

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО

Інститут педагогіки, психології і мистецтв

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ

## ДИПЛОМНА РОБОТА

на тему: **Підготовка вчителя до інноваційної педагогічної діяльності**

Студента освітньо-кваліфікаційного рівня «магістра»

спеціальності 8.18010021 Педагогіка вищої школи \*\*\* \*

**Казмірчука Дмитра Володимировича**

Науковий керівник: **Коломієць А. М., доктор педагогічних наук, професор**

Національна шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів: \_\_\_\_\_ Оцінка: ECTS \_\_\_\_\_

Голова комісії \_\_\_\_\_

(підпис) (ініціали, прізвище)

Члени комісії \_\_\_\_\_

(підпис) (ініціали, прізвище)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали, прізвище )

\_\_\_\_\_  
(підпис) (ініціали, прізвище )

м. Вінниця – 2016 рік

## ЗМІСТ

|  |     |
|--|-----|
| ВСТУП .....  | 4   |
| Розділ I. Теоретичні основи підготовки вчителя до інноваційної педагогічної діяльності .....   | 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..... | 8   |
| 7  |     |
| 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 |
| 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 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 піднімуть нашу освіту до європейського рівня. Ефективність інноваційних освітніх процесів значною мірою залежить від якості підготовки майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах, формування їхніх особистісних та професійних якостей, культури та компетентності.

Проблеми, що виникли у сучасному світі – кризові, економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування особистості сучасного студента. Традиційні педагогічні методи виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Це виявляється у нездатності освітньо-виховних закладів, по-перше, впливати на студента для формування цілісної, а не “часткової” особистості, по-друге, у невмінні враховувати його індивідуальні і вікові особливості. Тому у сучасному вимогливому та швидкозмінному соціальному середовищі рівень освіти, її вплив на особистісний розвиток, значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях. Вагомість цієї проблеми підсилюється Законами України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», низкою нормативних документів, спрямованих на розвиток національної системи освіти, що має відповідати викликам часу і потребам особистості, яка здатна реалізувати себе в суспільстві, що постійно змінюється. Такі цілі

зумовлюють пріоритетність досліджень у напрямку впровадження інноваційних технологій навчання, які були б спрямовані не лише на формування знань, умінь та навичок, а й на розвиток особистості, яка б характеризувалась високою освіченістю, творчістю та практичністю мислення, сміливістю думки, незалежністю суджень, конкурентоздатністю, готовністю до ризику.

У зв'язку з цим дослідження багатьох учених спрямовані на розробку та впровадження таких технологій навчання, які б забезпечили високий рівень сформованості ключових компетенцій майбутнього спеціаліста. У нинішній час навчання у вищих навчальних закладах зазнало значних змін, зокрема, в напрямку комунікативної спрямованості, розуміння практичної цілі навчання.

Над концептуальними положеннями та науково-методичним забезпеченням педагогічної інноватики активно працюють українські науковці: І. Бех, І. Богданова, Р. Гуревич, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Дмитренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Мойсеюк, В. Паламарчук, І. Підласий, С. Сисоєва, М. Сметанський та інші. Значну увагу розробці цих проблем приділяють такі зарубіжні вчені, як З. Абасов, К. Ангеловські, М. Бургін, М. Кларін, А. Найн, Л. Подимова, І. Піскарьова, В. Полонський, В. Сластьонін, О. Хомерики, Н. Юсуфбекова та ін.

Стійкий інтерес до проблеми фахової підготовки вчителів щодо інноваційної педагогічної діяльності 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, Л. Ващенко, В. Докучаєвої, І. Гавриш, О. Гончарової, Т. Демиденко, О. Іваницького, Н. Клокар, О. Козлової, Г. Кравченко, О. Кузнецової, Л. Петриченко, Т. Скрябіної, О. Шапран, Л. Шевченко 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. Проблема

підготовки фахівців завжди приділялася пильна увага науковців. Учені (В. Биков, Л. Барановська, С. Гончаренко, О. Джеджула, А. Коломієць, Н. Кузьміна, Л. Любчак, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Пометун, Г. Тарасенко, В. Шахов та ін.) здійснюють активні пошуки щодо вдосконалення професійної освіти та моделі впровадження нових інноваційних та інформаційних технологій. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності 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.

Серед знаних психологів, видатних педагогів минулого, які віддавали шану грі як доцільному методу формування необхідних для розвитку особистості знань, вмінь і навичок слід згадати імена Б. Ананьєва, Л. Виготського, Д. Ельконіна, Я. Коменського, О. Леонт'єва, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, Й. Хейзінга та ін. Вплив гри на свідомість людини, її діяльність, світогляд акцентується в сучасних дослідженнях І. Берлянд, І. Гордієнко-Митрофанової, Р. Жуковської, Д. Іванова 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, М. Бірштейн, Я. Бельчіков, А. Вербицький, В. Збаровський, Л. Іваненко, Ю. Красовський, І. Коротяєва, М. Крюков, В. Платов, В. Рибальський, В. Соловієнко, В. Трайнев, Є. Хруцький, П. Щербань та ін.

Останнім часом проводяться численні дослідження з використання різних ігрових методик у професійній підготовці фахівців. Зокрема, І. Куліш, В. Коломієць, І. Молоцька вивчали формування професійних вмінь та навичок засобами дидактичних ігор; Н. Дівінська й П. Щербань зосередили свою увагу на навчально-педагогічних іграх. Л. Ананьєва, Л. Волкова, Т. Воронка, Н. Захарченко, Ю. Друзь, І. Коротяєва, Л. Нечепоренко, О. Парубок досліджували використання ділових ігор у підготовці фахівців різного профілю. Проведено багато досліджень у напрямі використання ігрових технологій у фаховій підготовці економістів, медиків, військових, фахівців МНС, моряків та інших фахівців.

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 активних методів навчання, котрі

спроможні вивести підготовку майбутніх учителів 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.

