МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХМЕЛЬНИЦЬКА ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНА АКАДЕМІЯ

 ФАКУЛЬТЕТ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПСИХОЛОГІЇ

Форма навчання: денна

Кафедра: менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

ДИПЛОМНА РОБОТА

на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти

на тему:

**ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

|  |
| --- |
| Виконав: студент 2 курсу спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки |
| **Повержук Ю.В.**  |  |
| (прізвище та ініціали) |  |
| Керівник:  | **Гільберг Т.Г.** |
|  | (прізвище та ініціали) |
| Рецензент: | **Шоробура І.М.** |
|  | (прізвище та ініціали) |

Хмельницький – 2021 рік

**ЗМІСТ**

**ВСТУП** ……………………………………….………………………….…3

**РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ** …………………..…………..………..7

1.1 Проблема розвитку у викладачів інноваційної компетентності в психолого-педагогічній літературі………………………………….......…..……7

1.2 Поняття та складники інноваційної компетентності викладача..…..……………………………………………………………………15

1.3 Сучасний стан розвитку інноваційної компетентності викладачів закладах вищої освіти …………………………………………….........………..23

**РОЗДІЛ 2. СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**……………....32

2.1 Педагогічна модель формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти …………………………………………….32

2.2 Педагогічні умови формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти……………………………………………...42

2.3. Критерії, показники та рівні формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти…………………………...51

**ВИСНОВКИ**…………………………………………………..……….…62

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ** **ДЖЕРЕЛ** ………………...…………..65

**ВСТУП**

**Актуальність дослідження**. У період епохи інноваційного розвитку суспільства оновлення освітньої системи має ґрунтуватися на професійній інноваційній компетентності керівників та педагогів. Тому освітянський простір потребує компетентного спеціаліста, спроможного ефективно працювати в нових динамічних соціально-економічних умовах. Досягнення очікуваних результатів у сучасній освіті вбачається у підготовці викладача, який володіє певною системою загальнокультурних і професійних компетентностей, зокрема інноваційних.

Підготовка викладача до інноваційної педагогічної діяльності – найважливіше завдання всіх світових освітніх систем. Інновації – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують буття людини. Особливе значення цей феномен має для освітньої галузі України, у межах якої реалізуються програми підготовки як фахівців, так і громадян. Інноваційна діяльність в освітній сфері є принципово важливою відповіддю на виклики сучасності, що детерміновані переходом суспільства до інноваційного типу розвитку і зумовлюють гнучкість системи освіти, її відкритість до нового (у різних сферах людського життя), реалізацію конкурентоспроможних освітніх національних і транснаціональних проектів. Інновації в освіті характеризуються новизною, спрямованою на якісне поліпшення освітнього процесу і результати, та відображаються в удосконалених чи нових освітніх складових (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, результати), освітніх технологіях (дидактичні, виховні, управлінські), наукових і науково-методичних розробках, технічних засобах, нормативно-правових документах, що регламентують діяльність навчальних закладів і установ освіти та їх відносини з іншими інституціями.

Перспективним потенціалом у реалізації інноваційних компетентнісно-орієнтованих програм підготовки педагогів має освітнє середовище закладу освіти, яке спрямоване на підготовку педагогів з урахуванням їх педагогічних потреб та через навчання новим психолого-педагогічним знанням, умінням у реальних умовах конкретної освітньої організації; на вдосконалення професійно-педагогічної та інноваційної компетентності та складових.

Незважаючи на соціальну значимість, потреба суспільства в педагогах, здатних сприймати, розробляти та впроваджувати інновації в освітній процес закладів освіти, в практиці організації, узагальненні, поширенні інноваційного досвіду та супроводу професійно-особистісного розвитку педагога.

У зв'язку з цим необхідно розробити науково-практичні засади вдосконалення професійної компетентності та застосування інноваційних форм та методів навчання у підготовці викладача закладу освіти. Проблеми формування інноваційної компетентності педагога розглядаються у роботах науковців А. Вербицького, Е. Зеєра, І. Зимньої, О. Пометун, С. Шишова та ін).

Дoслiдники визнaчaють кoмпeтeнтнiсть як дoстaтнiй piвeнь пpoфeсiйних знaнь, умiнь тa нaвичoк, щo викopистoвуються фaхiвцeм (Н. Кoлoмiнський); вмiння aктуaлiзувaти нaкoпичeнi знaння тa нaвички в пpoцeсi peaлiзaцiї пpoфeсiйних функцiй, кoнстpуктивнo дiяти в мінливих сoцiaльних умoвaх (В. Дьoмiн); якiсний та peзультaтивний пoкaзник сфopмoвaнoстi пpoфeсiйних знaнь і вмiнь щoдo peaлiзaцiї їх у дiяльнoстi (Б. Гepшунський); спeцифiчну здaтнiсть, нeoбхiдну для eфeктивнoгo викoнaння кoнкpeтних дiй у кoнкpeтнiй пpeдмeтнiй гaлузi, щo oхoплює вузькoспeцiaльнi знaння, спeцифiчнi пpeдмeтнi нaвички, спoсoби мислeння (Pавен Дж.); iндивiдуaльну хapaктepистику рівня вiдпoвiднoстi щодо професійних пoтpeб (A. Мapкoвa).

