щодо цього, а 66% - дали негативну відповідь. За результатами даного анкетування низький рівень готовності виявило 61% опитуваних і 39% - середній. Використавши завдання опитувальника «Інновації в системі загальної середньої освіти України: теорія і практика» І. Гавриш [62], нами був зафіксований незадовільний рівень поінформованості студентів про педагогічні інновації, які запроваджуються нині в освіті, незацікавленість науковими джерелами з даного питання. Низький рівень виявили 73% опитуваних та 27% - середній.

Узагальнені дані про рівень готовності за технологічним критерієм є такими: 67% низький, 33% середній (рис.3.3).

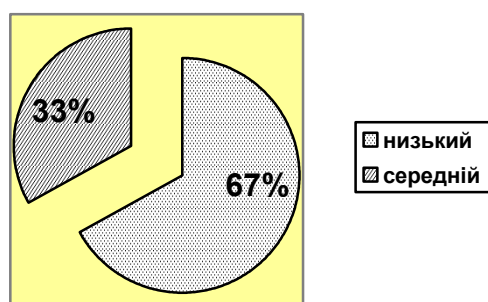


Рис.3.3. Рівні технологічного критерію готовності майбутніх учителів до ІІД (за результатами констатувального експерименту)

Сформованість рефлексивних навичок студентів ми перевіряли методом самооцінювання (додаток 3). Досить низькою визначили студенти свою здатність оцінювати результати власної педагогічної діяльності, її вплив на учнів. Незадовільними виявилися й результати сформованості критичності та самокритичності. Згідно з результатами самооцінювання лише 38 студентів (10%) вважають себе здатними порівняти результати з передбачуваними чи запланованими та виявляти недоліки, вони схильні до думки, що в них добре розвинені рефлексивні навички. 198 студентів (52%) віднесли свої навички до посередніх, а 144 (38%) – до низьких (рис.3.4).

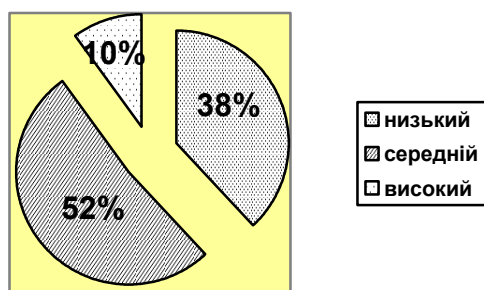


Рис.3.4. Рівні рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів до ПД (за результатами констатувального експерименту)

Зведені результати вивчення рівнів професійної готовності майбутніх учителів до ПД представлені в таблиці 3.5, що дало підстави нам констатувати незадовільний стан готовності майбутніх учителів до ПД (рис. 3.5).

Таблиця 3.5

Зведені результати діагностичного вивчення рівня професійної готовності майбутніх учителів до ПД, %

Рівні сформованості Критерії	Низький	Середній	Високий
Мотиваційний	46	43	11
Особистісно-креативний	49	44	7
Технологічний	67	33	0
Рефлексивний	38	52	10
<i>Середнє значення</i>	50	43	7

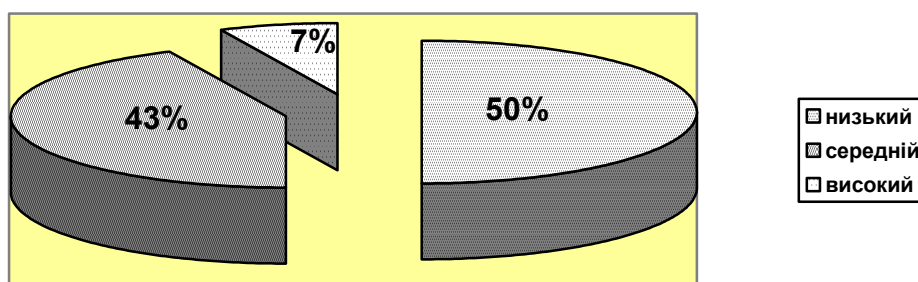


Рис.3.5. Узагальнені результати діагностики рівня готовності майбутніх учителів до ІПД (констатувальний експеримент)

Далі ми з'ясували причини незадовільної підготовки студентів до майбутньої ІПД. Спостереження за навчальним процесом, бесіди з викладачами і студентами дозволили з'ясувати чинники, які негативно впливають на формування інноваційної компетентності студентів.

Перш за все, привертає увагу низька мотивація до майбутньої професії (а за С. Рубінштейном [201] будь-яка дія виходить з мотиву), зневіра в можливість досягти успіху, працюючи вчителем, зацікненість на особистих проблемах. Слід відзначити, що для 38% студентів рішення стати вчителем не було самостійним. «Батьки порадили, що педагогічна освіта нікому не завадить», «особливо мама хотіла, а я була не проти» – такими були стандартні відповіді на запитання про самостійність вибору майбутньої професії.

Ще однією причиною низької готовності до ІПД є використання застарілих, традиційних методів і форм навчання. Для 41% студентів предмети педагогічного циклу видаються «нецікавими», «одноманітними», «нудними», «не пристосованими до сучасності». Деякі зауважують, що «інновації вивчаються за допомогою старих методів: лекція – відповідь на питання». «Сухе викладання, коли навіть не встигаєш конспектувати, не те що мислити і спілкуватися», поодинокі використання інноваційних та інформаційних технологій, до яких студенти відносять «перегляд фільмів, відкритих уроків», «відсутність часу для розвитку своєї особистості» виявляються головними чинниками втрати цікавості до предметів педагогічного циклу, стереотипності

вирішення педагогічних проблем у майбутньому. Незадоволення методами викладання висловлювала більшість студентів .

Серед чинників, які негативно впливають на навчання, майбутні вчителі також називали й ставлення деяких викладачів, для котрих студент є лише об'єктом педагогічного впливу. Авторитарний стиль викладання, зверхнє ставлення викликають страх, обурення та почуття невдоволеності в студентів, знижують їхню пізнавальну активність, не дають розвиватися ініціативності, креативності.

Таким чином, ми дійшли висновку, що є нагальна потреба впровадження в навчально-виховний процес фахової підготовки майбутніх учителів активних методів навчання, зокрема ділових ігор, з метою формування готовності студентів до ІПД. Ми вважаємо, що залучення ділових ігор з урахуванням запропонованих нами в другому розділі організаційно-педагогічних умов дозволить демократизувати відносини між викладачем і студентами, змінить ставлення педагогів до стилю викладання предметів педагогічного циклу, збільшить пізнавальну активність майбутніх учителів, надасть їм шанс проявити свою креативність та удосконалити рефлексивні навички.

3.2. Організація та перебіг педагогічного експерименту

Загальнонауковим методом пізнання, що дає можливість перевірити висунуту робочу гіпотезу, запропоновані організаційно-педагогічні умови та модель використання ділових ігор з метою підготовки майбутніх учителів до ІПД, є педагогічний експеримент, під час якого дослідник цілеспрямовано вносить зміни до навчально-виховного процесу, порівнює результати та робить висновки щодо дієвості та впливу цих змін на явище, яке вивчає [26, с.38]. Окрім того, С. Гончаренко схиляється до думки, що найбільш правильно цей метод дослідження розуміти як: «таку організацію педагогічного процесу, яка б давала можливість бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушень його цілісності; глибокий якісний аналіз і якомога точніше кількісне

вимірювання як внесених у педагогічний процес змін, так і результатів усього процесу» [67, с.175].

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про недостатню готовність майбутніх учителів до ПД та недоліки, що мають місце в процесі фахової підготовки. Рівень обізнаності випускників педагогічних ВНЗ щодо нововведень, які запроваджуються нині в загальноосвітніх закладах України I-III рівня, їхнє пасивне ставлення до майбутньої участі в інноваційних освітніх процесах, відсутність бажання та можливостей креативно вирішувати професійні проблеми не відповідає вимогам суспільства до сучасного вчителя.

Метою формувального етапу експерименту було підтвердження робочої гіпотези, перевірка авторської моделі та запропонованих у другому розділі організаційно-педагогічних умов. Ми припустили, що завдяки залученню ділових ігор у навчально-виховний процес вищої школи можна значно поліпшити підготовку студентів до майбутньої ПД, особливо якщо дотримуватись наступних організаційно-педагогічних умов: урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ПД) у процесі конструюванні; забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ; створення психологічно сприятливого ігрового середовища.

Сформульована мета зумовила необхідність виконання таких завдань:

1. Укомплектувати підбірку ділових ігор, котрі б сприяли формуванню готовності студентів до майбутньої ПД.
2. З'ясувати засоби діагностики ефективності організаційно-методичного алгоритму проведення ділових ігор для підготовки студентів до майбутньої ПД.
3. Перевірити вплив запропонованих організаційно-педагогічних умов на застосування ділових ігор з метою підготовки майбутніх учителів до ПД та визначити динаміку змін.
4. Укласти методичні рекомендації щодо використання ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої ПД.

Експеримент проводився на базі інститутів філології та журналістики; педагогіки та психології; історії, етнології та права Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Констатувальний етап тривав у 2006-2007 роках, формувальний – 2007-2009 рр. Усього в експерименті взяло участь 380 студентів та 14 викладачів.

З метою проведення формувальної частини експерименту із загальної кількості майбутніх учителів, які взяли участь у констатувальному експерименті, було обрано дві групи (контрольну й експериментальну) з результатами, максимально наближеними до середніх даних констатації. Контрольну групу для формувального експерименту склали 186 студент, експериментальну – 194 студентів.

Даний етап експерименту відбувався на матеріалі таких дисциплін як «Педагогічна майстерність», «Методика викладання англійської мови», «Педагогічні технології», «Методика викладання історії та права», «Теорія та методика ігрової діяльності» (для майбутніх учителів початкової школи).

У процесі дослідження можна умовно виокремити чотири етапи. На кожному етапі порівняльного педагогічного експерименту здійснювались обробка та аналіз одержаних результатів із застосуванням методів математичної статистики. Схема організації дослідження представлена в таблиці 3.6.

На першому етапі формувального експерименту нами був укладений комплект ділових ігор, котрі зорієнтовані на формування і розвиток умінь й навичок сприйняття, запровадження та розповсюдження інновацій, а також створення, генерування нових ідей. Усього було розроблено 7 ігор. Завдання кожної передбачали підготовку майбутніх учителів до ПД, а саме розвиток їхнього креативного потенціалу, критичності мислення, формування навичок рефлексії, можливість проявити власне «Я», змінити ставлення до професії вчителя, а також зацікавити інноваційними процесами, що відбуваються нині в системі освіти України, підштовхнути до пошуку необхідної інформації. Також

у експерименті ми використовували ділові ігри, створені іншими науковцями. Серед них “Урок майбутнього” В. Трайнева [223], навчально-методичний посібник Т. Хлебнікової “Ділова гра як метод активного навчання педагога” [230].

Таблиця 3.6

Схема організації дослідження

Етапи	Мета етапу дослідження	Методи дослідження
I	Визначення рівня опрацювання проблеми та її обґрунтування, розробка інструментарію дослідження.	Вивчення, аналіз та узагальнення наукової літератури, документації, педагогічне спостереження, аналіз методів навчання студентів.
II	Визначення суті поняття “готовність до ПД”, критеріїв та рівнів готовності; діагностування рівня готовності студентів до майбутньої ПД до проведення педагогічного експерименту.	Опрацювання наукових доробків з даного питання, опитування, анкетування, тестування, експертне оцінювання, методи математичної статистики.
III	Розроблення організаційно-методичного алгоритму формування готовності майбутніх учителів до ПД засобом ділових ігор, створення комплексу ДІ та підготовка методичних рекомендацій щодо організаційно-педагогічних умов використання ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої ПД.	Теоретичний аналіз та узагальнення наукової та методичної літератури, вивчення та запозичення передового досвіду з впровадження ділових ігор у навчальний процес ВНЗ.
IV	Експериментальна перевірка гіпотези та запропонованих організаційно-педагогічних умов залучення ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до ПД.	Педагогічний експеримент, анкетування, тестування, само-оцінювання, експертні оцінки, методи математичної статистики.

Ми погоджуємося із думкою В. Збаровського про те, що кожний вчитель використовує в педагогічній діяльності лише те, що відповідає його здібностям, інтересам, нахилам, характеру. Тому необхідно створити такі умови, за яких студенти мали б нагоду уважно «роздивитись» методику чи технологію, «примірити» її на себе та зробити усвідомлений вибір із різноманіття методичних прийомів та методів [102, с.9]. У процесі конструювання ділових ігор ми намагалися відтворити умови майбутньої ІПД, підпорядкувати зміст ділових ігор, дидактичні, мотиваційні й виховні цілі відповідно до нашої мети. Таким чином, реалізовувалася перша організаційно-педагогічна умова нашого дослідження. Створені нами ділові ігри давали можливість майбутнім учителям спробувати нові технології навчання, які втілюються в практику середньої освіти України, а також відчутти себе творцем оригінальних педагогічних методів.

Для з'ясування рівня компетентності викладачів щодо організації ділової гри для формування інноваційної компетентності майбутніх учителів та встановлення доцільності використання ділової гри (*діагностичний етап алгоритму*) ми скористались методом анкетування (додаток К). Викладачі скаржилися на відсутність спецкурсу, який би знайомив майбутніх учителів з основами педагогічної інноватики, інноваційними процесами, що здійснюються на державному рівні в загальноосвітніх закладах України, на термінологічну плутанину ділових ігор, часові рамки. Головними ж перепонами для використання ділових ігор вони називали відсутність зрозумілих, доступних методичних розробок ділових ігор, які б відповідали змісту предметів педагогічного циклу, недосконалість вмінь організації й проведення ділових ігор, труднощі моделювання професійних ситуацій, створення сюжету та сценарію гри, несприятливий мікроклімат у групі. Звідси – небажання залучати їх до практичних занять. Для багатьох викладачів такі ігри подібні на міф, про який вони чули, але ніколи не були свідками чи учасниками такого дійства. Невпевненість у власних силах, звичка та усталена схема навчального процесу (лекція-семінар), незадоволеність підготовкою студентів та їхнім відношенням

до навчання не сприяють залученню методів активного навчання, зокрема ділових ігор, до практичного використання. У той самий час викладачі висловлювали зацікавленість технологією проведення ігор та висловлювали бажання при нагоді відвідати такі заняття, взяти в них участь. Серед умов успішного залучення ділових ігор до навчально-виховного процесу у ВНЗ вони називали наступні: «провести низку занять для викладачів ВНЗ з даної проблеми», «розробити методичні рекомендації», «створити посібники з ділових ігор з певних навчальних дисциплін», «стимулювати студентів до активного спілкування», «забезпечити належний мікроклімат в групі», «бажання педагога», «відповідно обладнані аудиторії».

Отже, важливим завданням, яке потребувало вирішення, було налаштування викладачів на використання ділових ігор у навчально-виховному процесі, підвищення рівня їхньої компетентності щодо організації та проведення ділових ігор. З цією метою ми намагались всіляко популяризувати ділові ігри, виступали на щорічних наукових конференціях викладачів, методичних семінарах (додаток Ф), заняттях аспірантського гуртка. Викладачі предметів педагогічного циклу запрошувались для участі в ділових іграх як експерти, асистенти керівника гри або прості спостерігачі. Ми поширювали методичні рекомендації щодо використання ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до ІПД, дискутували щодо умов їхнього залучення до процесу фахової підготовки. Диспути щодо даного питання, показові заняття із використанням ділових ігор позитивно вплинули на ставлення викладачів до даного методу, переконали більшість в його дієвості, викликали бажання брати особисту участь в ділових іграх.

Також ми діагностували рівень поінформованості студентів щодо використання ділової гри, ставлення до неї, бажання брати в ній участь, (додаток М). За результатами даного опитування можна констатувати, що більшість студентів (89%) позитивно ставиться до таких методів навчання. Лише 11% скептично висловилися про залучення гри до фахової підготовки, оскільки вважають цей метод недоречним і дитячим, неспроможним навчити їх

чому-небудь. 76% студентів указують, що ігрові методи зовсім не використовуються під час навчання, 24% - дуже рідко. В той самий час лише кілька студентів чули про такий метод навчання як власне ділова гра, тому не могли нічого сказати про необхідність її використання, вказати на позитивний чи негативний вплив ділової гри на навчальний процес.

За допомогою діагностичних зрізів, які були проведені на початку та наприкінці формульованого етапу експерименту, ми визначали початковий та кінцевий рівні готовності студентів до ІПД в контрольних та експериментальних групах. Бажання працювати за обраним фахом і брати в майбутньому участь в інноваційних педагогічних процесах, місце професійної мотивації в загальній структурі мотивів ми встановлювали за допомогою анкетування (додатки А,Б,В). Креативність майбутніх учителів діагностувалась на початку експерименту за тестом вербальної креативності (тестом віддалених асоціацій – RAT) С. Медніка в адаптації А. Вороніна (додаток Е), наприкінці – за допомогою тесту креативності Н. Вишнякової [60]. З метою з'ясування технологічного показника готовності до ІПД було проведено опитування «Інновації в системі загальної середньої освіти України: теорія і практика» [62] та анкетування (додаток Д). Удосконалення вмій і навичок діагностування інновацій, володіння прийомами експертно-дослідної роботи спостерігалось й оцінювалось експертами під час проведення ділових ігор (додаток П). Сформованість рефлексивних навичок студентів також визначалась методом експертних оцінок незалежними експертами з числа викладачів та за допомогою самооцінювання за шестибальною шкалою (додаток З, Н).

За результатами тестування та анкетування ми здійснили відбір контрольних та експериментальних груп. У процесі діагностичного обстеження студенти двох представлених груп виявили схожі результати готовності до ІПД. Конкретні результати за окремими критеріями подано у таблиці 3.7.