Аналіз публікацій та досліджень свідчить про теоретичні, методичні та практичні напрацювання з даної проблеми. Вивчення наукових джерел дає змогу стверджувати, що використання інноваційних технологій навчання у практиці роботи ВНЗ є одним із творчих шляхів, які сприяють створенню атмосфери комфортності, розвиткові комунікативних умінь та навичок, формуванню громадянської позиції, допомагають встановленню емоційних контактів, привчають працювати у колективі і з колективом тощо.

Ці технології формують навички критичного мислення, орієнтують на розвиток діалогового спілкування, яке сприяє розвиткові взаєморозуміння та взаємодії, вирішенню спірних питань.

В той же час проблематика інноваційних технологій навчання в педагогічній теорії та практиці залишилась недостатньо вивченою. Малодослідженими є і питання відбору технологій навчання з урахуванням специфіки предмету.

Осмишуючи проблему підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, нами були виділені суперечності, що простежуються у навчально-виховному процесі ВНЗ, а саме між:

- потребами суспільства в учителях з інноваційним стилем викладання та 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 сучасних методів підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності та невизначеністю організаційно-педагогічних умов їхнього застосування.

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 інноваційної педагогічної діяльності, була визначена тема

дипломного дослідження «**Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності**».

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами і темами.** Дипломне 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.

**Мета дослідження** – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити організаційно-педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

**Гіпотеза дослідження** полягає в тому, що формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності буде ефективним, якщо дотримуватися таких організаційно-педагогічних умов:

- забезпечення належного рівня компетентності викладача щодо інноваційної педагогічної діяльності;
- урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до інноваційної педагогічної діяльності) у процесі їх конструювання;
- створення психологічно сприятливого середовища, спрямованого на інноваційну діяльність.

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 інноваційної педагогічної діяльності і з'ясувати сучасний стан готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

2. Визначити педагогічні можливості застосування ділових ігор для вдосконалення процесу підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

3. Обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель та організаційно-педагогічні умови застосування ділових ігор для формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

4. Укласти методичні рекомендації щодо застосування ділових ігор для підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.

**Об'єктом дослідження** є професійна підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності у ВНЗ.

**Предмет дослідження** – організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності.



**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 інноваційної педагогічної діяльності.

**Теоретична основа** дослідження ґрунтується на концептуальних положеннях теорії і методики професійної педагогічної освіти вчителя (О. Абдулліна, С. Гончаренко, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Лещенко, Н. Мойсеюк, Н. Ничкало, С. Сисоєва, М. Сметанський, Г. Тарасенко та інші), психологічної підготовки педагогів (Г. Балл, Л. Виготський, С. Рубінштейн та інші), основних положеннях педагогічної інноватики (І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, О. Козлова, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін та інші), концепції контекстного навчання (А. Вербицький).

**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, опитування, анкетування, тестування, експертна оцінка, педагогічний експеримент, математично-статистичне опрацювання його результатів – для перевірки ефективності розробленої методики підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри.

**Організація дослідження.** Педагогічне дослідження проводилося в три етапи.

**На першому етапі** були опрацьовані наукові джерела з проблеми дослідження, здійснено аналіз стану її теоретичного опрацювання і

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** було обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки студентів до інноваційної педагогічної діяльності. Розроблена технологія формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності, перевірена її ефективність.

**На третьому етапі** одержані результати були проаналізовані та узагальнені, здійснена їх математична обробка, сформульовані загальні висновки, запропоновані рекомендації щодо підготовки вчителів до інноваційної діяльності, визначено перспективи подальших досліджень, оформлено дипломну роботу.

**Апробація результатів дослідження.** Результати й висновки наукового пошуку доповідалися й обговорювалися на студентській науковій конференції інституту педагогіки, психології і мистецтв, а також знайшли своє висвітлення у збірнику студентських наукових праць «Педагогічний пошук».

**Структура дипломної роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків.

## **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. 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.

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» . У той самий час, для розуміння сенсу цього феномену нам необхідно простежити визначення основних термінів педагогічної інноватики. Серед них: інновація, новація, нововведення, інноваційний процес.

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]. 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].

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. 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.

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.

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].

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 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». 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. 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) педагогічного досвідів як джерела інноваційної діяльності, через які і відбувається найбільш ефективно і швидко просування досягнень науки в масову практику.

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). Аналіз літератури та результатів досліджень виявив, що найбільші розбіжності у визначенні терміну «інновація» пов'язані із використанням споріднених термінів для його характеристики. К. Ангеловські [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:

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 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]. 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.

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». *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]. Оскільки термін «інновація» був запропонований на протигагу 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].

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].

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, невідновлений 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. ґрунтовно 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 (третьої 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 вдосконаленіх 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].

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.

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;] 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.

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.*

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**

Готовність майбутніх учителів до ІПД 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], 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.

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; кваліфікаційна характеристика індивіда в момент включення його в діяльність.

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.

І. 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.

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 виділяє такі структурні компоненти (етапи): мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-творчий, аналітико-рефлексивний.



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

Таблиця 1.1

**Порівняльна таблиця структурних компонентів готовності до ІПД**

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| Н. Клокар                      | мотиваційний; когнітивний; процесуальний   |
| В. Адольф,<br>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,<br>Л. По димова | структурні: мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний<br><br>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 ІПД, які виділяють науковці, ми зробити висновок, що суть цього процесу становлять такі компоненти: мотиваційний; особистісно-креативний; технологічний; рефлексивний.

Мотиваційний компонент готовності до ІПД 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. 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.

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.

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: здатність до виявлення та постановки проблеми; спроможність генерувати значну кількість ідей; гнучкість – можливість продукувати різні

ідеї; оригінальність – здатність відповідати нестандартно; спроможність удосконалювати предмет, добавляти деталі; здатність вирішувати проблеми, тобто змога аналізу та синтезу [85, с.177].