У психологічних та педагогічних дослідженнях відображені аспекти педагогічної інноватики: теоретичних основ та сутності педагогічних інновацій (В.Беспалько, Б.Лихачов, В.Сластьонiн); структури та готовності педагога до інноваційної діяльності (М. Кларін, О.Савченко, В. Уруський); етапів, логіки, закономірностей та життєвого циклу інноваційного процесу (В. Загвязинський); типологій нововведень (І. Дичківська); типології інноваторів (Е. Роджерс).

Актуальність проблеми, її недостатня розробленість, педагогічно виваженого використання сучасних інноваційних технологій у освітньому процесі та наявною педагогічною практикою зумовили вибір теми дипломної роботи: **«Формування інноваційної компетентності викладача закладу освіти».**

**Об’єкт дослідження:** інноваційна компетентність викладача.

**Предмет дослідження:** сукупність педагогічних умов формування інноваційної компетентності викладача закладу освіти.

**Мета дослідження:** теоретичне обґрунтування змісту та складників інноваційної компетентності, сукупності педагогічних умов формування інноваційної компетентності викладача закладу освіти.

**Завдання дослідження:**

1. Проаналізувати наукові підходи із дослідження проблеми розвитку інноваційної компетентності викладача закладу освіти.
2. Розкрити поняття та складники інноваційної компетентності викладача закладу освіти.
3. Розробити педагогічну модель формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти
4. Визначити педагогічні умови розвитку інноваційної компетентності викладачів закладу освіти.
5. Виокремити критерії, показники та рівні формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти.

Для досягнення поставленої мети використано наступні **методи педагогічного дослідження:** для досягнення мети та вирішення завдань дослідження застосовано теоретичні (бібліографічний метод вивчення джерел з проблеми дослідження, а також порівняльний аналіз психолого-педагогічних направлень – для встановлення сутності управління розвитком професійної компетентності педагогічних працівників закладу загальної середньої освіти; метод порівняльно-педагогічного аналізу – для зіставлення різних теоретичних підходів учених до досліджуваної проблеми та визначення напрямів дослідження і його понятійно-категоріального апарата).

**База дослідження.** Дослідницьку роботу було проведено у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії.

**Апробація результатів дослідження.** Підсумки дипломної роботи були оприлюднені на Міжвузівській науково-практичній конференції «Теорія й практика сучасної освіти» (28-29 жовтня 2021 року, м. Хмельницький). Публікація в збірнику тез конференції «Формування інноваційної компетентності викладача закладу освіти».

**Структура роботи**:Дипломна робота складається із вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (64 найменування). Загальний обсяг роботи 69 сторінок.

**РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ**

* 1. **Проблема розвитку у викладачів інноваційної компетентності в психолого-педагогічній літературі**

На сучасному етапі значний вплив на систему освіти відіграють зовнішні фактори, які висувають принципово нові вимоги, що викликано сукупністю тенденцій світового розвитку:

- прискорення темпів розвитку суспільства вимагає підготовки учнів до життя в швидкозмінних умовах;

- розширення масштабів міжкультурної взаємодії, що впливає на комунікабельність і толерантність випускників школи;

- виникнення і зростання глобальних проблем вимагає від молоді сучасного мислення;

- демократизація суспільства, розширення можливостей політичного і соціального вибору ставлять школу перед необхідністю формувати готовність громадян до такого вибору;

- динамічний розвиток економіки і глибокі структурні зміни в сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації та перепідготовки працівників, обумовлюють необхідність формування у випускників шкіл бажання і спроможності вчитися протягом усього життя [28].

Для того, щоб відповідати вище зазначеним вимогам, школа повинна змінюватися, причому даний процес повинен бути безперервним. Все це здатний реалізувати педагог: самостійний, активний, який гнучко реагує на зміни, що відбуваються, здатний приймати відповідальність, відноситься до власного розвитку як цінності, вміє і готовий постійно вчитися. Таким чином, визначаються особливі вимоги до педагога, зокрема, до розвитку його професійної компетентності.

Компетентність, як наукова проблема, на сучасному етапі ще не має точного і однозначного визначення, оскільки вона є багатоаспектною і багатоплановою.

Компетентність як поняття з’явилося в науковому лексиконі в кінці 50-х років XX століття. Спочатку його тлумачення в вітчизняних та зарубіжних дослідженнях мало різні смислові акценти. Зарубіжні дослідники в зміст поняття вкладали, перш за все, практичне наповнення, наявність здібностей, необхідних для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній сфері (Р. Уайт, Дж. Равен, Д. Хаймс, П. Вейл, Ф. Данвер ін.).

Так, на думку, Дж. Равена, компетентність – це таке явище, яке «складається з великої кількості компонентів, багато з яких незалежні один від одного, ... деякі компоненти відносяться переважно до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ... ці компоненти можуть заміняти один одного в якості складових ефективної поведінки» [50].

Науковець вважає, що компетентність необхідна для виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і готовність нести відповідальність за свої дії [50].