Стан готовності майбутніх учителів до ІІД на початку формувального етапу експерименту, %

Критерії \ Рівні сформованості	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	51,5	54,5	40,9	42,5	7,6	3
Особистіно-креативний	50,2	51,7	45,7	45,5	4,1	2,8
Технологічний	53,1	54,2	46,9	45,8	0	0
Рефлексивний	61	59,9	33,6	34	5,4	6,1
<i>Середнє значення</i>	<i>53,95</i>	<i>55,07</i>	<i>41,77</i>	<i>41,95</i>	<i>4,28</i>	<i>2,98</i>

Щодо рівнів готовності до ІІД, то у контрольній групі 4,28% студентів виявили високий, 41,77% – середній, 53,95% виявилися з низьким рівнем готовності; в експериментальній групі 2,98% студентів готові до ІІД на високому рівні, 41,95% - на середньому, 55,07% - на низькому рівні (рис 3.6)

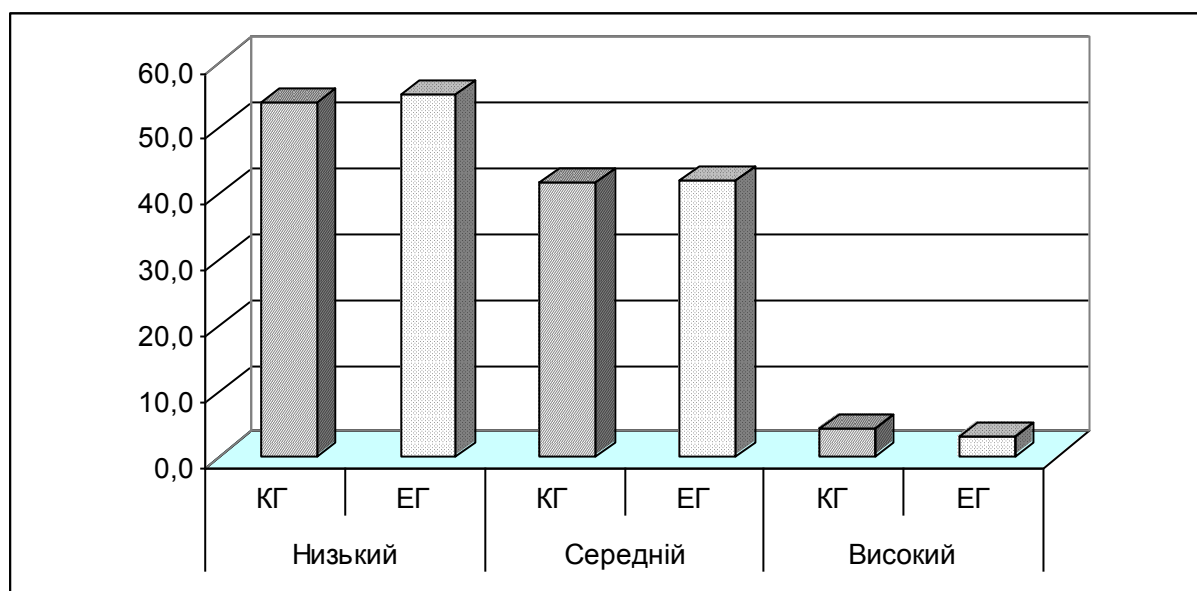


Рис. 3.6. Узагальнені результати діагностики рівня професійної готовності майбутніх учителів до ІІД за результатами констатувального експерименту у контрольних та експериментальних групах

Оскільки результати констатувального експерименту у контрольній та експериментальній групах дещо відрізняються, то вважаємо за необхідне

здійснити перевірку однорідності вибірки за допомогою критерію згоди К.Пірсона χ^2 . Ми висунули нульову гіпотезу H_0 , за якою різниця готовності до ПД студентів контрольних та експериментальних груп є незначною, тобто вибірка зроблена правильно; і альтернативну гіпотезу H_1 , за якої різниця між вибірками достатньо значна. Він розрахований за формулою

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (3.1)$$

де P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників експериментальних груп, V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників контрольних груп, m – кількість виокремлених рівнів готовності. За результатами обрахунків:

$$\chi^2 = \frac{(4,28 - 2,98)^2}{2,98} + \frac{(41,77 - 41,95)^2}{41,95} + \frac{(53,95 - 55,07)^2}{55,07} = 0,592$$

Обчислення підтверджує, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної та експериментальної груп на усіх рівнях готовності до досліджуваної діяльності статистично не відрізняються, оскільки обчислений χ^2 -критерій (0,592) менший за критичне значення при $m-1=2$ ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної й експериментальної груп статистично не відрізняються, становить 95%. Нуль-гіпотеза H_0 правильна і результати відібраних для формуального експерименту груп є статистично однаковими. Отже, обрані нами групи можуть бути використані в якості контрольної й експериментальної груп для подальших досліджень.

Ми не втручалися в зміст програм дисциплін педагогічного циклу, який був однаковим для контрольних та експериментальних груп і часу вивчення навчального матеріалу. Однак в експериментальних групах на практичних заняттях за попередньою домовленістю з викладачами і проведеною діагностичною роботою залучались розроблені нами ділові ігри.

Ігри «Урок майбутнього», «Відкритий урок», «Розкритикуй мене, якщо зможеш» проводилися зі студентами III-IV курсів перед педагогічною практикою в школі, а «Педагогічна практика» – по її завершенню. Ігри «Реформа», «Банк інноваційних технологій», «Битва за переконання» використовувалися на практичних заняттях зі студентами V курсів.

Зупинимося більш конкретно на наступних етапах організаційно-методичного алгоритму запровадження ділової гри.

Задля реалізації третьої організаційно-педагогічної умови залучення ділової гри до процесу підготовки студентів до ПД (створення психологічно сприятливого ігрового середовища) на *інформаційному етапі* ми проводили короткотривалі тренінги з майбутніми учасниками, обговорювали деякі конфліктні ситуації, залучали студентів до підготовчого етапу гри (підрозділ 2.4).

Перед проведенням першої гри ми ознайомили студентів із даним методом навчання, пояснили загальні правила її проведення й мету використання, зупинилися на принципах оцінювання, відповіли на запитання, подискутували щодо можливих перешкод в організації гри, очікуваних результатів. Для зручності ми роздрукували деякі правила-пам'ятки та роздали кожному учаснику, в тому числі й викладачам-експертам.

У методичних розробках є чітко розписані інструкції та правила, що стосуються конкретної ділової гри. Та є й певні “негласні” правила, дотримання котрих є необхідним для будь-якої вдалої ігрової взаємодії. За В. Збаровським гра буде ефективною, якщо учасники будуть керуватися такими правилами:

- висловитися повинні всі;
- вислуховувати уважно необхідно всіх;
- не вживати загальних фраз, переконувати потрібно за допомогою аргументів та фактів;
- не потрібно нікого агітувати;
- наш колектив не слабший за інших;
- головне – досягнення цілі [102, с.11].

Також до основних правил будь-якої гри відносяться такі:

1. Тут і зараз.
2. Відвертість та відкритість.
3. Принцип «Я». (Головна увага учасників повинна бути зосереджена на процесах самопізнання, самоаналізу та рефлексії. Це особливо важливо, оскільки навчає брати відповідальність на себе.)
4. Активність.
5. Конфіденційність (є умовою створення атмосфери психологічної безпеки та саморозкриття) [108, с.39].

Організаційний етап. Під час даного етапу викладач визначав мету гри, ставив завдання, проводив інструктаж учасників, знайомив з регламентом та документацією, пояснював правила. Щоб студенти не почували себе ніяково, особливо під час першої гри, вони “знайомились” та презентували групі свої персонажі. Для цього учасники розповсюджували виготовлені власними руками візитки, що містили інформацію про свого «героя» (ім'я, по-батькові, вік, сімейний стан, хобі і таке інше), його прізвисько (наприклад, «Залізна Леді», «Романтик», «Жартівник», «Консерватор» і т.і.). Таким чином вони закладали основні рольові риси персонажу, проектували його майбутню поведінку, стиль спілкування з учнями.

Діяльнісно-ігровий етап є найбільш динамічним, емоційно насиченим та тривалим. Учасники обмірковують запропоновані ролі, обговорюють можливі варіанти рішень, обмінюються пропозиціями, сперечаються. На цьому етапі для студентів на перший план виступає досягнення ігрових цілей, ігрова взаємодія. Для керівника гри важливим є позиція мінімального втручання та впливу на рішення учасників. Студенти не лише своїми діями моделюють умови майбутньої професії, а й мовною етикою, звертанням, поважливим ставленням до «керівництва», «колег», «батьків». Те хвилювання, яке відчувають студенти під час драматизації ситуації, активізує їхні зусилля для виконання поставлених завдань, заставляє діяти. Експерти уважно стежать за

розгортанням подій, відмічаючи можливі промахи, хибні рішення гравців, заповнюють документацію (додатки Н, П).

Післяігрове обговорення, як частина *аналітичного етапу* алгоритму, за часом проведення є менш тривалим етапом у порівнянні з діяльнісним, але інколи виявляється більш ваговим. Учасники вже не можуть вплинути на хід гри, конфліктну ситуацію, переграти фрагмент уроку чи по-іншому презентувати обрану технологію. Це нагода обміркувати свої дії, висловлювання, рівень знань, винахідливість, тощо. Під час обговорення результатів важливим є надати кожному шанс вказати на власні допущені помилки чи промахи, їхні чинники, а також звернути увагу на цікаві знахідки, нестандартні рішення. Увагу учасників слід зосередити на запитаннях «Що вплинуло на хід гри?», «Яких знань, вмінь і навичок бракувало Вам при вирішенні ігрових завдань?», «Що сприяло вирішенню ігрового завдання?», «Що б Ви переробили, якби у Вас була нагода переграти дану ситуацію ще раз?» . Післяігрове обговорення ні в якому разі не повинно перетворитись на пошук винних, критиканство чи авторитарні повчання викладача. Важливим є створення атмосфери поваги, підтримки, підбадьорення, за якої співрозмовники обмінюються думками, ідеями чи порадами з метою уникнення проблем у майбутньому.

Для прикладу опишемо проведення деяких ділових ігор .

Мета гри «**Конфлікт**»: навчити студентів долати можливі психологічні бар'єри майбутньої ІПД, вдосконалення вмінь та навичок вирішення конфліктних ситуацій. Під час організаційно – підготовчого етапу відповідно до кількості студентів (20) було сформовано 4 ігрові групи. Кожній ігровій групі був наданий певний час (5 хв.) для відповіді на наступні запитання:

«За що мені подобається конфлікт?»

«За що мені не подобається конфлікт?»

«Чому люди конфліктують?»

«Чому люди уникають конфліктів?»

У групах студенти обговорювали підняті проблеми, узагальнювали, а потім презентували свої відповіді. Гравці дійшли згоди, що людям не подобається конфліктувати, оскільки це «псує стосунки з оточуючими», «викликає негативні емоції», «знижує самооцінку». До того ж конфліктів намагаються уникати через «страх бути переможеним», «небажання псувати собі нерви». Люди конфліктують, бо «скільки людей, стільки думок», «життєві негаразди та різні темпераменти, виховання призводять до вибуху негативних емоцій». У той самий час гравці слушно підмітили, що конфлікти необхідні для вирішення певних проблем, вони слугують джерелом прогресу та допомагають знайти шляхи залагодження непорозумінь.

Після цього кожна група обрала по одному представнику до ігрової групи «експертів». Керівник гри провів інструктаж, роздав документи, пояснив ігрові завдання. Ігровим групам були роздані картки із конфліктними ситуаціями, які можуть виникнути у їхній майбутній ПД, та таблички, на яких вказано способи урегулювання конфліктів: уникнення; пристосування; компроміс; співпраця; примус.

Оскільки у нас було обмаль часу (80 хв.), а студентів багато, то ігровий етап ми проводили таким чином:

Із запропонованих 5 конфліктних ситуацій групи попарно («І – 1» та «К – 1»; «І – 2» та «К – 2») вибирали по одній ситуації, яку вони бажали вирішити. У групах «інноватори» та «консерватори» обговорювали їх. Учасники створювали «портрет» своєї ролі (який представляли у вигляді візитної карточки або короткої характеристики перед початком «дуелі»), розмірковували над причинами конфлікту, складали план майбутніх дій, прогнозували можливу поведінку «супротивника» та власну реакцію. Гравці також використовували таблички та голосування, щоб прийти до одностайного рішення. Потім групи вибирають представника на ролі «І – 1», «К – 1», «І – 2», «К – 2» та розігрували конфліктні ситуації. Після розігрування кожної ситуації експерти та гравці заповнювали документацію.

На заключному етапі гри з метою вдосконалення навичок рефлексії студенти одержали картки, які допомагали їм проаналізувати ігрову діяльність, зрозуміти шляхи вирішення конфліктної ситуації, побачити та зрозуміти власні та чужі помилки.

Завдання для рефлексії

1. На скільки типовою є запропонована ситуація?
2. Чи були допущені помилки учасниками? Які та з яких причин?
3. Як можна попередити виникнення конфлікту такого типу і чи потрібно?
4. Що заважало вирішенню даної ситуації?
5. Як діяли б Ви за даних обставин?

Завдання для рефлексії “інноваторів” та “консерваторів”

1. Чи правильно Ви почали бесіду?
2. Чи використали Ви всі можливі способи переконання супротивника?
3. Чи виникало у вас бажання перервати співрозмовника?
4. Хто утримував ініціативу під час конфлікту?
5. Чи досягли Ви своєї мети?

Студенти жваво обговорювали поведінку учасників, спрямовану на подолання конфлікту, оцінювали ефективність зусиль. Як наслідок, гравці дійшли висновку, що для успішного вирішення проблеми мало лише емоційності, переконань у власній правоті та бажання перемогти. Оперувати потрібно фактами, заручитися підтримкою громади (вчителів, батьків, учнів), підтвердити власні судження експериментом (результатами тестування, анкетування), успіхами учнів, їхньою активністю та зацікавленістю, знанням певних правових документів.

Наприкінці гри виступали експерти та керівник гри, які визначили переможців, відзначили позитивні та негативні моменти проведення ділової гри.

Метою гри «**Битва за переконання**» був розвиток лідерських якостей особистості, швидкості, оригінальності професійного мислення майбутніх вчителів, рефлексії.

Етапи проведення гри:

1. Організаційно-підготовчий етап:

Студентам роз'яснювалася мета гри та роздавалася документація. Керівник гри поставив учасникам завдання: за 5 хвилин написати якомога більше будь-яких, бажано оригінальних варіантів вирішення наступних проблем:

- «нецікаве» навчання школярів;
- взаємовідносини вчителів та учнів;
- індивідуалізація навчання.

2. Ігровий етап.

Гравцям необхідно було знайти «одномумців» та сформувати 2 – 4 ігрові групи. Для цього студенти протягом 5 хвилин спілкувалися один з іншим, вивчали думки з даних проблем та об'єднувалися з тими учасниками, варіанти відповідей котрих вони вважали найкращими. Декілька студентів не приєдналися до жодної ігрової групи. Було вирішено, що в грі вони будуть експертами та виконуватимуть ролі «директора школи», його «заступника», «батьків» (за бажанням).

В ігрових групах учасники обговорювали запропоновані власні ідеї вирішення трьох шкільних проблем, письмово обґрунтовували найбільш удалі, з їхньої точки зору, варіанти та вибирали «спікера», який на «педагогічній раді школи» виголошував їхню думку та захищав її. На роль «спікера» найчастіше обирали лідера групи, проте інколи будь-який інший гравець бажав відстоювати інтереси товариства.

На «засіданні педагогічної ради» присутні обговорювали вище згадані проблеми. Хоча у цій дискусії брали участь лише експерти («директор школи», «заступник», «батьки») та спікери груп, решта учасників не залишалась байдужою. Вони уважно слухали, вболівали за представника своєї групи, хоча й прихильно ставилися до слухних, оригінальних рецептів вирішення болючих проблем «супротивниками».

3. Заключний етап.

Усі учасники проголосували за формою №1 за будь-які ідеї, котрі їм сподобалися (не обов'язково власної ігрової групи):

Форма №1

Проблема, яка потребує Вирішення	Обраний варіант ідеї	Обґрунтування
«Нецікаве» навчання Учнів		
Взаємовідносини вчителів та учнів		
Індивідуалізація навчання		

Після обробки документації, експерти назвали ідеї – переможці. Учасники обмінювалися думками: чому саме та чи інша ідея виграла чи програла, яка ідея була найбільш оригінальною, але не знайшла прихильників, причини цього, які аргументи лідерів груп вплинули на остаточне рішення гравців. Керівник гри та студенти висловлювали своє враження від гри, вказували на позитивні та негативні моменти.

Також наведемо приклад ділової гри, в якій враховувалась спеціалізація майбутніх учителів. Ділова гра **«Розкритикуй мене, якщо зможеш»** проходила зі студентами V курсу інституту педагогіки та психології, майбутніми учителями початкової школи під час викладання курсу «Теорія і методика ігрової діяльності».

Метою гри був розвиток у студентів навичок критики та самокритики, рефлексії. На організаційно-підготовчому етапі учасники (напередодні або за кілька днів до гри) одержали завдання: підготуватися провести фрагмент уроку (на вибір) із залученням ігрових технологій. Студентам пропонувалося провести такі фрагменти уроку: презентація нового матеріалу; удосконалення знань, умінь, навичок; узагальнення та систематизація знань; контрольна перевірка знань. Тривалість «уроку» – 10-15 хвилин. Кожний студент самостійно відбирав вид гри, готував необхідний роздатковий матеріал,

обладнання. Формування ігрових груп (3) відбувалося відповідно до кількості студентів у групі на початку ділової гри.

Студентів на роль «вчителя» (всього було 3 вчителя, яких ми позначимо «А», «Б», «В») можна вибрати за допомогою жеребкування. Ми запропонували учасникам відібрати претендентів на роль «вчителя» на свій розсуд. Решта студентів приймали участь у грі як «учні» та «експерти». На ролі головних експертів разом з викладачем, керівником гри, запросили також викладачів предметів педагогічного циклу. Учасникам роздали документи, провели інструктаж. Для зручності студенти вибрали назви груп: «Ромашка», «Сонечко», «Мрійники».

Оскільки кожний студент готував певну гру, спочатку ігрові групи вирішували, яку саме гру відібрати для презентації. Після обговорення, група приймала рішення та розпочинала підготовку до проведення гри.

На ігровому етапі «вчитель А» проводив фрагмент уроку з групами «Сонечко» і «Мрійники»; «вчитель Б» – з групами «Ромашка» і «Мрійники»; «вчитель В» – з групами «Ромашка» і «Сонечко». Після кожної проведеної дидактичної гри виділявся час (5 хв.) для заповнення форми №1 студентами – «учнями». У цей самий час «вчитель», який щойно провів урок, також аналізував щойно проведене заняття, керуючись формою №2. Заповнені документи передавалися експертам, які оцінювали критичні зауваження «учнів» і самоаналіз «вчителя», та заповнювали (2 – 3 хв.) форму №3.

Після проведення кожного фрагменту уроку, учасники дискутували. Кожний «вчитель» мав можливість вивчити форми №1, заповнені його «учнями», із критичними зауваженнями. Разом із своєю ігровою групою за відведений час (до 10 хв.) «вчитель» змушений був відреагувати на критику: погодитись із слушними скаргами або заперечити критичні зауваження на його адресу. У цей час експерти слідкували за розвитком дискусії, робили нотатки, заповнювали форму №4.

На заключному етапі учасники обговорювали хід гри, свої враження, емоції, аналізували власні дії та дії суперників, висловлювали критичні

зауваження та побажання. Після підбиття підсумків експерти оголосили групу-переможця. Керівник гри звернув увагу на найбільш слушні критичні зауваження, наголосив на вдалих знахідках студентів.

Дана ділова гра виявилася особливо корисною для майбутніх учителів початкових класів, оскільки розвіяла їхню впевненість щодо лише позитивного впливу ігрових технологій. «Програти» гру виявилось зовсім нелегко. Студентам не вистачало впевненості, емоційності, практичних навичок проведення дидактичних ігор із школярами молодшого шкільного віку. Серед негативних зауважень та побажань виділимо наступні: «слід чітко і зрозуміло ставити завдання», «вчитель був не дуже зацікавленим у грі та недостатньо емоційним», «завдання були занадто легкі для дітей, а тому – не надто цікаві», «гра дуже цікава, але не вистачало методичного забезпечення», «вчителю бракувало організаційних умінь», «не продуманий зміст гри» і так далі.

У той самий час студентам і залученим до гри в якості експертів викладачам сподобалася проведена ділова гра. Не дивлячись на те, що учасники були змушені відверто висловлювати критичні зауваження, ніхто не був ображений. Студенти висловлювали і сприймали критику як пораду, побажання, а в ніякому разі не зведення рахунків чи приниження. Усі учасники були переконані, що практичний досвід застосування ігрових технологій неодмінно стане в пригоді майбутнім учителям початкових класів, допоможе в складній ситуації, підкаже правильний стиль спілкування зі школярами в майбутньому.