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].

К. Ангеловскі 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; «помірковані» – 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].

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 острах у запровадженні інновацій через брак віри у власні сили, недооцінку своїх можливостей. Завжди важко бути першим або серед перших, не таким, як усі. Наступним важливим компонентом готовності майбутніх учителів до ІПД ми назвали технологічний. Г. Сиротенко зазначає, що технологічний процес є системою технологічних одиниць, зорієнтованих на конкретний педагогічний результат .

Не менш вагомим компонентом готовності до ІПД 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 .

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.

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.

Отже, суть процесу підготовки студентів до майбутньої ІПД 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 ІПД, 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. Від активізації навчання у ВНЗ, дієвого ставлення студентів до процесу формування себе як фахівця залежить їхнє рішення про використання інноваційних технологій у майбутньому.

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. 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». 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.

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.

Слушною нам видається 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.

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 XIX 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).

Зв'язок гри з розвитком уяви, винахідливості акцентується в працях О. Леонт'єва [140]. 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».

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.

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; «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». Тобто, гра – це діяльність, метою якої є не створення якогось продукту, а власне сам процес відтворення певної дійсності.

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].

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, самореалізаційну, 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.

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. 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.

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 змодельовати 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.

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. 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 прийнятного 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.

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].

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].

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». Ми вважаємо, що **ділова гра** в контексті підготовки

*майбутніх учителів до ІПД ґрунтується 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.*

Опрацювання наукової літератури, опитування викладачів, які брали участь у ділових іграх в якості експертів, спостерігачів, помічників керівника гри, спостереження за діями гравців уможливили виділити педагогічні можливості застосування ділової гри для формування готовності студентів до майбутньої ІПД. 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.

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 ІПД, 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 ІПД. Цьому присвячений наш наступний розділ.

### **ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ**

Підготовка майбутніх учителів до ІПД 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.

Здійснений дефінітивний аналіз понять педагогічної інноватики показав, що існують значні розбіжності в трактуванні її основних термінів, класифікації інновацій, структурних компонентів ІПД. 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.

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 ІПД – *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.*

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.

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.

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.

## **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**

Авторську модель підготовки майбутніх учителів до ІПД 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 ІПД, 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] та інших.

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

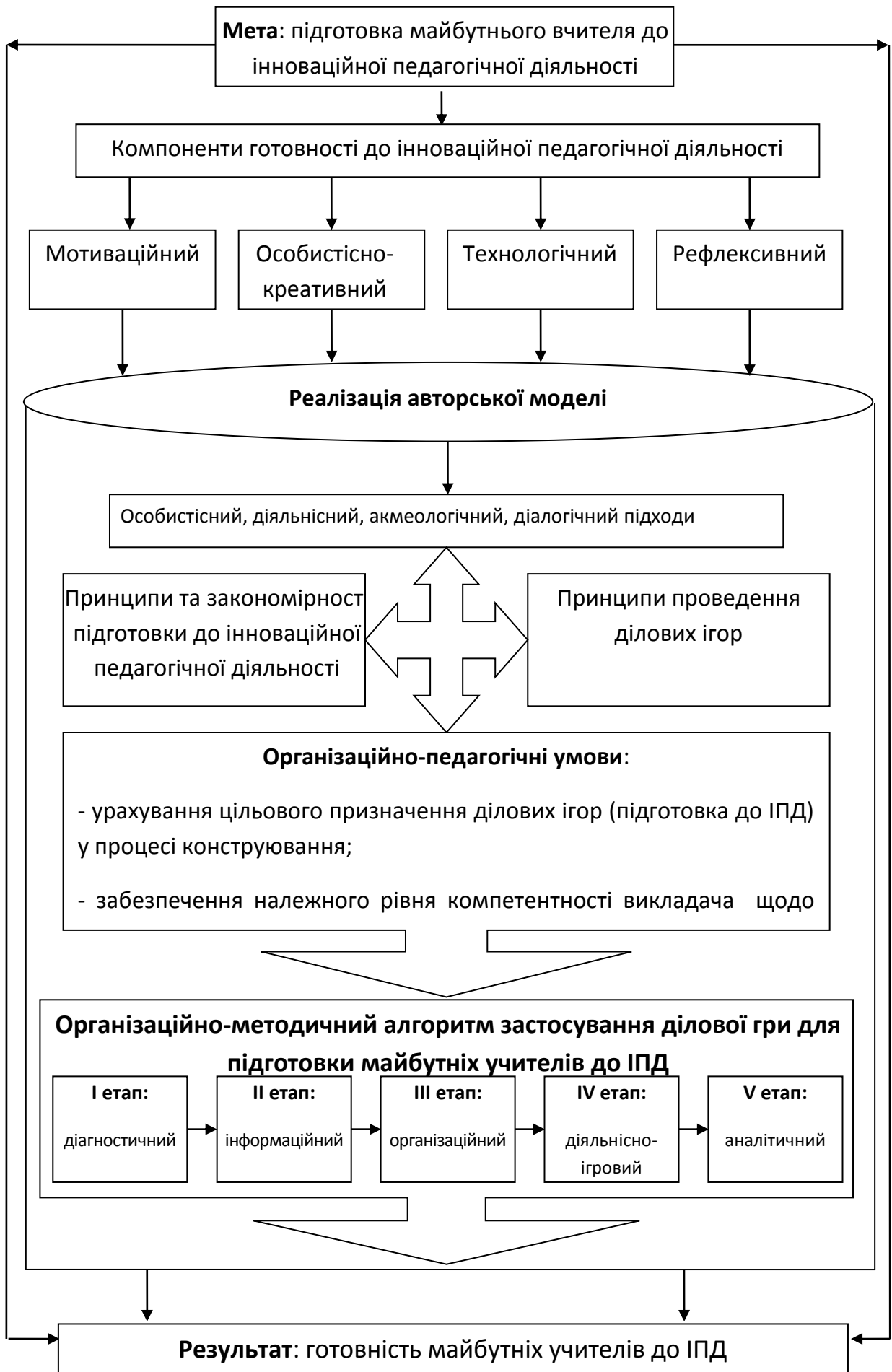


Рис.2.1. Модель підготовки майбутніх учителів до ІПД засобами ділової гри

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

Провідними підходами до формування готовності майбутніх учителів до ІПД 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.