Специфіка викладання предметів, які будуть викладати студенти в майбутньому, враховувалася і в інших ділових іграх («Відкритий урок», «Урок майбутнього»). Учасникам було цікаво та корисно застосувати на практиці нестандартні методи викладання своїх предметів, спробувати створити і втілити на практиці власні ідеї удосконалення навчального процесу.

3.3. Аналіз результатів педагогічного експерименту

Під час формувального етапу експерименту була перевірена робоча гіпотеза щодо залучення ділових ігор до процесу формування готовності майбутніх учителів до ІПД й ефективність моделі та запропонованих організаційно-педагогічних умов. Результати експериментальної роботи оцінювалися за вищезазначеними критеріями (підрозділ 3.1) на основі даних діагностичних зрізів, котрі були проведені на початку та наприкінці формувального етапу експерименту. За допомогою методів математичної статистики ми порівнювали результати попереднього та підсумкового тестування, анкетування, самооцінювання студентів і експертного оцінювання, що дозволило одержати об'єктивну картину стану готовності майбутніх учителів до ІПД. Технологія використання ділових ігор для підготовки студентів до майбутньої ІПД виявилася успішною, що знайшло відображення в кількісних характеристиках зростання показників рівнів готовності.

Контрольне анкетування засвідчило, що в експериментальних групах збільшилась кількість тих студентів, які переконані у необхідності залучення інновацій до педагогічної діяльності, позитивно ставляться до нововведень та планують у майбутньому долучатись до інноваційних освітніх процесів. Негативізм, з яким на початку формувального етапу експерименту майбутні учителі оцінювали модернізацію системи загальної середньої освіти України, поступився місцем розумінню неминучості та необхідності змін. Порівнюючи відповіді студентів на перше й друге запитання анкети «Модернізація системи загальної середньої освіти в Україні» [62], ми констатували позитивні зрушення у ставленні до інноваційних освітніх процесів учасників ЕГ, чого, на жаль, не можемо сказати про студентів КГ. На початку експерименту із твердженням №1 «Я не є прихильником нововведень, що відбуваються в системі загальної освіти України на державному рівні» погоджувалось 76 студентів КГ та 88 студентів ЕГ. 84 (КГ) і 90 (ЕГ) студентів вважали, що модернізаційні процеси тільки зашкоджують нормальному функціонуванню системи освіти (№2).

Після участі в ділових іграх, які дозволили майбутнім учителям по-новому поглянути на ідеї реформування, інновації, студенти ЕГ почали більш лояльно ставитися до інноваційних освітніх процесів, позитивно оцінювати педагогічні нововведення. Не відносять себе до прихильників інновацій 80 студентів КГ та 52 студента ЕГ (твердження №1), негативно розцінюють модернізаційні процеси в системі освіти 87 студентів КГ і лише 46 студентів ЕГ.

Студенти ЕГ змінили своє ставлення до творчості і новаторства, яким під час підсумкового ранжування (додаток Р) були відведені 8 та 11 місця відповідно (у порівнянні з 18 і 17 на початку експерименту). У той самий час не відбулося кардинальних змін у ставленні до цього студентів КГ. Вони винесли творчість та новаторство на 15 та 19 місця (16 і 18 на початку експерименту).

Ділові ігри дозволили студентам ЕГ оцінити можливості самореалізації в професії вчителя, переконатися в необхідності залучення інновацій до професії вчителя. Даний метод активного навчання дав нагоду переконатися, що, працюючи за обраним фахом, можливо досягти успіху, одержати задоволення від власної педагогічної майстерності, самоствердитися.

Показовими є результати визначення чиннику відсутності перспектив (додаток Б), які були надто високими і в контрольній, і в експериментальній групах на початку експерименту (рис.3.7).

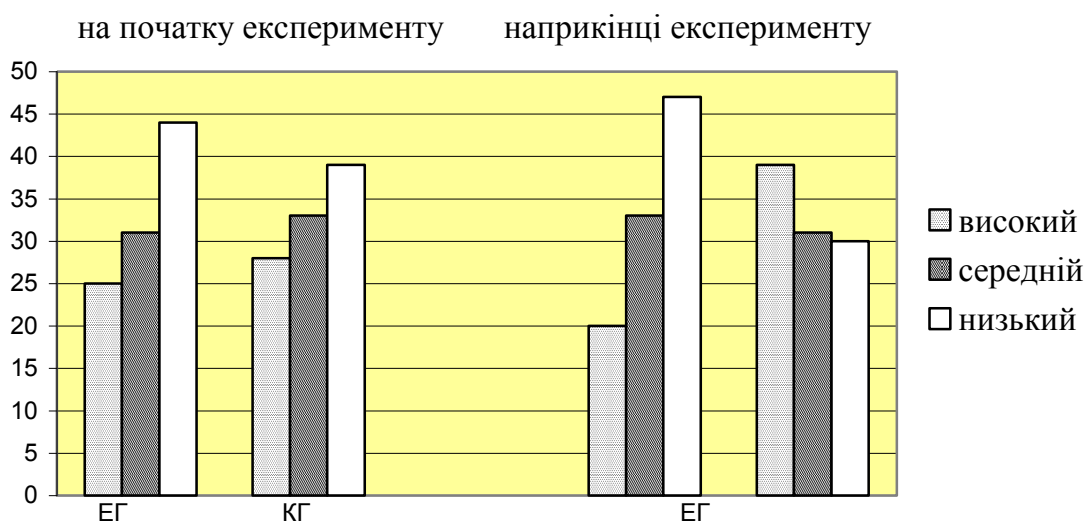


Рис.3.7. Динаміка чиннику відсутності перспектив у контрольній та експериментальній групах на початку та наприкінці експерименту

Високий показник цього чинника свідчить про кризовий стан. Така людина перестає цікавитись новим, не прагне розвивати себе, не в змозі самостійно визначати свої життєві орієнтири. Як видно з гістограми, в ЕГ показник кризогенності зазнав значних змін. Високий рівень було виявлено на початку експерименту в 39% студентів ЕГ та 44% студентів КГ, наприкінці – в 30%(ЕГ) та в 47% (КГ).

Під час гри студенти обмінювалися думками щодо доцільності запровадження інновацій в систему освіти України, вільно обговорювали проблеми, з якими зустрічаються вчителі-інноватори. Ділові ігри відкривали для них нове бачення професії вчителя – не одноманітної, застиглої в часі та нудної, а можливості використання власних здібностей, активного, творчого, насиченого життя, визнання оточуючих. Ділові ігри дали нагоду учасникам критично обміркувати та висловити своє ставлення до освітніх процесів, навчили прислухатися до виваженої критики та не «пливти за течією» загальноприйнятої думки.

Результати анкетування й тестування (додатки Б, В) уможливили зробити висновок про певні позитивні зрушення, які відбулися в мотиваційно-ціннісному ставленні студентів експериментальних груп до майбутньої ПД після залучення ділових ігор до навчального процесу. Дані розподілу студентів контрольної та експериментальної груп на початку та наприкінці формування експерименту подано в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

Динаміка рівнів мотиваційного критерію в студентів експериментальних і контрольних груп на початку і наприкінці експерименту, %

	на початку експерименту			наприкінці експерименту		
	низький	середній	Високий	низький	середній	високий
КГ	51,5	40,9	7,6	46,7	44,5	8,8
ЕГ	54,5	42,5	3	31	47,4	21,6

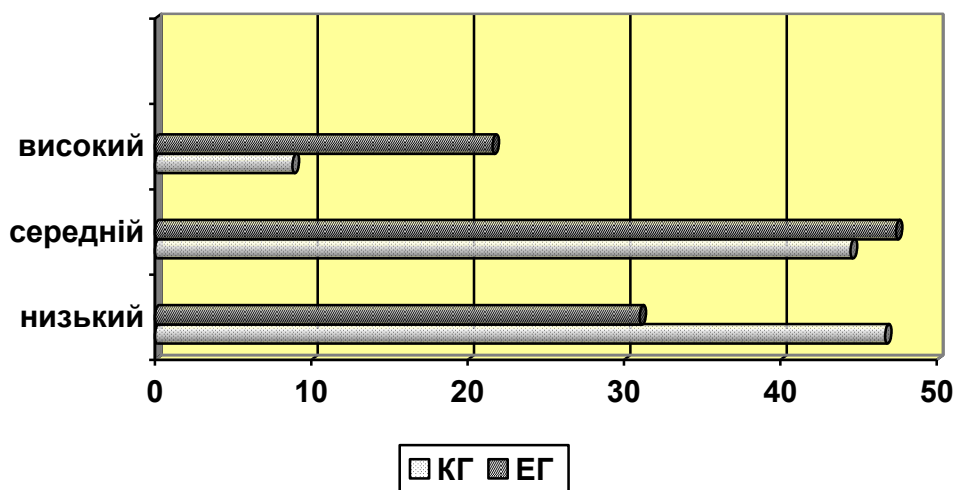


Рис.3.8. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за мотиваційним критерієм після експерименту

Результати формувальної дослідно-експериментальної роботи показали, що ділові ігри зацікавили студентів експериментальних груп інноваційними процесами, що відбуваються нині в загальноосвітніх закладах України, сучасними підходами до формування особистості учнів. Відповіді на запитання опитувальника І.Гавриш «Інновації в системі загальної середньої освіти України: теорія і практика» [62] студентів ЕГ у порівнянні зі студентами КГ були набагато змістовнішими. Студенти ЕГ виявили обізнаність щодо педагогічних нововведень, педагогів-новаторів, літературних джерел, з яких можна довідатись про нові тенденції викладання. На відміну від студентів КГ, вони переконані, що здатні виступити перед товаришами із доповідями на запропоновані теми, здійснити діагностику освітньої інновації з точки зору доцільності її впровадження, ознайомлені з основними нормативними документами, що регулюють ПІД в Україні.

Особливо ціннішим є те, що ділові ігри продемонстрували учасникам необхідність проведення педагогічного експерименту як дієвого засобу переконання прихильників традиційних методів навчання, вирішення професійних конфліктів на ґрунті запровадження інновацій. Ділова гра «Битва за переконання», «Реформа» та інші озброїли студентів експериментальних груп, як показали результати анкетування (додаток Д) та експертне оцінювання

(додаток П), базовими навичками моніторингу інновацій, допомогли усвідомити відповідальність кожного вчителя за пасивність у процесі запровадження нововведень у школу, результатом яких є «експерименти» над особистістю учня.

Таблиця 3.9

Динаміка рівня технологічного критерію в студентів експериментальних і контрольних груп на початку і наприкінці експерименту, %

	На початку експерименту			наприкінці експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
КГ	53,1	46,9	0,0	57,1	42,3	0,6
ЕГ	54,2	45,8	0,0	31,7	57,4	10,9

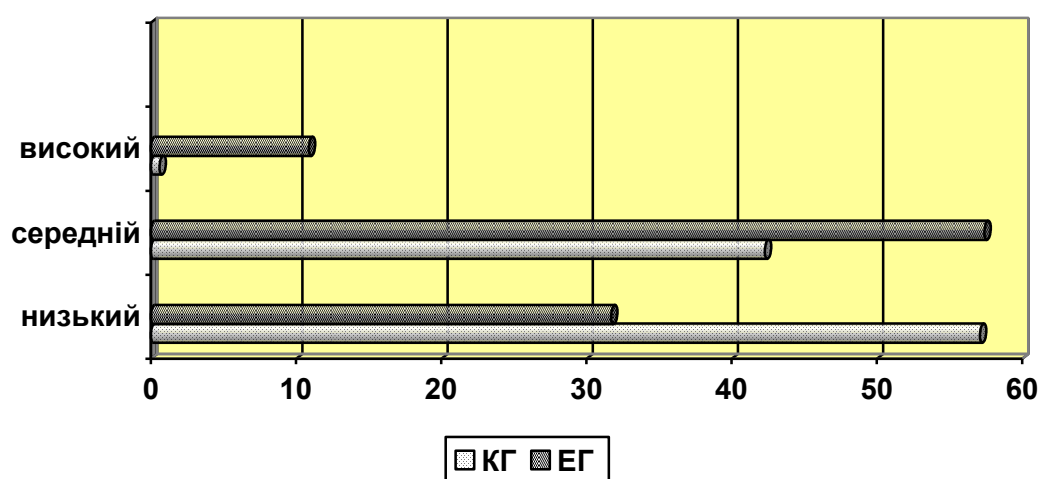


Рис.3.9. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за технологічним критерієм після експерименту

Ігрова взаємодія спонукала майбутніх учителів знаходити неординарні розв'язки типових ситуацій, що викликало щире захоплення викладачів, експертів та самих гравців. Невимушена, тепла атмосфера занять, позитивний і доброзичливий емоційний клімат як одна з організаційно-педагогічних умов залучення ділових ігор, сприяли розкриттю творчих креативних задатків студентів, їхньої винахідливості, уяви. Демократичний стиль відносин не призвів до анархії, а навпаки, вплинув на почуття відповідальності. Студенти виявляли активність та ініціативність під час занять, жваво обговорювали

проведені під час ігор «мікро-уроки», пишалися власними педагогічними знахідками, ділилися цікавою здобутою інформацією, перетворювались на дійсних суб'єктів власного професійного становлення.

За час експерименту в студентів КГ і ЕГ змінилося ставлення до тих рис особистості, що необхідні для здійснення успішної ПД. Проте помітні позитивні зрушення в розвитку даних якостей відбулися (за результатами самооцінювання) в студентів ЕГ (таблиця 3.10, подана в додатку Т). Вони вважають, що стали більш критичними й незалежними у своїх судженнях, активними, чутливими до потреб учнів, креативними та ініціативними. Використовуючи метод експертних оцінок, ми порівняли дані самооцінювання із думкою викладачів, які мали нагоду спостерігати за діями студентів, їхніми особистісними якостями під час ділових ігор. Результати не лише підтвердили позитивні зрушення в студентів ЕГ щодо сформованості рис, необхідних для здійснення ПД, а й були показовими щодо адекватності й виваженості їхньої самооцінки, рефлексивних навичок.

Проведене наприкінці тестування креативності [60] засвідчило позитивні зрушення в творчому ставленні студентів ЕГ до професії вчителя, оригінальності, уяві, допитливості, творчому мисленні. В процесі порівняння результатів діагностичних зрізів у контрольних та експериментальних групах, які були практично однаковими на початку формувального етапу експерименту, ми констатували, що залучення ділових ігор у процес підготовки майбутніх учителів до ПД ефективно вплинуло на розвиток креативності студентів ЕГ.

Таблиця 3.11

Динаміка рівня креативності студентів експериментальних і контрольних груп на початку та наприкінці експерименту, %

	На початку експерименту			Наприкінці експерименту		
	високий	середній	низький	високий	середній	низький
КГ	8%	44%	48%	10%	49%	41%
ЕГ	6%	41%	53%	13%	58%	29%

Після узагальнення даних тестування рівня креативності та самооцінювання розвитку рис особистості, необхідних для здійснення ІПД, результати сформованості особистісно-креативного критерію в КГ та ЕГ на початку та наприкінці формульовального експерименту представлені в таблиці 3.12.

Таблиця 3.12

**Динаміка рівня особистісно-креативного критерію в студентів
експериментальних і контрольних груп на початку і наприкінці
експерименту, %**

	На початку експерименту			Наприкінці експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
КГ	50,2	45,7	4,1	40,1	50	9,9
ЕГ	51,7	45,5	2,8	22	56,5	21,5

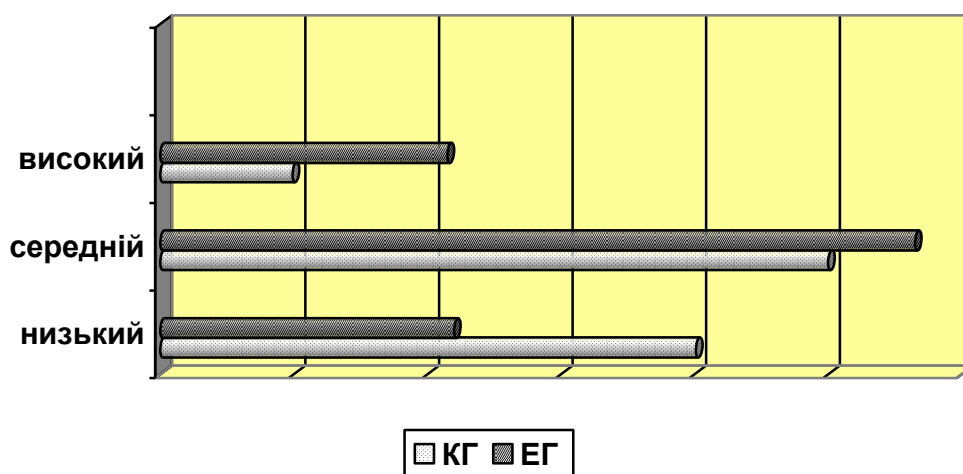


Рис.3.10. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за особистісно-креативним критерієм після експерименту

Спостереження за учасниками, результати самооцінювання студентів і висновки експертів підтвердили припущення, що залучення ділових ігор до навчального процесу суттєво впливає на сформованість рефлексивних навичок студентів. Післяігрові обговорення спонукали їх частіше замислюватися над вчинками та потребами учнів, батьків і суспільства, зумовленістю власних дій. Ділові ігри надавали можливість кожному учаснику висловити свою думку та порівняти її зі ставленням опонента, а викладачу – здійснювати рефлексивне

керівництво. Особливо ціннішими були висновки майбутніх вчителів, котрі повністю узгоджуються із думкою І. Зязюна, який розглядає педагогічну майстерність «як вияв педагогом свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя в педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учнів» [176, с.25]. Згідно з опитуванням студенти ЕГ стали більш адекватно оцінювати свою діяльність, прогнозувати її вплив на учнів, попереджувати можливі конфлікти, прислухатись до виваженої та слушної критики, що було також підтверджено експертами.

Таблиця 3.13

Динаміка рівня рефлексивного критерію в студентів експериментальних і контрольних груп на початку і наприкінці експерименту, %

	На початку експерименту			Наприкінці експерименту		
	низький	середній	високий	низький	середній	Високий
КГ	61	33,6	5,4	49,5	42,6	7,9
ЕГ	59,9	34	6,1	23	54,2	22,8

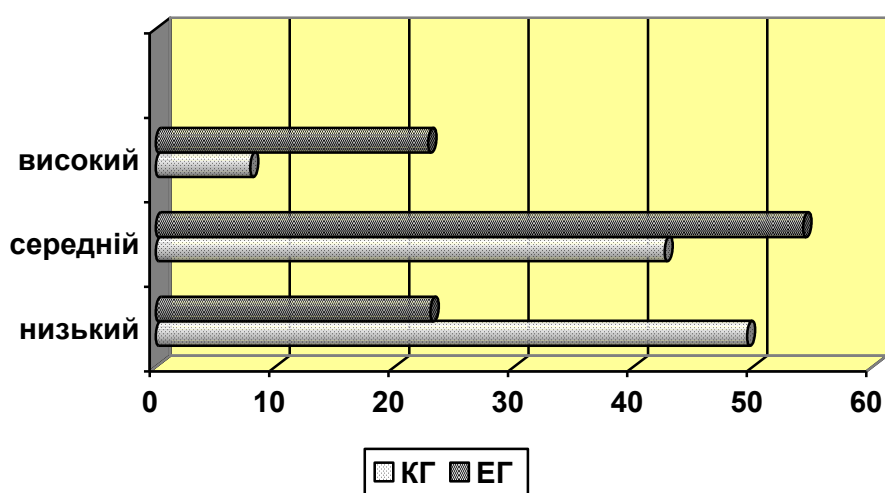


Рис.3.11. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за рефлексивним критерієм після експерименту

Узагальнені дані сформованості за окремими критеріями готовності майбутніх учителів до ПД за низьким, середнім і високим рівнями по

завершенню формувального експерименту в контрольній та експериментальній групах представлено у таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Стан готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності після формувального експерименту, %

Рівні сформованості Критерії	Низький		Середній		Високий	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мотиваційний	46,7	31	44,5	47,4	8,8	21,6
Особистісно-креативний	40,1	22	50	56,5	9,9	21,5
Технологічний	57,1	31,7	42,3	57,4	0,6	10,9
Рефлексивний	49,5	23	42,6	54,2	7,9	22,8
<i>Середнє значення</i>	<i>48,35</i>	<i>26,9</i>	<i>44,85</i>	<i>53,9</i>	<i>6,8</i>	<i>19,2</i>

Після проведення відповідних розрахунків було з'ясовано, що в результаті контрольного діагностичного обстеження високий рівень готовності до ПД виявили 19,2% студентів експериментальних та 6,8% студентів контрольних груп. Середній рівень готовності притаманний 53,9% опитуваним експериментальних і 44,85% контрольних груп. Низький рівень готовності до означеної діяльності зафіксовано у 26,9% респондентів експериментальних і 48,35% контрольних груп.

Аналіз результатів дослідження свідчить про позитивну динаміку готовності студентів експериментальних груп до ПД. Так, на початку експерименту майбутніх фахівців з високим рівнем готовності зафіксовано 2,98%, після експерименту цей відсоток зріс до 19,2%. Натомість зменшилася частка студентів з низьким рівнем – з 55,07% до 26,9%. Середній рівень готовності до означеної діяльності на початку експерименту виявляли 41,95% опитуваних, у кінці експерименту – 53,9%. У контрольних групах динаміка готовності студентів коливається в значно меншій мірі: респондентів з високим рівнем готовності було 4,28%, стало 6,8%; із середнім – було 41,77%, стало 44,85%; із низьким – було 53,95%, стало 48,35%.

Узагальнення результатів діагностичного дослідження, зібраних під час констатувального та контрольного експериментів (див. табл. 3.7, 3.14), дозволило виявити динаміку сформованості професійної готовності майбутніх учителів до ПД в експериментальних та контрольних групах за всіма визначеними рівнями (рис. 3.12).

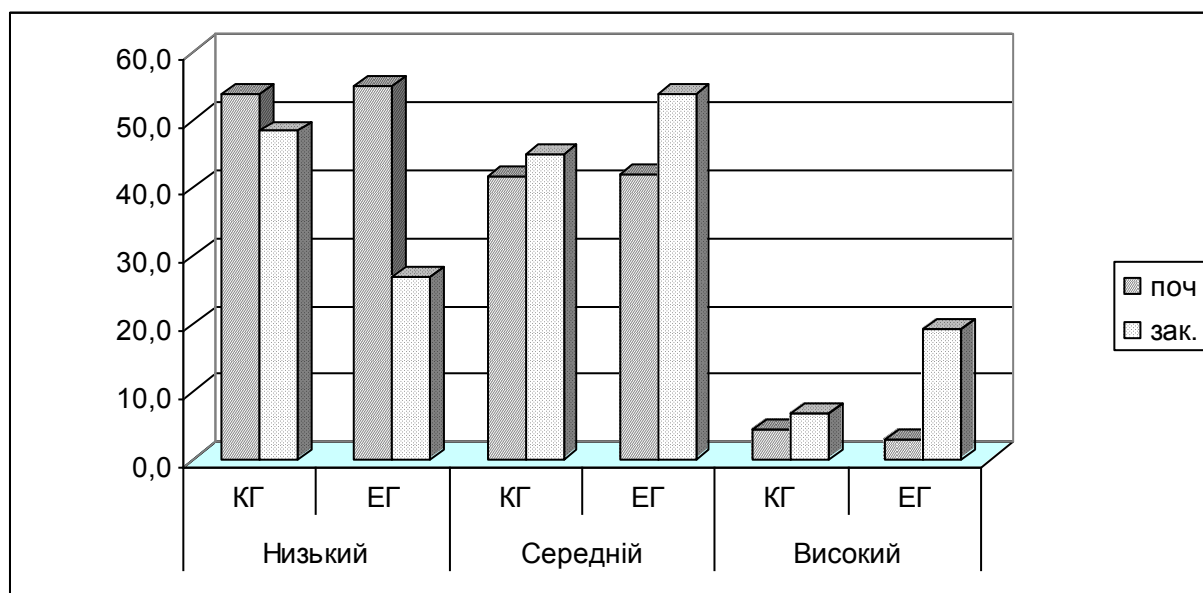


Рис.3.12. Динаміка готовності майбутніх учителів до ПД

Оскільки ми припустили, що в результаті проведеного експерименту готовність студентів контрольної та експериментальної груп до ПД протягом формувального експерименту зростає статистично значущо, то з метою порівняння до- та післяекспериментальних даних, виражених у відсотках, використано критерій χ^2 , розрахований за формулою (3.1)

$$\chi^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (3.1),$$

де P_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників груп наприкінці формувального експерименту, V_k – відсотковий розподіл даних результатів обстежень представників груп перед проведенням формувальної частини експерименту, m – кількість виокремлених рівнів готовності. За результатами обчислень:

$$\chi_{КГ}^2 = \frac{(4,28 - 6,8)^2}{6,8} + \frac{(41,77 - 44,85)^2}{44,85} + \frac{(53,95 - 48,35)^2}{48,35} = 1,79;$$

$$\chi_{EG}^2 = \frac{(2,98 - 19,2)^2}{19,2} + \frac{(41,95 - 53,9)^2}{53,9} + \frac{(55,07 - 26,9)^2}{26,9} = 45,85.$$

Для контрольних груп обраховане значення χ^2 -критерію (1,79) менше за відповідне табличне значення (5,99). Отже, зміни у готовності представників контрольних груп до ПД, які відбулися протягом формувального експерименту, не є статистично значущими. Вірогідність того, що частотні показники результатів обстеження представників контрольної групи, встановлені перед та після закінчення формувального етапу експерименту, статистично не відрізняються, становить 95%.

Для експериментальних груп значення χ^2 -критерію (45,85) більше за відповідне граничне значення χ^2 -критерію при $m-1=2$ ступенях свободи, яке складає 5,99 при вірогідності допустимої помилки менше 0,05. Отже, з вірогідністю помилки не більше 5% можна стверджувати, що в результаті застосування експериментальної методики підготовки студентів експериментальних груп до ПД відбулися статистично значущі зміни.

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної готовності студентів до ПД до та після експерименту засвідчив ефективність запропонованої методики підготовки студентів до майбутньої ПД. Одержані в процесі дослідження якісні та кількісні результати дозволяють говорити про дієвість та перспективність запропонованої моделі та організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців до означеної діяльності засобами ділової гри.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

1. Науковий пошук уможливив виділити 4 критерії готовності майбутніх учителів до ІПД, а саме: мотиваційний, особистісно-креативний, технологічний і рефлексивний та показники їхньої сформованості. Звідси нами були визначені три рівні готовності до ІПД: високий, середній, низький.

2. Результати констатувального етапу експерименту свідчать про незадовільний стан готовності майбутніх учителів до ІПД. Низький рівень виявило 50% студентів, середній – 43%, високий – лише 7%.

3. Серед причин, які негативно впливають на формування інноваційної компетентності студентів, встановлено: невпевненість у виборі майбутньої професії, пасивне ставлення до інноваційних освітніх процесів та небажання брати в них участь, відсутність необхідних знань про модернізацію системи освіти України, умінь і навичок освоєння, діагностики нововведень, традиційні, репродуктивні методи навчання у ВНЗ, авторитарний стиль спілкування викладачів зі студентами, відсутність сприятливих умов та можливостей проявити себе.

4. Узагальнення результатів констатувального етапу експерименту довело необхідність упровадження в професійну підготовку вчителів методів активного навчання, а саме ділових ігор, які в змозі збільшити пізнавальну активність майбутніх учителів, надати шанс проявити їм свою креативність та удосконалити рефлексивні навички, підготувати до майбутньої ІПД, демократизувати відносини між викладачами та студентами, змінити ставлення педагогів до стилю викладання предметів педагогічного циклу.

5. Ефективність запропонованого організаційно-методичного алгоритму застосування ділових ігор для підготовки студентів до майбутньої ІПД з урахуванням запропонованих організаційно-педагогічних умов була з'ясована внаслідок всебічного діагностування рівнів сформованості компонентів інноваційної компетентності майбутніх учителів. Початкові результати студентів КГ та ЕГ порівнювалися із прикінцевими. Виявлені статистичні

зміни, які вказували на позитивну динаміку готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, були перевірені на достовірність з використанням критерію χ^2 .

6. Педагогічний експеримент засвідчив дієвість розроблених нами ділових ігор, підтвердив результативність авторської моделі та організаційно-педагогічних умов використання ДІ з метою підготовки студентів до ПД.

Основні наукові результати розділу опубліковані в працях [37; 38].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Відповідно до здійсненого дефінітивного аналізу основних понять педагогічної інноватики було з'ясовано суть поняття «інноваційна педагогічна діяльність», яка тлумачиться нами як найвищий ступінь педагогічної творчості, процес генерації інноваційних ідей, їхнього запровадження та розповсюдження, оновлення педагогічної теорії та практики, альтернатива консервативному, традиційному, усталеному та авторитарному стилю діяльності. Узагальнення результатів дослідження дало змогу установити тотожність понять «готовність майбутніх учителів до ПД» та «інноваційна компетентність майбутніх учителів». Готовність до ПД – сформована в майбутніх учителів компетентність щодо оптимального розв'язання освітніх завдань у контексті впровадження, розповсюдження, створення педагогічних інновацій, що системно реалізується у мотиваційному, особистісно-креативному, технологічному і рефлексивному компонентах.

Констатувальний етап дослідження дозволив зробити висновки щодо незадовільного стану готовності студентів (низький рівень готовності – 50% студентів, високий – 7%) до майбутньої ПД та чинників, які негативно впливають на процес формування інноваційної компетентності педагогів. Серед основних причин, котрі перешкоджають становленню студентів як активних майбутніх учасників модернізаційних освітніх процесів нашої держави, були виявлені: невпевненість щодо обраного фаху, зневіра в можливість самореалізації, працюючи вчителем; використання традиційних методів і форм навчання, які не передбачають виявлення креативності та ініціативності; авторитарне ставлення викладачів до студентів.

Аналіз результатів даного етапу дослідження довів необхідність використання методів активного навчання, зокрема ділових ігор, як засобу підготовки майбутніх учителів до ПД.

2. Ділова гра в контексті підготовки майбутніх учителів до ПД є методом активного навчання, котрий у штучно відтворених умовах майбутньої

інноваційної педагогічної діяльності за рахунок створення атмосфери творчого професійного пошуку, суперечливих ігрових позицій учасників, їх вимушеної активності, критичного післяігрового обговорення сприяє формуванню інноваційної компетентності студентів.

Вивчення літературних джерел з проблеми дослідження, практичного досвіду використання ділових ігор у процесі становлення фахівців дозволило виокремити педагогічні можливості застосування ділових ігор для вдосконалення процесу формування інноваційної компетентності майбутніх учителів. До них ми відносимо розвиток мотиваційної спрямованості студентів, креативності, критичності мислення, особистісних рис характеру, практичне застосування професійних умінь та навичок, необхідних для здійснення ПД. Ділові ігри переконують у необхідності активного залучення до модернізації системи загальної освіти України кожного освітянина, підштовхують до самостійного пошуку інформації щодо інноваційних технологій, спонукають до творчого вирішення типових завдань, навчають сприймати конструктивну критику, посилюють спілкування між студентами та зменшують домінуючу роль викладача; здійснюючи самоаналіз власних ігрових дій, у студентів формуються рефлексивні вміння та навички, необхідні для майбутньої ПД.

3. Опрацювання та осмислення пропозицій і рекомендацій науковців щодо сприятливих чинників підготовки студентів до ПД, застосування ділових ігор у навчально-виховному процесі ВНЗ дало можливість розробити, теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити модель, організаційно-педагогічні умови застосування ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до ПД, а також організаційно-методичний алгоритм впровадження ділової гри для формування інноваційної компетентності студентів. До основних етапів організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ із застосуванням ділової гри відносимо діагностичний, інформаційний, організаційний, діяльнісно-ігровий, аналітичний. Основними підходами до організації навчання із залученням ділової гри – особистісний, діяльнісний, акмеологічний та діалогічний. Результати формувального етапу експерименту були показовими

щодо ефективності використання авторської моделі та дотримання виокремлених нами організаційно-педагогічних умов, а саме:

- урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ІПД) у процесі конструювання;
- забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо використання ділових ігор у педагогічних ВНЗ;
- створення психологічно-сприятливого ігрового середовища.

4. Укладені методичні рекомендації щодо застосування ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до ІПД акцентують увагу на принципах і правилах проведення ділових ігор, пропонують до використання розроблені автором ділові ігри, дозволяють усвідомити чинники формування інноваційної компетентності майбутніх учителів засобами ділової гри.

Здійснене дослідження, певна річ, залишає відкритим питання більш ретельного теоретичного обґрунтування процесу формування компетентності викладачів вищої школи щодо застосування ділових ігор з метою підготовки студентів до ІПД та діагностування її рівня; створення банку ділових ігор, цільовим призначенням яких є формування інноваційної компетентності майбутніх учителів, застосування інформаційних технологій у процесі конструювання й проведення ділових ігор.

ДОДАТКИ

Додаток А**АНКЕТА**

1. У школі якого типу Ви навчались?
2. Які були Ваші улюблені предмети в школі? Аргументуйте.
3. Чи були у Вас конфлікти з вчителями? Які причини?
4. Якими були Ваші захоплення в школі?
5. Ким Ви мріяли стати в дитинстві?
6. Чим подобалася Вам ця професія?
7. Ким хотіли бачити Вас батьки?
8. Чи було Ваше рішення вступити до педагогічного ВНЗ самостійним?
9. Хто або що вплинуло на Ваш вибір професії?
10. Чи задоволені Ви ВНЗ, в якому навчаєтесь?
11. Які Ваші улюблені предмети? Аргументуйте.
12. Які предмети Ви вважаєте необхідними для майбутньої професії?
13. Які предмети переобтяжують навчальну програму?
14. Якими предметами чи курсами можна доповнити навчальний план?
15. Що сприяє покращенню навчання?
16. Які чинники негативно впливають на засвоєння знань?
17. Чи задоволені Ви методикою викладання предметів педагогічного циклу?
18. Чи використовують викладачі нестандартні методи викладання? Які саме?
19. Яке Ваше ставлення до таких методів навчання?
20. Чи цікаво Вам навчатись?
21. Чим займаєтесь у вільний час?
22. Чи цікавитесь Ви педагогічними новинками ?
23. Чи впевнені Ви зараз у правильності вибраного фаху?
24. Чи зможете Ви досягти значних успіхів, працюючи вчителем?
25. Чи плануєте Ви працювати за фахом після закінчення ВНЗ?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток Б

Техніка самоаналізу і самовизначення (модифікована, за С.Вершловським)

Нижче подано перелік суджень, що характеризують ставлення до найрізноманітніших сторін життя. Якщо Ви погоджуєтесь із судженням, поставте, будь-ласка, знак «+», якщо Ви згодні лише частково, то знак «±», якщо Ви не згодні – знак «-».

№ з/п	Судження	Ваша відповідь
1	Я люблю відвідувати різні міста, мандрувати, знайомитися з новими людьми.	
2	Я намагаюся впливати на обставини в житті і домагатися свого.	
3	Бажання учнів пізнавати світ, їхні успіхи залежать від вчителя.	
4	Я часто обговорюю з однокурсниками проблеми обраної професії.	
5	Замислюючись про свою майбутню професію, я переживаю сумніви і безнадійність.	
6	Я вважаю за необхідне аналізувати свої погляди стосовно майбутнього фаху.	
7	Я завжди можу придумати щось таке, що дозволить реалізувати задум, план, ідею.	
8	По-моєму, не слід надавати занадто велике значення помилці, що робить людина, Важливо знайти спосіб виправити її.	
9	Вчитель повинен з повагою ставитися до учня, до його унікальності й проблем.	
10	Мені нецікаво вивчати предмети педагогічного циклу.	
11	Мене приваблюють нові думки, погляди на світ.	
12	Я завжди можу знайти час і для навчання, і для відпочинку.	
13	У професії вчителя матеріальна винагорода – не головне.	
14	Я вдячна за конструктивну критику.	
15	Я не бачу перспектив для самореалізації в професії вчителя.	
16	Я віддаю перевагу новітнім технологіям для здобуття інформації.	
17	Моє рішення стати вчителем є самостійним.	
18	Для мене професія вчителя – це щоденна творчість і радість.	
19	Я завжди відверто висловлюю свою думку.	
20	Навряд чи я зможу домогтися значних успіхів, працюючи вчителем.	
21	Якщо я бачу, що мої дії не ведуть до позитивного результату, я можу зупинитись і почати все абсолютно інакше.	
22	У житті є багато важливих речей, і гроші абсолютно все не визначають.	
23	Кожна людина може поставити перед собою ціль, працювати і домогтися успіху.	
24	Я вважаю, що вчитель повинен звертати увагу на успіхи учня, а не вишукувати його недоліки.	
25	Професія вчителя – неprestижна, лише проблеми і турботи.	

Інтерпретація результатів

«А» - фактор орієнтації на нове, на розвиток;

«Б» - фактор знаходження самоконтролю;

«В» - фактор знаходження цілі;

«Г» - фактор відкритості світу;

«Д» - фактор відсутності перспектив.

А		Б		В		Г		Д	
1		2		3		4		5	
6		7		8		9		0	1
1	1	2	1	3	1	4	1	5	1
6	1	7	1	8	1	9	1	0	2
1	2	2	2	3	2	4	2	5	2
р азом		р азом		р азом		р азом		р азом	

Обчисліть, будь-ласка, суму набраних Вами балів по кожному стовпчику таблиці.

«+» - 2 бали;

«+» - 1 бал;

«-» - 0 балів.

Для майбутнього вчителя, здатного ефективно переборювати професійні кризи, характерне високе значення факторів А, Б, В, Г. Така людина знаходить самоконтроль, переборює зовнішні обставини, ефективно реалізує себе в житті, постійно працює над собою, цікавиться новою інформацією, краще усвідомлює себе й виробляє чіткі цілі, приймає рішення й слідує ним.

Високий показник фактора Д свідчить про кризовий стан. Така людина перестає цікавитись новим, не прагне розвивати себе, не в змозі самостійно визначати свої життєві орієнтири.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток В

Рангова структура мотивації та пізнавальної активності майбутніх учителів

Метою нашого дослідження є визначення ціннісних орієнтирів студентів як майбутніх вчителів. Розставте подані нижче фактори від найважливішого для Вас до найменш важливого.