Суспільство потребує вчителя, здатного швидко адаптуватися до змін навколишнього світу, створювати сприятливі умови для реалізації потенційних можливостей кожного.

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.

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.

Акмеологічний підхід, який досліджує людину як суб'єкта навчальної, професійної, творчої діяльності, зорієнтований на те, що вершин професіоналізму кожен досягає самотійно.

Для формування готовності майбутніх вчителів до ІПД 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 ІПД, є ігнорування закономірностей даного процесу.

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.

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

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, «підігравати» гравцям.

2. Обов'язкове поєднання імітаційного моделювання конкретних виробничих умов та ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності, правдоподібність експериментальної ситуації.

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.

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.

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 важливості своєї активної участі, думки, то не створюється необхідна атмосфера співпраці, співтворчості, взаємодії. Кожен гравець має відчувати 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 *діяльно-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 ІПД; за необхідності, допомагає учасникам; експерти: спостерігають за розгортанням гри; 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.

*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. 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 ІПД, 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.

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.

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 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

уможлиблює, 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 ІПД. 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 ІПД: *урахування цільового призначення ділових ігор (підготовка до ІПД) 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 ІПД 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 ІПД), 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 ІПД).

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 дозвіллево-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.

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

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

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 проводитись. 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 ІПД 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 ІПД. Виконуючи обов'язки вчителя, студентам надається шанс продемонструвати власний стиль поведіння із майбутніми учнями, ті зміни, до яких вони прагнуть.

Як вже було відзначено, готовність до ІПД є складовою частиною загальної фахової підготовки. Неможливо сформувані в студентів готовність

до ІПД, 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 відчувати 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.

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.

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 ІПД 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 ІПД 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.

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.

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 напряду думку іншої.

Під час залучення ділових ігор до процесу формування готовності майбутніх учителів до ІПД 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.

Зробити гру своїм спільником, 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.

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 відчутти 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.

Ми приєднуємося до думки науковців [46; 62], що формування готовності майбутніх учителів до ІПД 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.

## **ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ**

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.

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. 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. 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.

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.

У розділі також визначено показники психологічно-сприятливого ігрового середовища, а також особливості конструювання ділових ігор, врахування яких сприяє формуванню інноваційної компетентності майбутніх учителів.

### **РОЗДІЛ III**

#### **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. На основі аналізу та

порівняння результатів подібних досліджень нами були виділені мотиваційний, особистісно-креативний, технологічний та рефлексивний критерії готовності майбутніх учителів до ІПД, а також їхні показники: 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.

Таблиця 3.1.

**Критерії та показники готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності**

| Критерії            | Показники  |
|---------------------|--|
| <b>Мотиваційний</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- зацікавленість педагогічною діяльністю, впевненість у правильності обраного фаху, особистісно-значуще ставлення до професії вчителя;</li> <li>- усвідомлення необхідності особистої участі в інноваційних освітніх процесах та бажання долучатися до них у майбутньому;</li> <li>- прагнення до професійної самореалізації, бажання досягти успіху</li> </ul> |

|                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| <p><b>Особистісно-креативний</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- креативність професійного мислення і поведінки;</li> <li>- розвиток професійно значущих якостей особистості педагога (ініціативність, винахідливість, незалежність від авторитарних, стереотипних поглядів, відповідальність, ризикованість, стресостійкість);</li> <li>- здатність до емпатії та самоідентифікації з учнями, чутливість до їхніх потреб</li> </ul> |
| <p><b>Технологічний</b></p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>- знання сучасних інноваційних процесів, що мають місце в освітніх закладах України;</li> <li>- володіння прийомами експериментально-дослідної роботи;</li> <li>- вміння та навички діагностування педагогічних інновацій</li> </ul>  |
| <p><b>Рефлексивний</b></p>           | <ul style="list-style-type: none"> <li>- критичність та самокритичність мислення педагога;</li> <li>- здатність адекватно оцінювати власну інноваційну педагогічну діяльність, її вплив на учнів,</li> <li>- уміння порівнювати результати з передбачуваними чи запланованими, виявляти недоліки</li> </ul>  |

*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 ІПД 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 педагогіки і психології імистецтв та ІФВіС Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Результати анкетування 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 ІПД 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.

За допомогою техніки самоаналізу та самовизначення 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 ІПД. Низький рівень виявило 46% студентів, середній – 43%, високий – 11% (рис.3.1.).

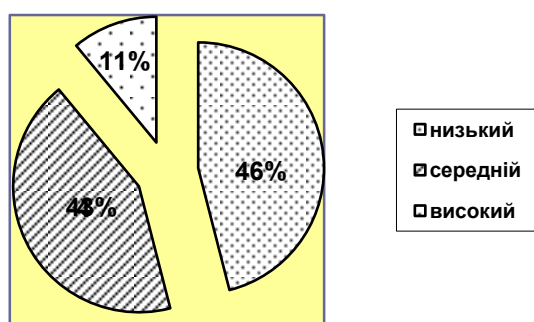


Рис. 3.1. Рівні мотиваційного критерію готовності майбутніх учителів до ІПД (за результатами констатувального експерименту)

Рівень сформованості особистісно-креативного компоненту ми перевіряли за допомогою самооцінювання студентів тесту вербальної креативності (тесту віддалених асоціацій – RAT) С. Медніка в адаптації А. Вороніна. 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 кожні 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 ІПД, від 1 до 15 в залежності від їхньої важливості. За результатами даного самооцінювання 35 студентів або 9% виявили високий рівень розвитку якостей особистості, необхідних для здійснення ІПД, 148 (39%) – середній, 197 (52%) – низький.