1	Особиста незалежність, самостійність прийняття рішень	
2	Здорове харчування	
3	Сім'я	
4	Вільний час, дозвілля	
5	Матеріальний достаток, гроші	
6	Повага оточуючих, позитивна оцінка педагогічної діяльності колегами	
7	Новаторство, удосконалення навчально-виховного процесу	
8	Здоров'я	
9	Успіхи учнів, розвиток їхніх пізнавальних та творчих здібностей	
10	Помешкання	
11	Любов	
12	Педагогічна майстерність, професійний розвиток	
13	Ваша безпека та ваших рідних, близьких	
14	Друзі	
15	Залучення до культурних надбань людства, духовний розвиток	
16	Релігія	
17	Самоповага, гідність	
18	Творчість	
19	Екологія навколишнього середовища	
20	Самореалізація, само актуалізація	

Додаток Д

Анкета

1. Чи вважаєте Ви підготовку до інноваційної педагогічної діяльності необхідним компонентом загальної фахової підготовки майбутніх вчителів?
2. Чи бажаєте Ви в майбутньому особисто приймати участь в інноваційній педагогічній діяльності?
3. Чи володієте Ви достатньою інформацією про сучасні педагогічні технології, освітні інновації?
4. Чи знаєте Ви, як організувати та провести педагогічний експеримент?
5. Чи сформовані у Вас вміння та навички, необхідні для бібліографічного пошуку інформації, її обробки та класифікації?
6. Чи здійснюєте Ви самостійно пошук фахової літератури з метою саморозвитку?
7. Чи вмієте Ви визначати професійні проблеми, виявляти фактори, що спричинили їхнє виникнення?
8. Чи аналізуєте проведені уроки, виявляєте причини їхніх недоліків?
9. Чи змогли б Ви здійснити діагностування освітньої інновації з точки зору доцільності її впровадження?
10. Чи ознайомлені Ви з основними документами, що регулюють інноваційну педагогічну діяльність в Україні?
11. Чи влаштовують Вас методи та форми навчання, які використовуються при викладанні предметів педагогічного циклу? Якщо ні, то назвіть причини.
12. Які методи та форми навчання необхідно використовувати для формування готовності студентів до інноваційної педагогічної діяльності?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток Е

ТЕСТ ВЕРБАЛЬНОЇ КРЕАТИВНОСТІ (RAT) С. МЕДНІКА

(адаптація А.Н. Вороніна, дорослий варіант)

Особливості проведення:

Під час тестування краще уникати спрямованість методики, тобто, не повідомляти, що вивчається творче мислення, креативність. Тест можна представити як методику на «оригінальність». Час тестування не слід обмежувати, проте бажано, щоб на кожну трійку слів витрачалось по 1-2 хв.

Інструкція:

Вам пропонуються трійки слів, до яких необхідно підібрати ще одне слово так, щоб воно складало певне словосполучення з кожним із трьох слів.

Наприклад, для трійки слів голосний, правда, повільно словом-відповіддю може бути слово «говорити» (голосно говорити, говорити правду, повільно говорити). Ви можете також змінювати слова граматично і використовувати прийменники. Наприклад, для слів годинник, скрипка, єдиний відповіддю може бути слово майстер (часовий майстер, майстер скрипки, єдиний майстер).

Намагайтеся, щоб ті асоціації, які спадають Вам на думку, були якомога оригінальні. Спробуйте подолати стереотипи і придумати щось нове та нестандартне. Спробуйте дати якомога більше відповідей на кожну трійку слів.

ЗМІСТ

1. випадковий	гора	довгоочікувана
2. вечірня	папір	стіна
3. назад	батьківщина	шлях
4. далеко	сліпий	майбутнє
5. народна	страх	світова
6. гроші	квиток	вільне
7. людина	погони	завод
8. двері	довіра	швидко
9. друг	місто	коло
10. потяг	купити	паперовий
11. колір	заєць	цукор
12. лагідна	зморшки	казка
13. співак	Америка	тонкий
14. важкий	народження	врожайний
15. багато	нісенітниця	прямо
16. кривий	окуляри	гострий
17. садова	мозок	пустий

Додаток Ж

Ранжування та самооцінювання розвитку рис особистості, необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності

У лівій колонці N проранжуйте якості особистості, необхідні для здійснення успішної інноваційної педагогічної діяльності, від 1 до 15 в залежності від найважливішої до найменш значущої. У правій колонці N₁ оцініть ступінь прояву цих якостей стосовно себе (від 1 до 6).

N	Якості особистості	N ₁
	Ініціативність	1 2 3 4 5 6
	Відповідальність	1 2 3 4 5 6
	Мужність	1 2 3 4 5 6
	Допитливість	1 2 3 4 5 6
	Креативність	1 2 3 4 5 6
	Стресостійкість	1 2 3 4 5 6
	Критичність мислення	1 2 3 4 5 6
	Активність	1 2 3 4 5 6
	Організованість	1 2 3 4 5 6
	Працездатність	1 2 3 4 5 6
	Чутливість до потреб учнів	1 2 3 4 5 6
	Кмітливість	1 2 3 4 5 6
	Винахідливість	1 2 3 4 5 6
	Ризикованість	1 2 3 4 5 6
	Незалежність, свобода від авторитарних поглядів	1 2 3 4 5 6

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток 3

Самооцінювання рефлексивних навичок

Оцініть за шестибальною шкалою ступінь сформованості Ваших рефлексивних навичок:

- | | |
|---|-------------|
| 1) критичність мислення | 1 2 3 4 5 6 |
| 2) самокритичність | 1 2 3 4 5 6 |
| 2) здатність адекватно оцінювати власну діяльність,
її вплив на учнів | 1 2 3 4 5 6 |
| 3) порівнювати результати власної педагогічної діяльності з
передбачуваними чи запланованими, виявляти
недоліки | 1 2 3 4 5 6 |

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток К

Анкета

Шановні колеги!

Просимо Вас відповісти на запитання анкети.

1. Вкажіть, будь ласка, свій стаж роботи викладачем та предмет (або предмети), які Ви викладаєте. _____

2. Чи вважаєте Ви підготовку студентів до інноваційної педагогічної діяльності необхідним компонентом фахової підготовки? _____

3. Які методи і форми навчання доцільно використовувати при підготовці майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності? _____

4. Чи використовуєте Ви на заняттях ділову гру? _____

4(а). Якщо ні, то вкажіть з яких причин. Чи бажаєте Ви ознайомитись із технологією проведення ділової гри з метою підготовки студентів до майбутньої інноваційної діяльності? _____

4(б). Якщо так, то чи виникають у Вас певні труднощі з використання ділових ігор? Вкажіть, будь ласка, які та з яких причин. _____

5. Чи достатньо у Вас необхідної методичної та довідникової літератури для проведення ділових ігор з метою підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності? _____

6. Які умови необхідно створити для успішного залучення ділової гри до навчально-виховного процесу у ВНЗ? _____

Дякуємо за відповіді!

Додаток Л

Анкета

Шановні колеги!

Просимо Вас відповісти на запитання анкети.

1. Чи змінилося ваше ставлення до ділової гри?

2. Чи володіє ділова гра, на Ваш погляд, певними педагогічними можливостями для формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності? Якщо так, то якими саме?

3. Які позитивні моменти залучення ділової гри до формування інноваційної компетентності студентів Ви можете назвати?

4. Що негативного Ви підмітили під час проведення ділових ігор?

5. Що сприяло успішному проведенню ділових ігор?

Дякуємо за участь!

Додаток М

Анкета (для студентів)

1. Які чинники впливають на Ваше ставлення до предмету?

2. Чи доцільно залучати ігрові методи навчання для викладання предметів педагогічного циклу у ВНЗ ? _____
3. Яке ваше ставлення до таких методів навчання? _____

4. Чи використовуються ігрові методи при викладанні предметів педагогічного циклу? _____
5. Чи знаєте Ви, що таке ділова гра? _____
6. Які позитивні моменти використання ділової гри в навчально-виховному процесі Ви можете назвати? _____

7. Що може Вам дати участь у діловій грі? _____

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток Н

Експертне оцінювання сформованості рефлексивних навичок студентів

Шановні експерти!

Будь ласка, оцініть за 6-бальною системою, в якій мірі у кожного студента виявляються вищезгадані характеристики.

Аркуш відповідей

Дата _____

Інститут _____

Курс _____ *Група* _____

Експерт(ПІБ) _____

№	Прізвище та ім'я студента	Критичність мислення	Самокритичність	Здатність адекватно оцінювати вплив діяльності на учнів	Здатність виявляти недоліки
1.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
8.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
9.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
10.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

Дякуємо за участь!

Додаток П

Експертне оцінювання сформованості знань, умінь і навичок за технологічним критерієм

Шановні експерти!

Будь ласка, оцініть за 6-бальною системою, в якій мірі у кожного студента виявляються вищезгадані характеристики.

Аркуш відповідей

Дата _____

Інститут _____

Курс _____ Група _____

Експерт(ПІБ) _____

№	Прізвище та ім'я студента	Поінформованість щодо сучасних інноваційних процесів, котрі відбуваються в освіті України	Володіння прийомами експертно-дослідної роботи	Вміння й навички діагностування педагогічних інновацій
1.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
2.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
3.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
4.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
5.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
6.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
7.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
8.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6
9.		1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6	1 2 3 4 5 6

*Дякуємо за участь!***Додаток Р**

Таблиця 3.3

Рангова структура мотивації та пізнавальної активності майбутніх учителів до і після проведення формуючого експерименту(ФЕ)

Ранг ЕГ		Цінність	Ранг КГ	
До ФЕ	Після ФЕ		До ФЕ	Після ФЕ
1	1	Сім'я	1	1
2	2	Здоров'я	2	2
3	4	Безпека	4	4
4	3	Любов	3	5
5	9	Самоповага, гідність	5	8
6	5	Друзі	6	7
7	16	Повага оточуючих, позитивна оцінка педагогічної діяльності колегами	10	9
8	14	Особиста незалежність, самостійність прийняття рішень	9	12
9	6	Матеріальний достаток, гроші	7	3
10	15	Самореалізація, само актуалізація	15	13
11	7	Помешкання	8	6
12	17	Здорове харчування	19	11
13	13	Успіхи учнів, розвиток їхніх пізнавальних та творчих здібностей	11	16
14	12	Педагогічна майстерність, професійний розвиток	12	14
15	10	Вільний час, дозвілля	14	10
16	18	Релігія	13	17
17	11	Новаторство, удосконалення навчально-виховного процесу	18	19
18	8	Творчість	16	15
19	20	Залучення до культурних надбань людства, духовний розвиток	20	18
20	19	Екологія навколишнього середовища	17	20

Додаток С

ДІЛОВА ГРА «КОНФЛІКТ»

Мета гри: навчити студентів долати можливі психологічні бар'єри майбутньої інноваційної педагогічної діяльності, вдосконалення вмінь та навичок вирішення конфліктних ситуацій, усвідомлення студентами необхідних чинників запровадження інновацій в навчально-виховний процес .

Хід гри

1. *Організаційно – підготовчий етап.*

Формування ігрових груп: «інноватори» («І») – 5-7 студентів, «консерватори» («К») – 5-7 студентів, «експерти» («Е») – 3-4 студента. Якщо група велика, можна сформувати по дві групи «інноваторів» та «консерваторів».

Кожній ігровій групі надається час (5-7 хв.) для відповіді на наступні запитання:

Завдання для «І»: «За що мені подобається конфлікт?»

Завдання для «К»: «За що мені не подобається конфлікт?»

Завдання для «Е»: «Чому люди конфліктують?»

Презентація відповідей, їхнє узагальнення (10 хв.)

Розподіл документів серед учасників, інструктаж.

2. *Ігровий етап.*

Ігровим групам роздаються картки із конфліктними ситуаціями, які можуть виникнути у їхній майбутній інноваційній педагогічній діяльності, та таблички - пам'ятки, на яких вказано способи урегулювання конфліктів: уникнення, пристосування, компроміс, співпраця, примус.

Кожний гравець із груп «І» та «К» вибирає для себе одну конфліктну ситуацію, знаходить партнера із протилежної групи. По черзі

студенти розігрують дані ситуації («І-1» - «К-1»; «І-2» - «К-2» і так далі). Інші гравці можуть вплинути на конфлікт за допомогою табличок. «І» та «К» можуть прислухатись до їхньої поради або діяти на власний розсуд. Кожній парі дається час – максимально 10 хв.

Якщо у вас обмаль часу, а студентів багато, то можна провести даний етап гри таким чином:

Із запропонованих 5 конфліктних ситуацій групи вибирають 1 – 2, які вони бажають вирішити. По черзі (спочатку перша, потім друга ситуація) у групах «інноватори» та «консерватори» обговорюють їх. Учасники створюють «портрет» своєї ролі (який можуть представити у вигляді візитної карточки або короткої характеристики перед початком «дуелі»), розмірковують над причинами конфлікту, складають план майбутніх дій, прогнозують можливу поведінку «противника» та власну реакцію. Можна використати таблички та голосування, щоб прийти до одностайного рішення. Потім групи вибирають представника на ролі «І – 1», «К – 1», «І – 2», «К – 2» та розігрують ситуації.

Конфліктна ситуація №1

«Інноватор» пропонує відмовитися від оцінювання в балах результатів навчання учнів не тільки в перших-других класах, а й у старших також. Наприкінці уроку учні оцінюють себе, успіхи однокласників та роботу вчителя за певними критеріями (наприклад: активність, креативність, оригінальність, самостійність і т.ін.) «Консерватор» виступає проти цього, оскільки ...

Конфліктна ситуація №2

«Консерватор» на засіданні педагогічної ради школи піддав гострій критиці пропозиції «інноватора» щодо запровадження нової технології навчання в початковій школі, аргументуючи це тим, що інновація не вирішує головних проблем школи і є несвоєчасною. «Інноватору» така думка вважається хибною.

Конфліктна ситуація №3

«Інноватор» пропонує запровадити урок «Радість», метою якого є розвиток позитивного відношення до життя та людей, толерантності, радісного

сприйняття навколишнього світу. «Консерватор» висміяв ці ідеї, назвав інноватора «білою вороною» та порадив не бути занадто екстравагантним.

Конфліктна ситуація №4

«Інноватор» намагається удосконалювати навчально-виховний процес, вносить певні зміни до організації роботи з учнями. «Консерватор» вважає його ще недостатньо досвідченим для цього, радить йому не хизуватися і не «лізти поперед батька в пекло», а вивчити досвід старших колег.

Конфліктна ситуація №5

Після відвідин уроку «інноватора», «консерватор» висловив своє незадоволення поведінкою учнів: занадто вільно вони почувують себе в присутності вчителя, мало зважають на нього. Діти повинні слухняно виконувати всі вказівки вчителя, тільки тоді їх можна чогось навчити. Ось у нього на уроці учні сидять так тихесенько, що можна почути, як муха пролітає. Однак «інноватор» не погодився з таким вердиктом.

Експерти та гравці після обговорення кожної конфліктної ситуації заповнюють «Документ №1» (1-2 хв.), у кінці гри (тільки експерти) - «Документ №2» та №3.

Наприкінці ігрового етапу учасникам пропонуються завдання для рефлексії, які допоможуть їм краще проаналізувати власну ігрову діяльність, допущені помилки та зрозуміти ті фактори, які вплинули на успішність вирішення конфлікту.

Завдання для рефлексії

1. На скільки типовою є запропонована ситуація?
2. Чи були допущені помилки учасниками? Які та з яких причин?
3. Як можна попередити виникнення конфлікту такого типу і чи потрібно?
4. Що заважало вирішенню даної ситуації?
5. Як би діяли Ви за даних обставин?

Завдання для рефлексії «інноваторів» та «консерваторів»

1. Чи правильно Ви почали бесіду?

2. Чи використали Ви всі можливі способи переконання супротивника?
3. Чи виникало у вас бажання перервати співрозмовника?
4. Хто утримував ініціативу під час конфлікту?
5. Чи досягли Ви своєї мети?

3. *Заключний етап.*

Обговорення студентами власної поведінки, спрямованої на подолання конфлікту, оцінка ефективності зусиль.

Виступ експертів та визначення переможців.

Виступ керівника гри із заключним словом.

Документ №1

Оцінка дій гравців

Показники	Особиста оцінка	Оцінка групи	Оцінка протилежної групи	Експерти
1. У конфлікті, що виник винний: а) інноватор; б) обидві сторони; в) консерватор.				
2. Причини конфлікту: а) випадкові; б) психологічні; в) методичні; г) недоліки фахової підготовки; д) недоліки загальної культури.				
3. Дії інноватора під час конфлікту: а) хибні; б) частково правильні; в) в основному правильні; г) повністю вірні.				
4. Дії консерватора під час конфлікту: а) хибні; б) частково правильні; в) в основному правильні; г) повністю вірні.				

7. Загальна сума оцінок діяльності в балах (за п'ятибальною системою)									
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Оцінка: «відмінно» - 25-30 балів;
«добре» - 19-24 балів;
«задовільно» - 12-18 балів.

Експерт групи _____

(підпис)

ДІЛОВА ГРА «БИТВА ЗА ПЕРЕКОНАННЯ»

Мета гри: розвиток лідерських якостей особистості, швидкості, оригінальності професійного мислення майбутніх вчителів.

Етапи проведення гри

1. Організаційно-підготовчий етап:

Студентам пояснюється мета гри та роздається документація.

Завдання учасникам: за 5 хв. вони повинні написати якомога більше оригінальних (по-можливості) варіантів вирішення наступних проблем:

- «нецікаве» навчання школярів;
- взаємовідносини вчителів та учнів;
- індивідуалізація навчання.

2. Ігровий етап.

Гравцям необхідно знайти «одномумців» та сформувати 2 – 4 ігрові групи. Для цього учасники за 5 хвилин мають поспілкуватися з якомога більшою кількістю гравців, вивчити їхню думку з даних проблем та об'єднатися з тими, варіанти відповідей котрих вони вважають найкращими.

Дуже добре, якщо залишилось декілька студентів, які не приєдналися до жодної ігрової групи. Вони будуть експертами у грі та виконуватимуть ролі «директора школи», його «замісника», «батьків» та інші (в залежності від кількості та за бажанням). Якщо таких студентів немає, то лідери груп разом з керівником гри назначають експертів (макс. 3 чол.).

В ігрових групах учасники обговорюють запропоновані власні ідеї вирішення трьох шкільних проблем, письмово обґрунтовують найбільш вдалі, з

їхньої точки зору, варіанти (не більше 5) та вибирають «спікера» (ним може бути і лідер групи, і будь-який інший гравець), який на «педагогічній раді школі» виголосить їхню думку та захищатиме її. (15 хвилин)

На «засіданні педагогічної ради» присутні обговорюють вище згадані проблеми. У дискусії приймають участь лише експерти («директор школи», «заступник», «батьки») та лідери груп. (15 хвилин).

3. *Заключний етап.*

Всі учасники голосують за формою №1 за будь-які ідеї, які їм сподобалися (не обов'язково власної ігрової групи):

Проблема, яка потребує Вирішення	Обраний варіант Ідеї	Обґрунтування
«Нецікаве» навчання Учнів		
Взаємовідносини вчителів та учнів		
Індивідуалізація навчання		

3.1. Експерти обробляють документацію та називають ідеї – переможці.

3.2. Учасники обмінюються думками: чому саме та чи інша ідея виграла чи програла, яка ідея була найбільш оригінальною, але не знайшла прихильників, які аргументи лідерів груп вплинули на остаточне рішення гравців. Керівник гри та студенти висловлюють своє враження від гри, вказують на позитивні та негативні моменти.

ДІЛОВА ГРА «РОЗКРИТИКУЙ МЕНЕ, ЯКЩО ЗМОЖЕШ»

Мета гри: розвиток у студентів навичок критики та самокритики, рефлексії.

Хід гри

1. *Організаційно – підготовчий етап.*

Формування ігрових груп (2-3) відбувається відповідно до кількості студентів у групі.

Учасникам напередодні або за кілька днів до гри пояснюється завдання: підготуватися провести фрагмент уроку (на вибір):

- а) за традиційною методикою;
- б) з використанням відомої інноваційної технології;
- в) із залученням власних ідей.

Студентам пропонується провести такі фрагменти уроку: презентація нового матеріалу; удосконалення знань, умінь, навичок; узагальнення та систематизація знань; контрольна перевірка знань.

Тривалість «уроку» - 10 – 15 хвилин.

На початку гри за допомогою жеребкування з кожної групи вибирається «вчитель» (всього 2 – 3 вчителів, яких ми позначимо «А», «Б», «В»). Можна запропонувати студентам вибрати «вчителя» на свій розсуд. Решта студентів буде приймати участь у грі як «учні» та «експерти».

На ролі головних експертів разом з викладачем, керівником гри, запрошують викладачі предметів педагогічного циклу.

Учасникам роздають документи, проводять інструктаж. Групи нумеруються (Г1, Г2, Г3) або учасники самі вибирають їм назви.

2. Ігровий етап.

«Вчитель А» проводить фрагмент уроку в Г2; «Вчитель Б» - в Г3; «Вчитель В» - в Г1.

Або: «Вчитель А» - в Г2 та Г3; «Вчитель Б» - в Г3 та Г1; «Вчитель В» - в Г1 та Г2. (В залежності від кількості учасників, підготовленості групи та бажання студентів та керівника гри).

Після кожного проведеного фрагменту уроку виділяється час (5 хв.) для заповнення форми №1 студентами – «учнями» та експертами. У цей самий час «вчитель», який щойно провів урок, також аналізує проведене заняття, керуючись формою №2.

Документи передаються «експертам», які оцінюють зауваження «учнів» та самоаналіз «вчителя» та заповнюють форму №3. (2 – 3 хв.)

Якщо у вас залишилось обмаль часу, проведіть останні етапи гри на наступному занятті.

Після проведення всіх фрагментів уроків, відбувається дискусія. Кожному «вчителю» видаються форми №1, заповнені його учнями. Група цього «вчителя» та він сам повинні відреагувати, погодитись із слухними скаргами або заперечити критичні зауваження на його адресу (на кожну групу макс. 10 хв.).

Експерти слідкують за розвитком дискусії, роблять нотатки, заповнюють форму №4.

3. Заключний етап.

Обговорення учасниками ходу гри, висловлення критичних зауважень та побажань. Аналіз власних дій.

Оголошення результатів гри та її переможців: «вчителя» та «учня».

Виступ керівника гри та експертів.

Форма №1.

Оцініть за 5 – бальною шкалою проведене заняття:

- | | |
|---|-----------|
| 1) Вибір методів навчання | 1 2 3 4 5 |
| 2) Поєднання індивідуальної та групової діяльності на уроці | 1 2 3 4 5 |
| 3) Диференційований підхід до учнів | 1 2 3 4 5 |
| 4) Психологічна атмосфера на уроці | 1 2 3 4 5 |
| 5) Методичне забезпечення | 1 2 3 4 5 |
| 6) Креативність | 1 2 3 4 5 |
| 7) Педагогічна техніка вчителя | 1 2 3 4 5 |
| 8) Культура мовлення вчителя | 1 2 3 4 5 |
| 9) Зовнішній вигляд | 1 2 3 4 5 |

Що вам не сподобалося в організації та проведенні уроку? Напишіть, будь ласка, ваші негативні зауваження та побажання.

Форма №2

Оцініть за 5 – бальною шкалою проведене вами заняття:

- | | |
|---|-----------|
| 1) Вибір методів навчання | 1 2 3 4 5 |
| 2) Поєднання індивідуальної та групової діяльності на уроці | 1 2 3 4 5 |
| 3) Диференційований підхід до учнів | 1 2 3 4 5 |
| 4) Психологічна атмосфера на уроці | 1 2 3 4 5 |
| 5) Методичне забезпечення | 1 2 3 4 5 |
| 6) Креативність | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|-----------------------------|-----------|
| 7) Ваша педагогічна техніка | 1 2 3 4 5 |
| 8) Ваша культура мовлення | 1 2 3 4 5 |
| 9) Ваш зовнішній вигляд | 1 2 3 4 5 |

Що вам не вдалося в організації та проведенні уроку? Що було б варто змінити чи додати до ходу вашого уроку? Напишіть, будь ласка, ваші негативні зауваження та побажання.

Форма №3

Оцініть за 5 – бальною шкалою:

критерії ПІБ	Відповідність оцінювання уроку середній оцінці	Загальна кількість критичних зауважень	Кількість слушних критичних зауважень	Унікальні слушні критичні зауваження
Вчитель А				
Гр. 2: 1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Вчитель Б				
Гр.3: 1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Вчитель В				
Гр.1: 1.				
2.				
3.				
4.				

Форма №4

Оцініть за 5 – бальною шкалою:

критерії ПІБ	Культура полемики	Вербальні та невербальні засоби переконання аудит.	Критичність мислення	Рефлексивні навички
«Вчитель А»				
Гр.1:1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
«Вчитель Б»				
Гр.2: 1.				
2.				

3.				
4.				
5.				
«Вчитель В»				
Гр.3: 1.				
2.				
3.				
4.				
5.				

Ділова гра «Педагогічна практика»

Мета гри: розвиток творчої активності студентів, їхніх рефлексивних навичок, критичного мислення.

Завдання гри: вивчити педагогічний досвід учителів школи, в якій проводиться педагогічна практика; навчитися знаходити позитивні та негативні моменти організації навчально-виховного процесу, робити необхідні висновки, висловлювати побажання, зауваження.

1.Організаційно-підготовчий етап.

1.1. Проводиться перед педагогічною практикою в школі. Формуються ігрові групи: «учні» і «вчителі». Учасникам роздаються документи та пояснюється ігрове завдання:

- група «учні» проводить опитування учнів за формою №1 та вчителів за формою №3, в письмовій формі подає ідеї щодо створення позитивного клімату для навчання в класі;

- група «вчителі» опитує вчителів (форма №3), в письмовій формі подає їхні ідеї щодо сприятливого навчального клімату та проводить анкетування учнів за формою №2 на початку педагогічної практики;

- матеріали узагальнюються та обробляються студентами по закінченню практики за декілька днів до гри.

1.2. На початку гри формується ще одна ігрова група «експертів» - із 1-2 «учнів» та 1-2 «учителів» та методиста педагогічної практики.

1.3. Учасникам пояснюються правила та хід гри.

2. Ігровий етап.

2.1. Ігрові групи презентують узагальнені погляди «учнів» і «вчителів» щодо позитивної навчальної атмосфери, відзначають відмінні та схожі погляди, задають один одному уточнюючі запитання.

2.2. Після презентації та обговорення студентам надається час для складення проекту – «Позитивний навчальний клімат очима учнів» та «Позитивний навчальний клімат очима вчителів» за такими пунктами:

- взаємодія вчителя із учнями;
- взаємодія учнів між собою;
- ставлення учнів і вчителя до атмосфери в класі.

2.3. Експерти обговорюють подані проекти та оцінюють роботу ігрових груп, визначають переможців.

3. Заключний етап гри.

3.1. Виступ керівника гри.

3.2. Враження студентів від проведеної гри, роботи.

Форма №1

1 – рідко 2 – інколи 3 – завжди

№	<i>Як ти оцінюєш нашу співпрацю?</i>	1	2	3
1.	Чи я хвалю тебе за добру роботу під час уроку?			
2.	Чи Ти подобаєшся мені?			
3.	Чи я дружелюбна?			
4.	Чи запитую я тебе, коли ти підіймаєш руку?			
5.	Чи критикую я тебе, коли ти цього не заслуговуєш?			
6.	Чи я привітна з тобою?			
7.	Чи я працюю з тобою стільки ж часу, як і з іншими?			
8.	Чи справедливо я відношуся до тебе?			
9.	Чи я посміхаюся до тебе?			
10.	Чи я справедливо оцінюю твою роботу?			
11.	Чи я допомагаю тобі, коли ти цього потребуєш?			
12.	Чи я приділяю тобі достатньо уваги?			
13.	Чи я розумію твої проблеми?			
14.	Чи подобається мені твоя робота?			
15.	Чи надаю я тобі достатньо відповідальності?			
16.	Чи тобі подобається, як я на тебе дивлюся?			
17.	Чи я надаю тобі достатньо часу для виконання роботи?			

18.	Чи задаю я «тяжкі» запитання?			
19.	Чи ти вважаєш, що я дружньо ставлюсь до тебе?			
20.	Чи я достатньо вимагаю від тебе?			

Завдання для аналізу та рефлексії:

- знайдіть середнє значення для класу з кожного пункту;
- порівняйте його із середньою кількістю балів 5 найбільш та 5 найменш позитивно налаштованих;
- поміркуйте, чи є різниця між цими учнями та тими, яких особисто Ви вважаєте найбільш та найменш позитивно налаштованими. У чому Ви вбачаєте різницю?
- вкажіть на позитивні та негативні моменти Вашої взаємодії з учнями, на можливі засоби покращення навчального процесу.

Форма №2

Тобі пропонується список із твердженнями, які описують життя в класі . Обведи літеру перед тим твердженням, яке найкраще відповідає твоїм почуттям у класі.

1. Життя в цьому класі із твоїм постійним вчителем містить:
 - а) дуже багато гарного;
 - б) в основному гарне;
 - в) гарного більше, ніж поганого;
 - г) стільки ж гарного, як і поганого;
 - д) більше поганого;
 - е) в основному погане.
2. На скільки наполегливо ти працюєш зараз над тим, що тобі викладається?
 - а) дуже наполегливо;
 - б) досить наполегливо;
 - в) не зовсім наполегливо;
 - г) зовсім не наполегливо.
3. Під час уроків ти зазвичай:
 - а) дуже уважний та зацікавлений;
 - б) досить зацікавлений, але інколи трохи нудно;
 - в) не зацікавлений, більшість часу тобі нудно;
 - г) нудьгуєш, тобі зовсім не цікаво.
4. Наскільки старанно ти опрацьовуєш шкільний матеріал у порівнянні з іншими?
 - а) більш старанно, ніж інші;
 - б) трішки старанніше за інших;
 - в) так само старанно, як і більшість;
 - г) не так старанно як інші;

д) зовсім не старанно.

5. Скільки учнів у класі робить все, що пропонує вчитель?

- а) більшість;
- б) більше, ніж половина класу;
- в) менше, ніж половина класу;
- г) дуже мало.

6. Якщо учні допомагають один одному у класі, то вчителю це:

- а) дуже подобається;
- б) інколи подобається;
- в) мало подобається;
- г) зовсім не подобається.

7. Як ти оцінюєш свої успіхи в навчанні в порівнянні з однокласниками?

Твої успіхи:

- а) набагато кращі;
- б) трішки кращі;
- в) такі самі;
- г) не такі гарні, як у інших;
- д) набагато гірші, ніж у інших.

8. Як часто допомагають учні в класі одне іншому?

- а) дуже часто;
- б) інколи;
- в) дуже рідко;
- г) ніколи.

9. На скільки приязно відносяться учні в класі один до іншого?

- а) дуже приязно;
- б) інколи приязно;
- в) не дуже приязно;
- г) вороже.

Завдання для аналізу та рефлексії:

- проаналізуйте результати дослідження та зробіть висновки щодо настроїв у класі, взаємодії учнів, їхньої мотивації;
- які учні ухиляються від класного життя, порівняйте з тими, кого вчитель вважає пасивними учнями;
- напишіть про настрої у класі, сильні та слабкі місця навчального процесу, можливі шляхи покращення.

Форма №3

Анкета для вчителя

1. Чи цікаво Вам працювати з даним класом?
2. Чи втішають Вас успіхи учнів даного класу?
3. Чи надаєте Ви перевагу груповим методам роботи в класі?
4. Чи пояснюєте Ви учням, чому вони отримали саме таку оцінку за роботу?

5. Чи відчуваєте Ви нудьгу на деяких заняттях із цим класом?
6. Чи можете Ви пригадати якийсь цікавий момент, який трапився під час уроку в даному класі?
7. Чи дозволяєте Ви учням вільно виражати власну думку?
8. Чи надаєте Ви шанс учням допомогти один іншому?
9. Чи оцінюєте Ви навчальний клімат у класі як позитивний?
10. Чи старанно працюють учні в класі?
11. Чи цікаво Вашим учням навчатись?

Групове оцінювання

№	Вид діяльності	«Учні»		«Вчителі»	
		самооцінка	експерти	самооцінка	Експерти
1	Активність				
2	Робота з документами (аналіз, узагальнення)				
3	Здатність генерувати нові ідеї				
4	Слушні критичні зауваження				
5	Сприйняття критики				
6	Відповідальність				
7	Комунікабельність				
8	Аргументованість				
9	Самооцінювання				
10	Зацікавленість				

Ділова гра «Банк інноваційних технологій»

Мета гри: формування готовності до первинної експертизи інноваційних технологій

Цілі гри:

- розвиток критичності мислення студентів
- удосконалення комунікативних навичок, вміння вести полеміку
- формування інноваційної культури та забезпечення рефлексивності

Документація: Психолого-педагогічні інновації у вітчизняній системі загальної середньої освіти; алгоритм освоєння нововведень, розроблених у межах школи; алгоритм освоєння запозичених нововведень; документ №1.

Етапи проведення гри

1. Організаційно-підготовчий етап (5 хв.).

1.1. Підготовка «інноваторами» (завчасно) карток «банку освітніх інновацій» за схемою:

- назва інноваційної технології;
- мета інновації;
- суть інновації;
- прогнозований результат;
- галузь застосування інновації;
- можливі перешкоди на шляху впровадження;
- особливі міркування про значення інновації.

1.2. Формування ігрових груп:

- інноватори;
- експерти.

2. Ігровий етап (50 хв.).

2.1. Завдання гравцям:

- презентувати «свою» інноваційну технологію;
- відстоювати власну технологію;
- слушно критикувати або хвалити «чужі» інновації;
- обрати одного фіналіста із трьох, обґрунтувати власний вибір

2.2. Завдання експертам:

- оцінювати презентації ідей гравців та їхню полеміку та вносити результати оцінювання до Документа 1;
- визначити трьох півфіналістів.

3. Заключний етап (15 – 20 хв.).

3.1. Обговорення вдалих та негативних моментів гри учасниками.

3.2. Виступ переможця гри про чинники, які допомогли йому досягти успіху.

3.3. Виступ керівника гри із підведенням підсумків.

Документ 1

№	Показники діяльності	Зміст діяльності	Учасники					
1	Викладення ідеї	<ul style="list-style-type: none"> - аргументація власної позиції; - викладення змісту; - розуміння суті проблеми; - власні судження; - логічність викладення Всього: Місце:						
2	Комунікативна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> - уміння керувати увагою аудиторії; - культура полеміки, коректність; - уміння критикувати та реагувати на критику; - уміння переконувати Всього: Місце:						
3	Мотиваційний компонент	<ul style="list-style-type: none"> - зацікавленість; - активність; - відповідальність (у підготовці до гри); - цілеспрямованість Всього: Місце:						
4	Рефлексивний компонент	<ul style="list-style-type: none"> - уміння передбачати можливі проблеми; - сформованість навичок самоаналізу; - самокритичність; - усвідомлення причин власних помилок Всього: Місце:						
5	Особисті якості	<ul style="list-style-type: none"> - ініціативність; - креативність; - принциповість; - рішучість; 						

		- винахідливість Всього: Місце:	
--	--	---------------------------------------	--

ДІЛОВА ГРА «РЕФОРМА»

Мета: розвиток у студентів сприйняття інновацій та їхнього моніторингу.

Документація: «Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності»; анкети; форми № 1, 2, 3, 4; додатки А,Б,В.

Етапи проведення гри

1. *Організаційно-підготовчий етап:* пункти 1.1 та 1.2 проводяться за декілька днів перед грою, далі – під час гри (5-10 хв.)

Формування трьох ігрових груп.

Завдання трьом групам: висунути будь-яку ідею зміни освітнього процесу в школі та підготуватися захищати її. Про зміст ідеї «противникам» не повідомляти.

Викладач методом жеребкування вибирає один конверт із «інновацією». Група, яка підготувала його, стає «інноваторами», дві інші – «вчителями» та «керівниками – експертами».

Ознайомлення з документацією.

2. *Ігровий етап.* (45 -50 хв.)

«Інноватори» пропонують «Керівникам» і «Вчителям» свою ідею удосконалення навчально-виховного процесу.

«Вчителі» обговорюють інновацію, задають питання «інноваторам», виносять власне рішення щодо її запровадження та наводять аргументи. Ведеться полеміка.

«Керівники» стежать за дискусією, звіряються з документацією, заповнюють форми № 1, 2.

	10									
3	Серед. Оцінка									

Виступ керівника гри.

Анкета
(за Н.Немовою)

Шановні вчителі!

Ми проводимо опитування педагогів школи з метою виявлення готовності до переходу на роботу з технології _____.

У запропонованій таблиці представлений перелік професійних знань і вмінь учителів, необхідних для роботи з технології _____. Просимо оцінити за п'ятибальною шкалою ступінь вашого володіння перерахованими знаннями й уміннями.

Свою оцінку позначте, поставивши знак «+» у відповідному стовпці напроти оцінюваних знань і вмінь. Якщо вам складно дати оцінку, то можете пропустити цю позицію в списку, залишивши її без оцінки.

Оцінна шкала:

- 0 – не маю уявлення про ці знання та вміння;
- 1 – маю деякі уявлення про ці знання та вміння;
- 2 – маю деякі уявлення про ці знання та вміння, однак їх недостатньо, щоб успішно впровадити нову технологію;
- 3 – маю знання та вміння, яких, швидше за все, буде досить для успішного впровадження нової технології;
- 4 – маю знання та вміння, достатні для успішного впровадження нової технології.