Таблиця 3.4

**Результати ранжування якостей особистості, необхідних для успішної ІПД 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).

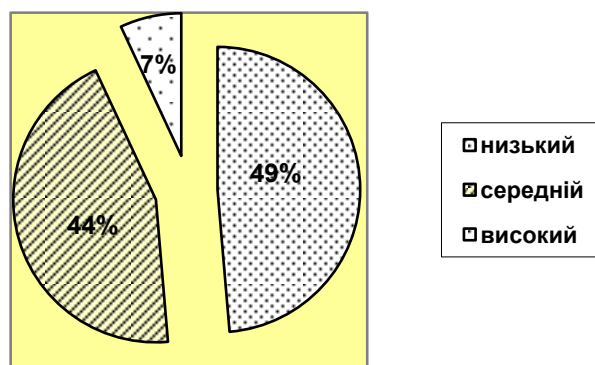


Рис.3.2. Рівні особистісно-креативного критерію готовності майбутніх учителів до ІПД (за результатами констатувального експерименту)

З метою з'ясування рівня сформованості технологічного критерію готовності майбутніх учителів до ІПД ми провели анкетування студентів 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).

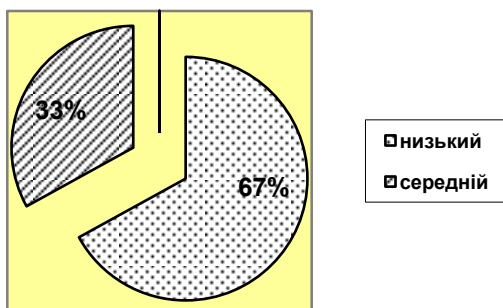


Рис.3.3. Рівні технологічного критерію готовності майбутніх учителів до ІПД (за результатами констатувального експерименту)

Сформованість рефлексивних навичок студентів ми перевіряли методом самооцінювання. 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).

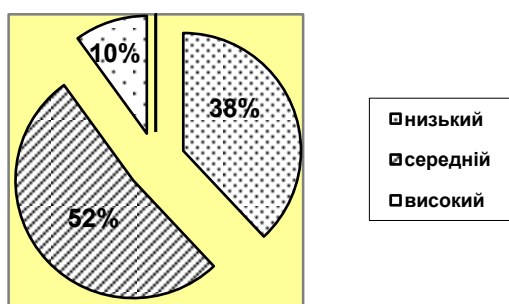


Рис.3.4. Рівні рефлексивного критерію готовності майбутніх учителів до ІПД (за результатами констатувального експерименту)

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

Таблиця 3.5

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

| Рівні сформованості | Низький | Середній | Високий |
|---------------------|---------|----------|---------|
| Критерії            |         |          |         |

|                         |           |           |           |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|
| Мотиваційний            | <b>46</b> | <b>43</b> | <b>11</b> |
| Особистісно-креативний  | <b>49</b> | <b>44</b> | <b>7</b>  |
| Технологічний           | <b>67</b> | <b>33</b> | <b>0</b>  |
| Рефлексивний            | <b>38</b> | <b>52</b> | <b>10</b> |
| <i>Середнє значення</i> | <b>50</b> | <b>43</b> | <b>7</b>  |

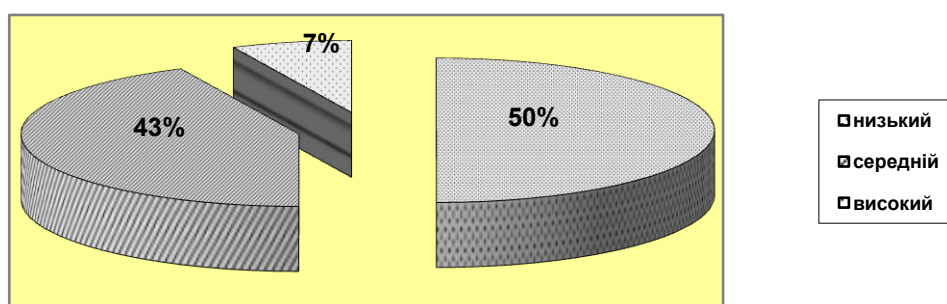


Рис.3.5. Узагальнені результати діагностики рівня готовності майбутніх учителів до ІПД (констатувальний експеримент)

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, зневіра в можливість досягти успіху, працюючи вчителем, зацікленість 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», поодиноке 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**

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про недостатню готовність майбутніх учителів до ІПД 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 формульованого 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 ІПД, особливо якщо дотримуватись наступних організаційно-педагогічних умов: 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.

Сформульована мета зумовила необхідність виконання таких завдань: Укомплектувати підбірку ділових ігор, котрі б сприяли формуванню готовності студентів до майбутньої ІПД. З'ясувати засоби діагностики ефективності організаційно-методичного алгоритму проведення ділових ігор для підготовки студентів до майбутньої ІПД. Перевірити вплив запропонованих організаційно-педагогічних умов на застосування ділових ігор з метою підготовки майбутніх учителів до ІПД та визначити динаміку

змін. Укласти методичні рекомендації щодо використання ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої ІПД.

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.

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 ІПД, 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.

Таблиця 3.6

#### Схема організації дослідження

| Ета | Мета етапу дослідження | Методи дослідження |
|-----|------------------------|--------------------|
|-----|------------------------|--------------------|

| пи  |   |   |
|-----|---|---|
| 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 ІПД”, критеріїв та рівнів готовності; діагностування рівня готовності студентів до майбутньої ІПД 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 ІПД засобом ділових ігор, створення комплекту ДІ та підготовка методичних рекомендацій щодо організаційно-педагогічних умов використання ділових ігор з метою підготовки студентів до майбутньої ІПД. | 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 ІПД.  | 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. Також ми діагностували рівень поінформованості студентів щодо використання ділової гри, ставлення до неї, бажання брати в ній участь. 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 формувального 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. 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.