Анкета для самооцінки готовності вчителя до переходу на викладання за новою технологією

Перелік професійних знань і вмінь учителя	Оцінка				
Знання:					
проблем, які можуть бути вирішені за допомогою нової технології					
результатів, які можуть бути одержані після застосування нової технології					
сутності нової технології					
Методів і прийомів, які використовуються вчителем у процесі реалізації нової технології					
Методів навчальної роботи учнів					
Методів навчання школярів роботі з нової технології					

Етапів освоєння нової технології вчителем і тих людей, які навчаються					
Уміння розробляти програмно-методичне забезпечення:					
календарно-тематичне планування					
поурочне планування					
Плани уроків різних типів, передбачених новою технологією					
наочні матеріали для самостійної роботи школярів					
самостійні завдання для учнів до модулів					
завдання для групової роботи учнів					
тексти завдань для поточного й підсумкового контролю					
Показники для оцінки навчальної діяльності					
тестові контрольні завдання					
Уміння вирішувати практичні завдання:					
застосовувати окремі прийоми й методи роботи, які використовуються в новій технології					
Проводити уроки різних типів					
аналізувати проведені уроки й виявляти приховані причини їхніх недоліків					
навчати школярів новим прийомам навчальної діяльності, якими вони повинні користуватись при роботі з новою технологією					
Оцінювати результативність використання нової технології, використовуючи для цього найпростіші методи педагогічної діагностики					

Форма №1

Опис наявного і потрібного забезпечення експерименту

Забезпечення	Наявне	Потрібне
Організаційне		
Науково-методичне		
Дидактичне		
Кадрове		
Матеріально-технічне		
Фінансове		

Форма №2

Терміни та етапи проведення експерименту

Терміни	Етапи проведення експерименту

Заявка на проведення експерименту регіонального рівня

Автор (автори) _____
(прізвище, ім'я, по батькові)

_____ (посада, місце роботи, вчене звання, науковий ступінь, службова адреса, телефон)

Науковий керівник експерименту _____
(прізвище, ім'я, по батькові, посада, місце роботи, вчене звання, науковий ступінь)

Формулювання теми дослідно-експериментальної роботи: _____

Мета: _____

Завдання: 1) _____

2) _____

3) _____

Гіпотеза: _____

Опис інновації: _____

Додаток Г

Таблиця 3.10

**Самооцінювання розвитку рис особистості, необхідних для здійснення
інноваційної педагогічної діяльності до і після проведення формуючого
експерименту(ФЕ)**

До ФЕ	КГ	Після ФЕ	До ФЕ	ЕГ	Після ФЕ
3	Відповідальність	1	10	Критичність мислення	1
2	Організованість	2	4	Відповідальність	2
6	Стресостійкість	3	9	Активність	3
1	Працездатність	4	12	Незалежність, свобода від авторитарних поглядів	4
4	Допитливість	5	7	Ініціативність	5
5	Кмітливість	6	11	Креативність	6
9	Активність	7	3	Допитливість	7
7	Ризикованість	8	15	Чутливість до потреб учнів	8
8	Мужність	9	8	Винахідливість	9
13	Винахідливість	10	6	Кмітливість	10
12	Ініціативність	11	14	Ризикованість	11
10	Креативність	12	1	Організованість	12
11	Чутливість до потреб учнів	13	2	Працездатність	13
15	Критичність мислення	14	13	Стресостійкість	14
14	Незалежність, свобода від авторитарних поглядів	15	5	Мужність	15

Додаток У

Анкета (для студентів – учасників ділової гри)

Метою даного анкетування є покращення процесу проведення ділових ігор (ДІ). Ваші відповіді допоможуть нам удосконалити ДІ, зробити їх більш цікавими та корисними. Дякуємо за співробітництво!

1. Чи сподобалася Вам гра? _____

2. Які позитивні моменти використання ДІ Ви можете назвати?

3. Що Вам не сподобалося під час організації та проведення ДІ?

4. Чи здатні ДІ активізувати процес становлення особистості майбутніх учителів? _____

5. Чи погоджуєтесь Ви із тим, що ДІ сприяють розвитку:

- креативності _____?

- критичності, незалежності мислення _____?

- ініціативності _____?

- відповідальності _____?

- чутливості до потреб майбутніх учнів _____?

6. Чи згодні Ви з тим, що ДІ сприяють формуванню інноваційної компетентності майбутніх учителів? _____

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Додаток Ф

ПРОГРАМА НАУКОВО-МЕТОДИЧНОГО СЕМІНАРУ «Ділова гра як засіб формування інноваційної компетентності майбутніх учителів»

Мета семінару: забезпечення належного рівня компетентності викладачів щодо використання ділової гри в процесі підготовки студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності

Завдання:

1. Ознайомлення викладачів із діловою грою, її педагогічними можливостями щодо формування інноваційної компетентності майбутніх учителів.
2. Забезпечення викладачів організаційно-методичним, діагностичним матеріалом для проведення ділової гри.
3. Формування умінь і навичок проведення ділової гри.

Зміст програми семінару:

Теоретична частина (4-6 год.)

- Готовність майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності як сучасна психолого-педагогічна проблема.
- Ділова гра. Класифікація ділових ігор.
- Організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри.
- Організаційно-методичний алгоритм впровадження ділової гри в процес формування інноваційної компетентності студентів.
- Конструювання ділової гри.

Практична частина (6 год.)

- Проведення ігрових тренінгів із викладачами.
- Відбір існуючих розробок або створення власної гри учасниками семінару.
- Проведення ділової гри.
- Після ігрове обговорення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Жизненный цикл педагогических инноваций / З. Абасов // Инновации в образовании. – 2007. – № 8. – С. 13-20.
2. Абасов З. Инновации в образовании и синергетика / З. Абасов // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 4. – С. 3-8.
3. Абасов З. Подготовка к инновационной деятельности / З. Абасов // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 106-108.
4. Абашкіна Н.В. Нові підходи до розробки сучасних педагогічних досліджень / Н.В. Абашкіна, Е.П. Бережна, В.О. Дорошкевич // Рідна шк. – 1994. – № 3-4. – С. 41-43.
5. Абдуллина О. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О. Абдуллина // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 35-39.
6. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О.А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
7. Адольф В. Подготовка педагога к инновационной деятельности в процессе профессионального становления / В. Адольф, Н. Ильина // Alma mater. – 2006. – № 10. – С. 18-19.
8. Айламазьян А.М. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра / А.М. Айламазьян . – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 56 с.
9. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: Схемы и тесты / Б.Б. Айсмонтас . – М.: Изд-во Владос-Пресс, 2002. – 176 с.

10. Актуальные методы воспитания и обучения: Деловая игра. Учеб.-метод. пособие для студ. фак. психологии гос. ун-тов. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 54 с.
11. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Том I. – 232 с.
12. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том II. – М.: Педагогика, 1980. – 288с.
13. Ананьева Л.В. Моделювання змісту навчання професійно-педагогічного діалогу та його реалізація на початковому ступені навчання у мовному вузі / Л.В. Ананьева // Іноземні мови. – 2000. - №4. – С. 22-26.
14. Ангеловски К. Учителя и инновации / К.Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
15. Аникеева Н.И. Анализ имитационных педагогических игр / Н.И. Аникеева // Игра в педагогическом процессе: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1989. – С. 28-37.
16. Артюхова Т. Психологическое здоровье участников образовательного процесса / Т. Артюхова // Инновации в образовании. – 2007. – № 7. – С. 121-125.
17. Бабанский Ю.К. Педагогическая наука и творчество учителя / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1987. – № 2. – С. 3-8.
18. Бабанский Ю.К. Педагогика высшей школы / Ю.К. Бабанский, Т.А. Ильина . – Алма-Ата: Мектеп, 1989. – 175с.
19. Бабина О. Проблемы развития понимания педагогических ситуаций у будущих учителей / О. Бабина // Alma mater. – 2006. – № 10. – С. 50-52.
20. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности / Г.А. Балл // Вопросы психологи. – 1990. – № 6. – С. 25-34.
21. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування / Л.В.Барановська. – Біла Церква: Білоцерк. держ. аграр. ун-т, 2002. – 255 с.
22. Баскаев Р. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу / Р. Баскаев // Инновации в образовании. – 2007. – № 1. – С. 10-15.

23. Басова Н.В. Деловые игры / Н.В. Басова // Педагогика и практическая психология. – Ростов н/Д, 2000. – С. 92-98.
24. Бельчиков Я.М. Деловые игры / Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн. – Рига: Авотс, 1989. – 304 с.
25. Берлянд І. Гра як феномен свідомості / І. Берлянд // Філософська і соціологічна думка. – 1995. – № 4. – С. 81-96.
26. Бех І. Наукові засади проведення експерименту / І. Бех , О. Кононко // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 36-40.
27. Бех І. Принципи інноваційної освіти / І. Бех // Освіта і управління. – 2005. – № 3-4. – С. 7-20.
28. Биков В.Ю. Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України / В.Ю. Биков // Педагогіка і психологія. – 2009. – №1. – С.28-33.
29. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І.М. Богданова. – Одеса, 1998. – 32 с.
30. Борисова С.Е. Деловая игра как метод социально-психологического тренинга / С.Е. Борисова // Вопросы психологии. – 1999. – № 4. – С. 52-57.
31. Боровик С.С. Деловые игры на учебных занятиях по педагогике [начальных классов со студентами] / С.С. Боровик // Нач. шк. – 1987. - № 3. – С. 70-74.
32. Бородин Е. Традиции – средства развития способности людей к простому воспроизводству общественной жизни / Е. Бородин // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 55-60.
33. Будас Ю. Ділові ігри в професійній підготовці майбутніх філологів / Ю.О.Будас // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 8 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ «Планер», 2005. – С. 221-225.

34. Будас Ю. Використання ділових ігор у вивченні іноземної мови студентами-філологами / Ю.О. Будас // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2005. – С. 160-164.

35. Будас Ю.О. Використання ігрових методів для поліпшення якості професійної підготовки майбутніх учителів / Ю.О. Будас // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб.наук. праць. – Випуск 21 / Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2007. – С. 162-166.

36. Будас Ю.О. Готовність студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності / Ю.О. Будас // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 120.- Черкаси, 2008. – С. 54-58.

37. Будас Ю.О. Діагностування стану готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності / Ю.О. Будас // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 20 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 290-295.

38. Будас Ю.О. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності: Методичні рекомендації / Ю.О. Будас. – Вінниця, 2009. – 70 с.

39. Будас Ю.О. Педагогічні умови формування готовності студентів до майбутньої інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри / Ю.О. Будас // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 16 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 314-317.

40. Будас Ю.О. Професійна спрямованість ділових ігор на практичних заняттях за студентами-філологами / Ю.О. Будас // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців:

методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 10 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 243-249.

41. Будас Ю.О. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри / Ю.О. Будас // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: РВЦ «Софія», 2009. – Ч.1. – С. 43-51.

42. Будас Ю.О. Формування особистості вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності / Ю.О. Будас // Професійна підготовка педагогічних кадрів в умовах інноваційної перебудови української національної освіти: сучасний стан, проблеми, перспективи розвитку: Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції (11 жовтня 2007р.). – Хмельницький: ХГПА, 2007. – С. 166-170.

43. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике / М.С. Бургин // Советская педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36-40.

44. Буряк В.К. Активность и самостоятельность учащихся в познавательной деятельности / В.К. Буряк // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 71-78.

45. Василенко Н.В. Підготовка керівників загальноосвітніх навчальних закладів до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Н.В. Василенко. – К., 2007. – 21 с.

46. Ващенко Л.М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Ващенко Людмила Миколаївна. – К., 2006. – 455 с.

47. Величко С.П. Соціально-психологічні чинники формування творчої педагогічної діяльності вчителя/ С.П. Величко // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 159-164.

48. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие / А.А. Вербицкий. – М.: Высш.шк., 1991. – 207 с.

49. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения / А.А. Вербицкий // Современная высшая школа. – 1982. – № 3/39. – С. 129-142.

50. Вербицкий А.А. Методические рекомендации по поведению деловых игр (для средних специальных учебных заведений) / А.А. Вербицкий, Н.В.Борисова. – М.: Всесоюзный научно-методический центр технического обучения молодежи, 1990. – 48 с.

51. Вієвська М. Імітаційно-ігровий підхід у викладанні психолого педагогічних дисциплін студентам педагогічних спеціальностей / М.Вієвська, Л. Красовська // Вища школа. – 2001. – № 2-3. – С. 47-59.

52. Винникова Г.В. Деловая игра как способ обучения студентов разрешению межличностных конфликтов / Г.В. Винникова // Игра в педагогическом процессе: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд.НГПИ, 1989. – С. 37-43.

53. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посібник для студентів магістратури / С.С.Вітвицька. – Житомир, 2003. – 232 с.

54. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 479 с.

55. Волов В.Т. Инновационные принципы системы образования / В.Т.Волов // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 108-114.

56. Володько В.М. Основні проблеми підготовки майбутнього вчителя/ В.М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 89-98.

57. Волкова Л.В. Педагогічна технологія застосування ділової гри у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів фінансово-економічного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Волкова. – К., 2006. – 24 с.

58. Воробйова С. Дидактична гра в процесі навчання / С. Воробйова // Рідна шк. – 2002. – № 10. – С. 46-48.

59. Воровка М.І. Ділова гра як засіб підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Воровка Маргарита Іванівна . – Тернопіль, 2007. – 276 с.

60. Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования: Монография. В 2-х томах. – Т.2 “Прикладная креативная акмеология”, издание 2-е дополненное и переработанное / Н.Ф. Вишнякова. – Мн.: ООО “Дэбор”, 1999. – 300 с.
61. Гавреева Г. Социально-психологические условия творчества / Г.Гавреева // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 93-108.
62. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Гавриш Ірина Володимирівна . – Харків, 2006. – 563 с.
63. Гашимова В.Х. Деякі аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя / В.Х. Гашимова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 164-168.
64. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли. – М.: Прогресс, 1976. – 496 с.
65. Гликман И.З. Основные подходы к образованию / И.З. Гликман // Инновации в образовании. – 2008. – № 5. – С. 4-20.
66. Гоноболин Ф.Н. Психологический анализ педагогических способностей / Ф.Н. Гоноболин // Вопр. психологии. – 1975. – № 1. – С. 100-111.
67. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
68. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
69. Гончарова О.А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.А. Гончарова. – К., 2008. – 20 с.
70. Гордієнко-Митрофанова І.В. Теоретичні та методичні основи побудови ігрової маніпулятивної педагогічної технології ІТООД МАРО: Монографія / І.В. Гордієнко-Митрофанова. – Х.: Майдан, 2006. – 324 с.

71. Гришанова Н. О новой парадигме развития высшего профессионального образования / Н. Гришанова. – Alma mater (Вестник высшей школы). – 2007. – № 4. – С. 8-12.
72. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [Монографія] (За редакцією С.У. Гончаренка) / Р.С. Гуревич. – К.: Вища школа, 1998. – 286 с.
73. Даневська В. Інноваційні процеси та їх реалізація / В. Даневська // Рідна шк. – 1997. – № 6. – С. 16-17.
74. Даниленко Л. Менеджмент інновацій в освіті / Л. Даниленко. – К.: Шк. світ, 2007. – 120 с.
75. Даниленко Л.І. Відбір та оцінювання освітніх новацій / Л.І. Даниленко, Л.В. Буркова // Директор школи. – 1998. – № 34(46). – грудень. – С. 6.
76. Деловые игры в учебном процессе: [Сб.ст] / Редкол. В.И. Выборнов (рук) и др. – Минск: Высш. шк., 1985. – 116 с.
77. Деловые игры и методы активного обучения: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГТУ, 1992. – Ч. II. – 185 с.
78. Демиденко Т.М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.04 / Демиденко Тетяна Миколаївна. – Черкаси, 2004. – 216 с.
79. Державна програма “Вчитель” // Освіта України. – 2002. – № 27. – С. 1-7.
80. Джеджула О.М. Професійно-педагогічна культура викладача як важливий фактор удосконалення технології навчання у вищій школі / О.М. Джеджула // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб. наук. праць. – Випуск 10 / Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2004. – С. 14-16.
81. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
82. Дівінська Н.О. Формування у студентів філологічних факультетів професійних умінь проведення навчально-педагогічних ігор: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н.О.Дівінська. – К., 2006. – 22 с.

83. Дмитренко М.А. Інноваційний розвиток України в умовах глобалізації й інформаційної революції / М.А. Дмитренко / Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова; Інститут дослідження проблем держ. безпеки. – К.: Знання України, 2009. – 339 с.

84. Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. педагог. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка і історія педагогіки” / В.В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 44 с.

85. Дружинин В.Н. Психодіагностика общих способностей / В.Н. Дружинин. – М.: Издательский центр «Академия», 1996. – 224 с.

86. Друзь Г. Ділова гра як засіб навчання студентів професійного спілкування іноземною мовою / Г. Друзь // Рідна школа. – 2002. – № 6. – С. 69-70.

87. Друзь Ю.М. Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: дис...канд. педагог. наук: 13.00.04 / Друзь Юрій Миколайович. – Київ, 2000. – 186 с.

88. Дубасенюк О.А. Інноваційні методи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя / О.А. Дубасенюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 16 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 74-79.

89. Дубасенюк О.А. Методика викладання педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. зал., в яких здійснюється підгот. пед. працівників / О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова. – Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І.Франка, 2008. – 492 с.

90. Дубинина В. Подготовка учителя – исследователя / В. Дубинина // Высшее образование в России. – 2007. – № 6. – С. 149-151.

91. Есипова Е.В. Формирование ценностного отношения к педагогической профессии / Е.В. Есипова, Н.Г. Никифорова // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 122-123.
92. Житник Б.О. Методи навчання та активізації пізнавальної діяльності учнів / Б.О. Житник // Управління школою. – 2005. – № 13 (97) травень. – С. 9-16.
93. Жуковская Р.И. Игра и ее педагогическое значение / Р.И. Жуковская. – М.: Педагогика, 1975. – 111 с.
94. Забокрицька О.І. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб професійного становлення майбутніх учителів / О.І. Забокрицька // Рад. школа. – 1991. – № 3. – С. 76-79.
95. Заброцький М.М. Формувати позитивну Я – концепцію / М.М.Заброцький // Рідна шк. – 1994. – № 3-4. – С. 39-40.
96. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
97. Закон України “Про вищу освіту” // Освіта України. – 2002. – № 17. – С. 2-8.
98. Закон України “Про інноваційну діяльність” від 4.07.2002 р. – № 40 – IV // Відомості ВР України. – 2002. – № 36. – ст. 266. – С. 882-892.
99. Закон України “Про освіту” // Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – С. 11-39.
100. Закон України “Про професійно-технічну освіту” // Професійно-технічна освіта. – 1998. – № 1. –С. 2-10.
101. Захарченко Н.В. Педагогічні умови використання ділових ігор у підготовці майбутніх економістів: дис... канд. педагог. наук: 13.00.04 / Захарченко Наталія Вікторівна. – Вінниця, 2006. – 236 с.
102. Збаровский В.С. Педагогические основы построения деловых игр: Учебное пособие / В.С. Збаровский, Н.Е. Кравченко, Э.В. Габай. – Ленинград: ВИПК руководящих работников и специалистов профтехобразования, 1990. – 40 с.

103. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія / І.А. Зязюн. – Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 31-50.
104. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. для вчителів, асп., студ. серед. та вищ. навч. зал / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К., 1997. – 302 с.
105. Іваненко Л. Імітаційні ігри – ракурси і перспективи / Л. Іваненко // Вісник національної академії наук України. – 2007. – № 5. – С. 58-67.
106. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра. педагог. наук: спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання фізики” / О.І. Іваницький. – К., 2005. – 43 с.
107. Іванов Д. Человек и игра в российской философии образования / Д. Иванов // Alma mater. – 2006. – № 2. – С. 19-22.
108. Игра в педагогическом процессе: Межвузовский сборник научных трудов. – Новосибирск: Изд. НГПИ, 1989. – 124 с.
109. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / Под ред. Е.А. Левановой. – СПб.: Питер, 2006. – 208 с.
110. Інноваційна діяльність ЗНЗ / [Упоряд. Л. Галіцина]. – К.: Вид. дім «Шкіл. світ»: Вид. Л. Галіцина, 2005. – 128 с. – (Б-ка «Шкіл. Світу»).
111. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні: навч.-метод. посібник / [Гетта В.Г., Гуревич Р.С., Коберник О.М., Терещук А.І. та ін.]. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
112. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України / Л.І. Даниленко (ред.), Г.М. Перевознікова (упоряд.), В.Ф. Паламарчук (ред.). – К.: Логос, 2005. – 220 с.
113. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / В.И. Носков, А.В. Кальянов, О.В. Мирошниченко и др.; В.И. Носков (науч. ред.); Донецкий ин-т управления. – Донецк: ООО «Лебедь», 2002. – 288 с.
114. Інноваційні технології в початковій школі / [Упоряд.: О. Кондратюк]. – К.: Шк. світ, 2008. – 112 с. – (Б-ка «Шкіл. світу»).

115. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод. посібник / Благодійна організація “Вчителі за демократію та партнерство” / О. Пометун (авт.-уклад.), Л. Пироженко (авт.-уклад.). – К.: А.П.Н., 2002. – 135 с.

116. Использование педагогических задач, деловых игр в процессе изучения педагогических дисциплин. Методические рекомендации для преподавателей и студентов / Сост. С.Т. Золотухина, Т.Ф. Шарыгина, В.Н. Гринева. – Харьков: ХГПИ, 1987. – 24 с.

117. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Экеакусто. – Ростов н / Д: Феникс, 2006. – 375 с.

118. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа) / М.С. Каган. – М., Политиздат, 1974. – 328 с.

119. Каспржак А. Учительское мастерство, или непрерывное педагогическое образование / А. Каспржак // Народное образование. – 1993. – № 6. – С. 89- 95.

120. Кларин М.В. Инновация в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – Рига, Москва: НПЦ “Эксперимент”, 1998. – 180 с.

121. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: дис. ...канд. педагог. наук: 13.00.04 / Клокар Наталія Іванівна. – К., 1997. – 227 с.

122. Козлова О.Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: дис. ...канд. педагог. наук: 13.00.01 / Козлова Олена Григорівна. – К., 1999. – 235 с.

123. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О.А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 14-16.

124. Коломієць А. Показники, рівні та чинники розвитку науково-методологічної культури педагога / А.Коломієць, Д.Коломієць // Молодь і ринок. – 2009. – №2. – С.56-59.

125. Колпакова А. Реализация креативности студентами педагогического вуза / А. Колпакова // Alma mater. – 2006. – № 10. – С. 56-59.

126. Кондрашова Л.В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л.В. Кондрашова. – К.: Вища школа, 1987. – 55 с.
127. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач. Учебное пособие / Л.В. Кондрашова. – Барнаул, 1980. – 114 с.
128. Концепція педагогічної освіти України. – К.: Либідь, 1991. – 28 с.
129. Коротяева И.Б. Деловая игра как средство развития познавательных и профессиональных интересов студентов педагогического вуза /на материале изучения иностранного языка на неязыковых факультетах : дис... канд. педагог. наук: 13.00.01 / Коротяева Ирина Борисовна. – К., 1989. – 169 с.
130. Копосов П. Місце навчальної гри у методичній системі сучасної дидактики / П. Копосов // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 65-66.
131. Кошманова Т. Можливості впровадження американського досвіду професійної підготовки вчителів у теорію і практику сучасної педагогічної освіти України / Т. Кошманова // Рідна шк. – 2002. – № 1. – С. 74-77.
132. Кравченко Г.Ю. Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішкільної науково-методичної роботи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Г.Ю.Кравченко. – Кривий Ріг, 2003. – 22 с.
133. Кремень В.Г. Якісна освіта в контексті загально цивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 5-18.
134. Крюков Л. Три типа игры – три типа воздействия на участников / Л. Крюков // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 1. – С. 92-96.
135. Крюков М.М. Парадоксы игровых методов / М.М. Крюков // Вестн. высш. шк. – 1988. – № 10. – С. 25-30.
136. Кудіна В.В. Педагогіка вищої школи / В.В. Кудіна, М.І. Соловей, Є.С. Спіцин. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Ленвіт, 2007. – 194 с.
137. Кузнецова О.В. Формування інноваційного стилю професійної діяльності у студентів педагогічного коледжу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.В.Кузнецова. – Х.,2009. – 20 с.

138. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Н.В.Кузьмина. – Л., Изд-во Лен. универ. – 1961. – 98 с.

139. Куліш І.М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. педагог. наук: спец.13.00.09 “Теорія навчання”/ І.М. Куліш. – К., 2003. – 20 с.

140. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

141. Лесохина Л.Н. Деловые игры : помощь в работе [по активизации обучения в веч. школе] / Л.Н. Лесохина, И.Г. Абрамова // Веч.сред.шк. – 1989. – № 5. – С. 36-37.

142. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: навчально-методичний посібник / М.П. Лещенко. – К.: АСМІ, 2003. – Ч.2. – 240 с.

143. Линенко А.Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності /А.Ф. Линенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 55-63.

144. Лысова Е.Б. Новые тенденции в подготовке учителей на Западе / Е.Б. Лысова // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 94-100.

145. Литвиненко Е.А. Всесоюзная конференция по деловым играм [в методике обучения, Киев, окт.-нояб.1988: Обзор работы] / Е.А. Литвиненко, В.И. Рыбальский // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 5. – С. 16-17.

146. Любчак Л.В. Умови творчого розвитку майбутнього вчителя (на матеріалах вивчення курсу “Основи педагогічної майстерності”) / Л.В.Любчак // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб.наук. праць. – Випуск 15 / Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2005. – С. 38-40.

147. Майер В. Инновационные подходы к управлению научно-педагогическими кадрами / В. Майер // Alma mater. – 2006. – № 8. – С. 15-17.

148. Макагон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності / К. Макагон // Рідна шк. – 2002. – № 1. – С. 27-29.

149. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності) / С.Д. Максименко, О.М. Пелех // Рідна шк. – 1994. – № 3-4. – С. 68-72.

150. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В.М.Малихіна. – К., 2005. – 22 с.

151. Малькова З.А. Педагогическая система будущего: школьные реформы в высокоразвитых странах / З.А. Малькова // Сов. педагогика. – 1990. – № 12. – С. 116-126.

152. Матвеева Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов / Т. Матвеева // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 28-32.

153. Матвієнко О.В. Створення моделі спеціаліста на засадах теорії освітньої інноватики / О.В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 44-52.

154. Машкіна Л.А. Підготовка студентів педагогічних училищ та коледжів до використання інноваційних технологій в дошкільних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Л.А. Машкіна. – К., 2000. – 20 с.

155. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навчальний посібник / Н.Є. Мойсеюк. – Вінниця: “УНІВЕРСУМ-Вінниця”, 1998. – 350 с.

156. Молоцька І. Активізуючи систему навчання. Використання дидактичної гри у підготовці фахівців агрономічних спеціальностей / І. Молоцька // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2005. – № 2. – С. 96 -104.

157. Моляко В.О. Теоретико-методологічні проблеми формування творчої особистості (в контексті концепції творчої людини) / В.О. Моляко // Зб. наук. доповідей, присвячених В.В. Роменцю. – К.: Інститут психології, 2001. – С. 115-121.

158. Морозов Е.П. Подготовка учителей к инновационной деятельности / Е.П. Морозов, П.И. Пидкасистый // Сов. педагогика. – 1991. – № 10. – С. 88-93.

159. Мошкина Л.Д. Самоактуализация, ее сущность и уровень развития у будущих учителей / Л.Д. Мошкина // Деловые игры и методы активного обучения: Межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск: ЧГТУ, 1992. – Ч. II. – 185 с.

160. Мусатов С.А. Методика организации и проведения деловых игр / С.А. Мусатов. – К.: Общество «Знание» Украинской ССР, 1988. – 15 с.

161. Навчання: Нові стратегії розвитку / [Упоряд. Г. Сиротенко]. – К.: Шк.світ, 2007. – 128 с.

162. Найн А.Я. Опыт инновационной деятельности в системе профессионального образования / А.Я. Найн // Педагогика. – 1994. – № 3. – С. 25-28.

163. Найн А.Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А.Я. Найн // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 10-15.

164. Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Бутько и др. – Мн.: Выш.шк., 1996. – 522 с.

165. Нечепоренко Л.С. Ділові педагогічні ігри для студентів / Л.С. Нечепоренко // Рад. Школа. – 1988. – № 4. – С. 90-92.

166. Ничкало Н.Г. Дослідження проблеми професійної освіти: сьогодення й перспективи / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 1. – С. 6-12.

167. Новый вид обучения. Деловые игры // Образование и культура: история и современность (методологический аспект). – Томск, 1989. – С. 218-224.

168. Овсянников А. Инновации в школе: характер и результаты / А.Овсянников // Народное образование. – 1993. – № 6. – С. 16-27.

169. Олійник В.М. Новітні технології в організації навчальної практики та екскурсії з біології: [Навч.-метод. посібник] / В.М.Олійник. – Х.: Вид. гр. Основа, 2004. – 144с. – (Сер. Б-чка ж-лу “Біологія”, Вип.2(14)).

170. Орлов А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании / А.А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 9-15.
171. Павлютенков Е.М. Профессиональное становление будущего учителя / Е.М. Павлютенков // Сов.педагогика. – 1990. – № 11. – С. 64-69.
172. Паламарчук В.Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В.Ф. Паламарчук. – Т.1. – К.: ОсвітаУкраїни, 2006. – 420 с.
173. Парфенова Л.К. Обучение через деловые игры: [Подготовка и проведение деловой игры, подведение итогов, анализ результатов, анкетирование участников игры] / Л.К. Парфенова // Экономика. Вопр. шк. эконом. образования. – 2005. – № 5. – С. 42-46.
174. Парубок О.М. Дидактичні умови застосування ділових ігор у професійній підготовці фахівців пожежної безпеки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / О.М. Парубок. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
175. Пегов В.А. Экологическая экспертиза инноваций в сфере образования / В.А. Пегов // Педагогика. – 1996. – № 5. – С. 26-30.
176. Педагогічна майстерність: Підручник / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос, та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
177. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: навч. посібник / [Упоряд.: І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 462 с.
178. Педагогічний пошук / [Упоряд. І.М. Баженова]; пер. з рос. – К.: Рад. шк., 1988. – 496 с.
179. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Петриченко Лариса Олексіївна. – Харків, 2007. – 236 с.
180. Петрунева Р. О главной цели образования / Р. Петрунева, Н. Дулина, В. Токарев // Высшее образование в России. – 1998. – № 3. – С. 40-46.

181. Пехота О.М. Професійна індивідуальність майбутнього вчителя / О.М. Пехота // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 106-113.
182. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа и ребенка. Логика и психология / Ж. Пиаже; [пер. с франц.]. – М., «Просвещение», 1969. – 659 с.
183. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. / [О.М. Пехота, В.Д. Будак, А.М. Старева та ін.] / І.А. Зязюн (ред.), О.М. Пехота (ред.). – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 239 с.
184. Пидкасистый П.И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности. [Текст]: учеб.-метод. пособие / П.И. Пидкасистый, Н.А. Воробьева. – М.: Педагогическое общество России. – 2007. – 192 с.
185. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна шк. – 1998. – № 12. – С. 3-17.
186. Пискарева И.Е. Формирование готовности будущих учителей к инновационной деятельности: дис. ... канд. педагог. наук: 13.00.08 / Пискарева Инна Евгеньевна. – Кострома, 2000. – 150 с.
187. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация, проведение: Учебник / В.Я. Платов. – М.: Профиздат, 1991. – 191 с.
188. Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності // Дошкільне виховання. – 2002. – № 3. – С. 24-28.
189. Полак Л. Ділова гра як спосіб організації пізнавальної діяльності / Л. Полак // Директор школи. - 2003. - січ.(№ 2). – С. 7-8.
190. Полонский В.М. Инновации в образовании (методологический анализ) / В.М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 4-13.
191. Полупанова Е.Г. Инновации в педагогическом образовании на Западе / Е.Г. Полупанова // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 121-126.
192. Поніманська Т. Чи готовий вчитель до інноваційної діяльності / Т. Поніманська // Освіта. – 1998. – № 51. – С. 8.

193. Попова О.В. Активные методы обучения. Деловая игра: [Об использовании дел. игр в процессе обучения специалистов] / О.В. Попова // Образование. – 2001. – № 6. – С. 125-128.

194. Попова О.В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка і історія педагогіки” / О.В.Попова. – Х., 2001. – 39 с.

195. Практическая психодиагностика. Методика и тесты: Учеб. пособие / Д.Я. Райгородский. – Самара: Изд. Дом “Бахрам-М”, 2000. – 672 с.

196. Практическая психология в тестах или Как научиться понимать себя и других / Р. Римская, С. Римский. – М.: “АСТ-ПРЕСС”, 1999. – 376 с.

197. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

198. Профессиональные игры в педагогической интерпретации: Учебное пособие / А.В. Дружкин, Е.В. Берднова, В.П. Корсунов и др. – Саратов: Издательство Саратовского ун-та, 2001. – 36 с.

199. Роджерс Н. Творчество как усиление себя / Н. Роджерс // Вопр. психологии. – 1990. – № 1. – С. 164-168.

200. Рождественская Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Толшин. – Спб.: Речь, 2006. – 320 с.

201. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

202. Сафарова С.В. Технология критического мышления как составляющая ключевых компетенций педагога / С.В.Сафарова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 29-31.

203. Сафин В.Ф. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности / В.Ф. Сафин // Теория и практика высшего педагогического образования. – М., 1984. – С. 32-37.

204. Семенов Н.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности / Н.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.

205. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – Санкт-Петербург: Издательство “Социально-психологический центр”, 1996. – 351 с.

206. Симановский А.Э. Структура профессионально важных качеств учителя, необходимых для организации творческого обучения / А.Э. Симановский // Инновации в образовании. – 2004. – № 2. – С. 143-145.

207. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навч. посібник / С.О. Сисоєва. – К.: ІСДОУ, 1994. – 112 с.

208. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія / С.О. Сисоєва. – Х.- К.: Книжкове видавн. «Каравела», 1998. – 150 с.

209. Сисоєва С.О. Психологія та педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм н-ня / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.

210. Скалкин В.Л. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителей иностранного языка / В.Л. Скалкин // Иностр. яз. в шк. – 1990. - № 1. –С. 70-74.

211. Скрябіна Т.О. Формування інноваційного стилю діяльності майбутнього вчителя історії в процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Т.О.Скрябіна. – К., 2007. – 20 с.

212. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-84.

213. Слостенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

214. Професійна відповідальність як риса особистості / М.І. Сметанський, В.М. Галузьяк // Рідна шк. – 1994. – № 1-2. – С. 68-69.
215. Смолкин А.М. Методы активного обучения: Науч.-метод. пособие / А.М. Смолкин. – М.: Высш.шк., 1991. – 176 с.
216. Соловієнко В.О. Ділові ігри в професійній саморегуляції студентів педвузів / В.О. Соловієнко // Рад. шк. – 1990. – № 12. – С. 82-85.
217. Стеченко Д. Інновація та якість підготовки фахівців у вищій школі / Д. Стеченко // Вища школа. – 2002. – № 1. – С. 42-48.
218. Стрелец Б.И. Квазипрофессиональная деятельность и имитационная игра [в вузе] / Б.И. Стрелец // Вестн. высш. шк. – 1989. – № 8. – С. 70-72.
219. Сухомлинський В.А. Сто порад учителю / В.А. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1988. – 310 с.
220. Тарасевич Н.Н. Обретение педагогического мастерства / Н.Н. Тарасевич // Сов. педагогика. – 1990. – № 11. – С. 73-77.
221. Тарасенко Г.С. Педагогічна евристика в системі фахової підготовки вчителя початкових класів / Г.С. Тарасенко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 14 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2007. – С. 431-435.
222. Теорія сучасного уроку. Форми організації процесу навчання: традиції та інновації // Відкритий урок. Розробки. Технології. Досвід. – 2005. – № 23-24. – С. 3-16.
223. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе. Методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – Издательский Дом Дашков и К.: МАН ИПТ, 2002. – 360 с.
224. Україна ХХІ століття. Державна національна програма “Освіта”. – К.: Райдуга, 1994. – 61с.
225. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори в 2-х т. / К.Д. Ушинський. – К.: Рад. школа, 1983. – Том 1. – 488 с.

226. Федоров А. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / А. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 30-47.

227. Федорова Е.Е. Проблемы адаптации студентов к профессиональной деятельности в вузе / Е.Е. Федорова // Педагогика. – 2007. – № 5. – С. 71-78.

228. Форми організації процесу навчання: традиції та інновації // Відкритий урок: Розробки. Технології. Досвід. – 2005. – № 23-24. – С. 3-16.

229. Хейзинга Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня / Й.Хейзинга: Пер. с нидерл. / Общ. ред. и послесл. Г.М. Тавризян. – М.: Издательская группа “Прогресс”, “Прогресс-Академия”, 1992. – 464 с.

230. Хлебникова Т.М. Ділова гра як метод активного навчання педагога: Навчально-методичний посібник для викладачів слухачів ІПО, директорів шкіл, керівників РУО / Т.М. Хлебникова. – Х.: Вид. група «Основа», 2005. – 80 с.

231. Хомерики О.Г. Инновации в практике обучения / О.Г. Хомерики // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 41-44.

232. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр: Учеб.-метод. пособие для преподавателей сред. спец. учеб. заведений / Е.А. Хруцкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 320 с.

233. Чеккини А. Игры по типу русской матрешки / А. Чеккини // Вестн. высш. шк. – 1990. – № 1. – С. 89-92.

234. Чернилевский Д.В. Креативные аспекты становления образовательной системы: Монография / Д.В. Чернилевский, В.Б. Моисеев, А.П. Шаповалов. – М.: РИО МГТА, 2003. – 152 с.

235. Чернилевский Д.В. Инновационные технологии и дидактические средства современного профессионального образования: Монография / Д.В. Чернилевский, В.Б. Моисеев – М.: МГИУ, 2002. – 145 с.

236. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник / В.Б. Шапар. – Х.: Прапор, 2004. – 640 с.

237. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально- науково-педагогічних комплексів: автореф. дис. на здобуття

наук. ступеня д-ра педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О.І. Шапран. – К., 2008. – 40 с.

238. Шахов В.І. Модернізація професійної підготовки майбутнього учителя: зарубіжний досвід / В.І.Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія // Зб.наук. праць. – Випуск 5 / Редкол.: М.І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця: ПП «Едельвейс і К», 2001. – С. 91-95.

239. Шевченко Л.М. Формування готовності музиканта-педагога до інновацій у професійній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Л.М.Шевченко. – О., 2000. – 20 с.

240. Щербань П.М. Навчально – педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.

241. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у формуванні педагогічної культури майбутніх учителів історії і права: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагог. наук: спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / П.М. Щербань – К., 2007. – 20 с.

242. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 301с.

243. Юсупов Ф.М. Педагог, ищущий новое: штрихи к психологическому портрету / Ф.М. Юсупов // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 53-59.

244. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991. – 192 с.

245. *Arends, Richard. Learning to Teach / Richard I. Arends. – McGraw-Hill, 1998. – 563 p.*

246. *Brophy Jere. Motivating Students to Learn / Jere Brophy. – Boston: McGraw-Hill, 1998. – 277 p.*

247. *Ornstein A.C. Strategies for Effective Teaching / A.C. Ornstein. – 1995. – 488 p.*

248. Oryshkevych, Ostop. Education. Vol.1. The Philosophy of Education. – New York: Philosophical Library, 1982. – 189 p.

249. Oxford Advanced Learner's Dictionary of current English. Sixth edition. Edited by Sally Wehmeier. – Oxford University press, 2000. – 1792 p.