Таблиця 3.7

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

| Рівні сформованості<br>Критерії | 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 ІПД, 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 ІПД на високому рівні, 41,95% - на середньому, 55,07% - на низькому рівні (рис 3.6)

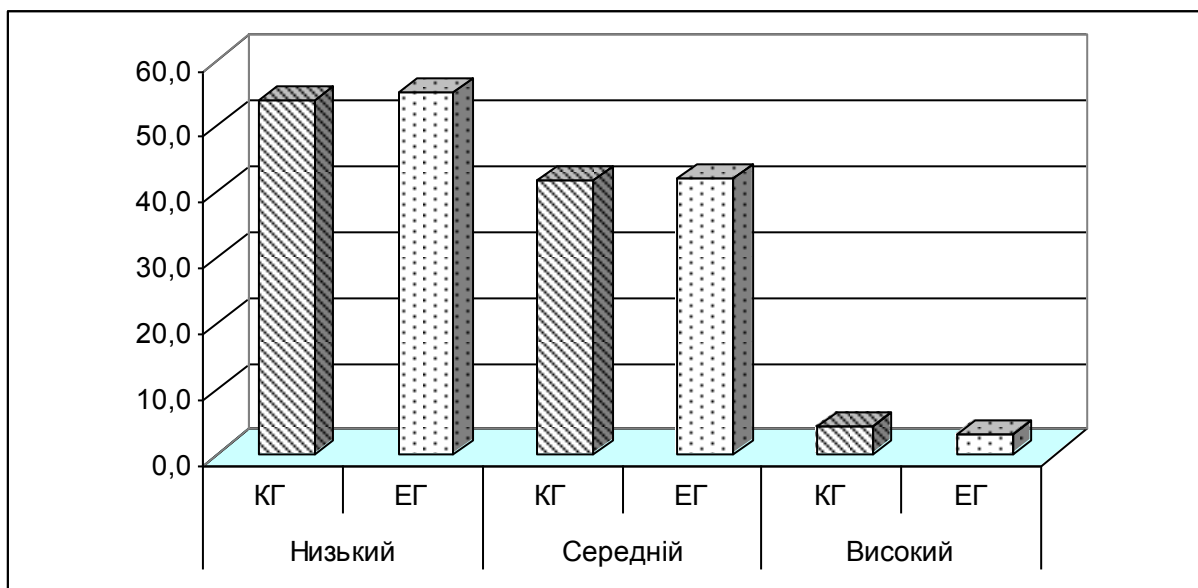


Рис. 3.6. Узагальнені результати діагностики рівня професійної готовності майбутніх учителів до ІПД за результатами констатувального експерименту у контрольних та експериментальних групах

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  $\chi^2$ . Ми висунули нульову гіпотезу  $H_0$ , за якою різниця готовності до ІПД 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

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

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  $\chi^2$ -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 формувального 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.

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

На *інформаційному етапі* ми проводили короткотривалі тренінги з майбутніми учасниками, обговорювали деякі конфліктні ситуації, залучали студентів до підготовчого етапу гри.

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.

*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.

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 .

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 «однодумців» 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 будь-які ідеї, котрі їм сподобалися (не обов'язково власної ігрової групи):

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.

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 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).

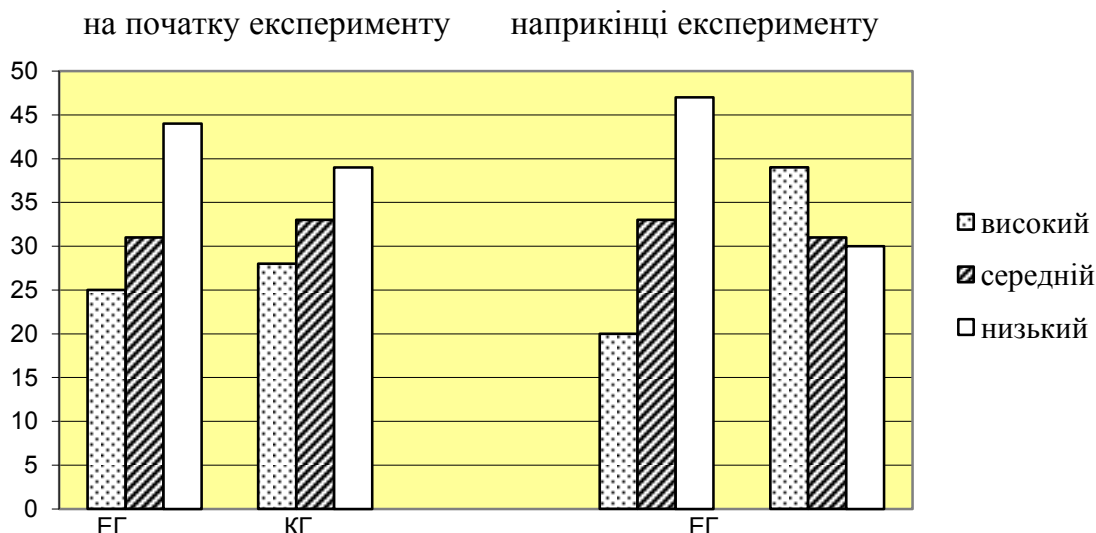


Рис.3.7. Динаміка чиннику відсутності перспектив у контрольній та експериментальній групах на початку та наприкінці експерименту

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 EG показник кризогенності зазнав значних змін. Високий рівень було виявлено на початку експерименту в 39% студентів EG та 44% студентів КГ, наприкінці – в 30%(EG) 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 ІПД 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<br>й            | 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    |

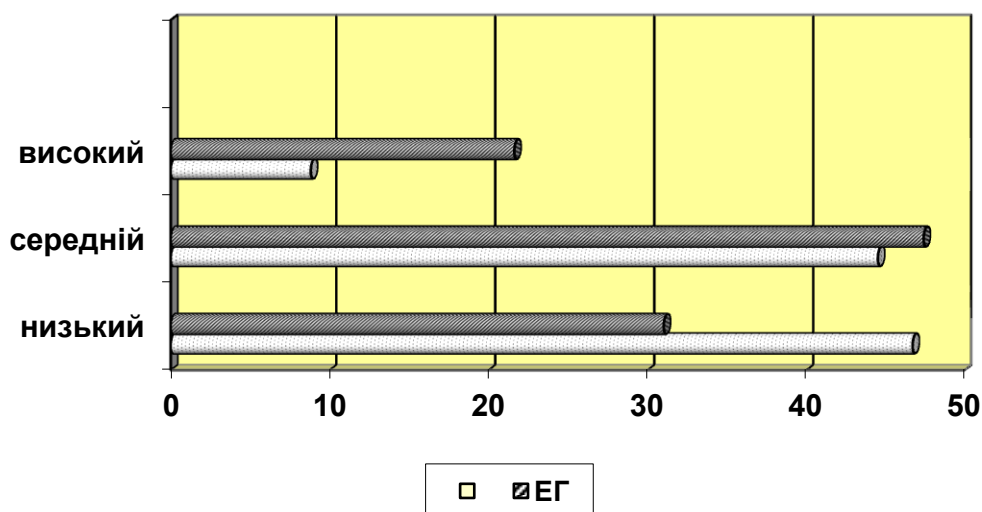




Рис.3.8. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за мотиваційним критерієм після експерименту

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 ІПД 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    |

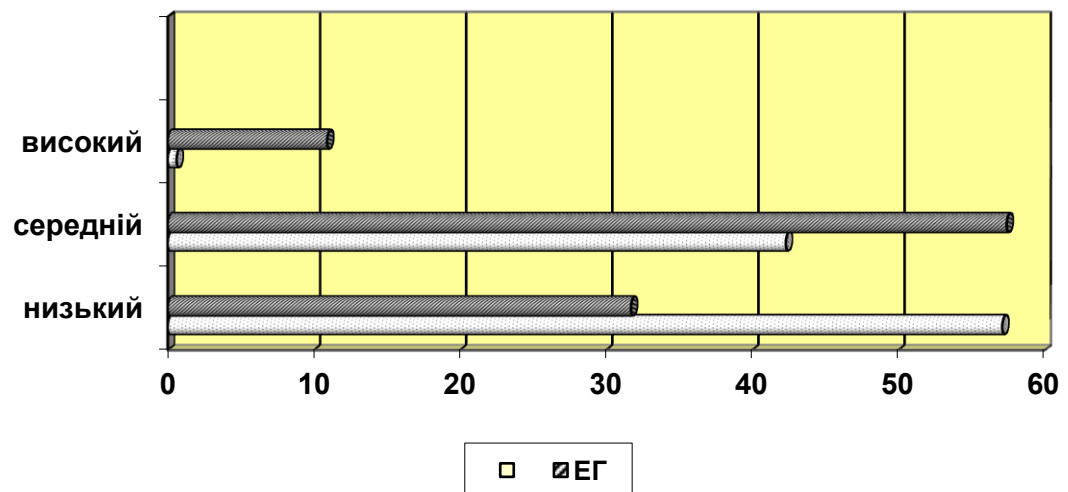


Рис.3.9. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за технологічним критерієм після експерименту

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 ІПД. Проте помітні позитивні зрушення в розвитку даних якостей відбулися (за результатами самооцінювання) в студентів ЕГ. 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 ІПД, 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 ІПД 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 формульованого 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    |

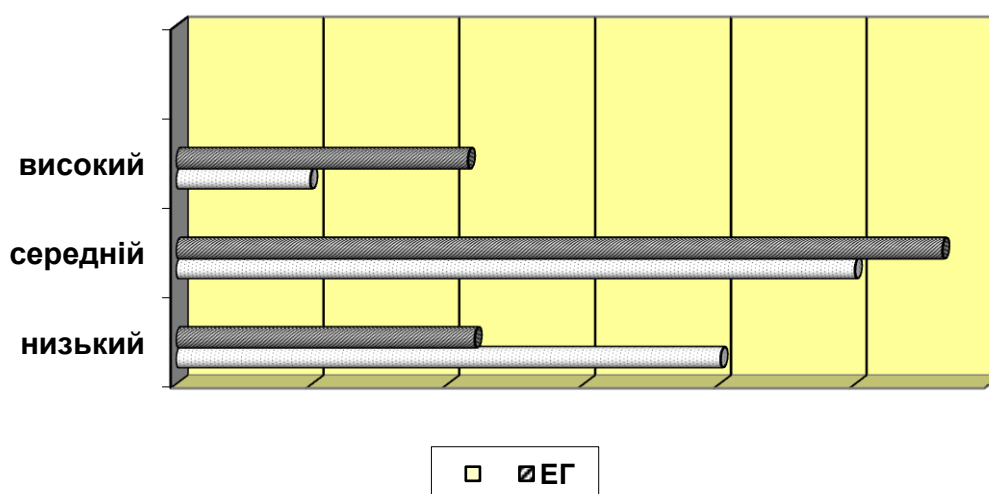


Рис.3.10. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за особистісно-креативним критерієм після експерименту

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.

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    |

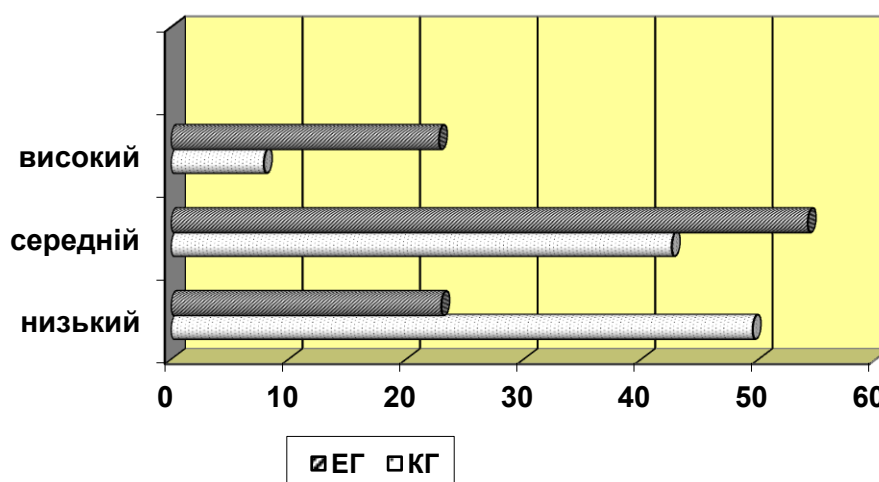


Рис.3.11. Гістограма розподілу студентів у контрольній та експериментальній групах за рефлексивним критерієм після експерименту

Узагальнені дані сформованості за окремими критеріями готовності майбутніх учителів до ІПД 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<br>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 ІПД 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 ІПД. 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 ІПД в експериментальних та контрольних групах за всіма визначеними рівнями (рис. 3.12).

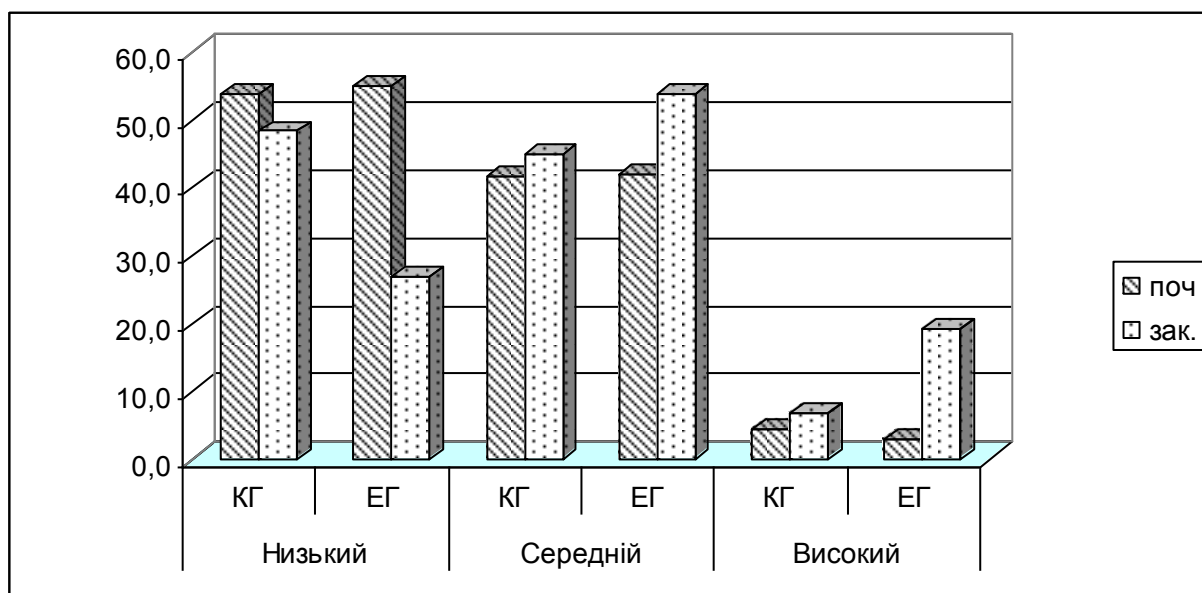


Рис.3.12. Динаміка готовності майбутніх учителів до ІПД

Отже, порівняльний аналіз рівнів сформованості професійної готовності студентів до ІПД до та після експерименту засвідчив ефективність

запропонованої методики підготовки студентів до майбутньої ІПД. 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**

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.

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

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.

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.



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  $\chi^2$ .

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

### **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 ІПД» та «інноваційна компетентність майбутніх учителів». Готовність до ІПД – 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.

2. Констатувальний етап дослідження дозволив зробити висновки щодо незадовільного стану готовності студентів (низький рівень готовності – 50%

студентів, високий – 7%) до майбутньої ІПД 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.

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

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 ІПД. 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 ІПД.

Опрацювання та осмислення пропозицій і рекомендацій науковців щодо сприятливих чинників підготовки студентів до ІПД, 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 ІПД, 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.

### 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 (11жовтня 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. Психодиагностика 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. Иванов 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. Учителское 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. Щербань П.М. Навчально – педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. / П.М. Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с.
152. 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.
153. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 301с.
154. Юсупов Ф.М. Педагог, ищущий новое: штрихи к психологическому портрету / Ф.М. Юсупов // Вопросы психологии. – 1991. – № 1. – С. 53-59.
155. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991. – 192 с.
156. *Arends, Richard. Learning to Teach / Richard I. Arends. – McGraw-Hill, 1998. – 563 p.*
157. *Brophy Jere. Motivating Students to Learn / Jere Brophy. – Boston: McGraw-Hill, 1998. – 277 p.*

## ДОДАТКИ

## Додаток А

### 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 Б

**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 N<sub>1</sub> оцініть ступінь прояву цих якостей стосовно себе (від 1 до 6).

| N | Якості особистості                              | N <sub>1</sub> |
|---|---|----------------|
|   | 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 В**

### **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 однотайного 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 несвоечасною. «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.

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?

### **Додаток Г**

Таблиця 3.10

**Самооцінювання розвитку рис особистості, необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності до і після проведення формуючого експерименту(ФЕ)**

| До<br>ФЕ | КГ               | Після<br>ФЕ | До<br>ФЕ | ЕГ  | Після<br>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 |