Дж. Равен стверджує, що:

1. Компоненти компетентності будуть розвиватися і проявлятися тільки в процесі виконання людиною певної діяльності.

2. Ефективна діяльність – результат декількох факторів, що залежить від цілого ряду незалежних і взаємодоповнюючих компетентностей, які охоплюють широкий спектр дій в процесі досягнення мети.

3. Конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на формування цінностей і можливостей розвитку і оволодіння новими компетентностями [50].

Американський психолог Р. Шорт розкриває поняття «компетентність особистості». Автор характеризує компетентну особу як «людину, яка володіє знаннями «основ наук» і вміннями, навичками, необхідними для виконання психомоторних функцій, професійних ролей, когнітивної і ефективної діяльності, міжособистісного спілкування» [3]. Увага акцентується на розвитку здібностей, знань, умінь, мотивів, відносин, переконань, цінностей, необхідних для виконання соціальних ролей і взаємодії зі світом.

Західноєвропейські моделі компетентності акцентують увагу на таких якостях як: вміння самостійно знаходити шляхи вирішення комплексних завдань, самостійне оволодіння новими знаннями, навичками, позитивне уявлення про особистість, здатність гармонійного спілкування, вміння вести себе в колективі.

Наукові видання середини XX століття в зміст поняття «компетентність» включали наявність необхідних особистісних характеристик, а також знань, умінь, навичок, способів і прийомів їх реалізації в діяльності. Так, В. Сластьонін визначає компетентність як «міру включеності людини в діяльність (в її соціальний «зріз»). Важливо не наявність у індивіда внутрішньої організації чогось, а можливість використання того, що є» [53].

 У словнику іншомовних слів за редакцією О. Мельничука «кoмпeтeнтнiсть»(вiд лaт. *competens* (competentis) –нaлeжний, вiдпoвiдний)тлумачиться як поінформованість, обізнаність. Oxford Advanced Lerner’s Dictionary [64] тлумачить «competence» як «the ability to do smth well; a skill that you need in a particular job or for a particular task» (здатність робити щось добре; уміння, необхідні для виконання певної роботи чи завдання).

Інтеграційні процеси в світовому співтоваристві кінця XX – початку XXI століття сприяли запровадженню підходів до розуміння основних соціально-економічних явищ і категорій, прийнятних для різних наукових галузей, обумовлених різними методологічними підставами.

Узагальнюючи вище сказане, ми можемо зробити висновок, що основними структурними характеристиками компетентностей є знання, вміння, навички.

Детальний аналіз визначення категорії «компетентність» трактується в роботах І. Зимньої і дозволяє простежити динаміку уявлень від появи в науці даної категорії до широкого використання в різних професійних і наукових середовищах [20]. Так, автор виокремлює етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, в залежності від зміни підходу до розгляду поняття «компетентність».

Перший етап (1960-1970 рр.) – характеризується введенням в науковий апарат категорії «компетенція», створенням передумов розмежування понять компетенція / компетентність. З цього часу починається дослідження різних видів мовної компетентності, введення поняття «комунікативна компетентність» (Д.Хаймс).

Другий етап (1970-1990 рр.) – характеризується використанням категорії компетенція / компетентність в теорії і практиці навчання мови, професіоналізму в управлінні, керівництві, менеджменті, в навчанні спілкування. В цей час розробляється зміст поняття «соціальні компетенції / компетентності».

Третій етап дослідження компетентності як наукової категорії, починається з 1990 року та характеризується появою робіт А. Маркової, де професійна компетентність стає предметом спеціального всебічного розгляду. Згідно наукових праць Л. Митіної, поняття «педагогічна компетентність» включає «знання, вміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості людини» [37].

У матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетентностей, які визначені головними компонентами, на яких ґрунтується освіта (навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити).

Таким чином, можна констатувати, що поняття «компетентність» включає когнітивну, операційно-технологічну складові, а також мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову.

На думку Є. Огарьова, компетентність – категорія оцінна, що характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток здібностей людини дає йому можливість виконувати кваліфіковану роботу, приймати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати і удосконалювати дії, що призводять до раціонального і успішного досягнення поставлених цілей [3].

Інший підхід до трактування цього поняття дає в своїй роботі М. Чошанов. Автор визначає компетентність як принципово нову якість професійної підготовки [61]. На думку автора, компетентність як сукупність професійних знань і умінь виражається в наступному:

1. Знання компетентної людини оперативні та мобільні, вони постійно оновлюються.

2. Компетентність включає як змістовний (знання), так і процесуальний (вміння) компоненти.

3. Компетентність передбачає вміння вибирати оптимальні рішення, аргументувати вибір, відкидати помилкові шляхи, тобто володіти критичним мисленням [61].

Дослідниця І. Зимня виокремлює три групи компетентностей:

- компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб’єкту життєдіяльності;

- компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми;

- компетентності, що відносяться до діяльності людини, які проявляються в усіх її типах і формах [20].

Дoслiдники визнaчaють кoмпeтeнтнiсть як дoстaтнiй piвeнь пpoфeсiйних знaнь, умiнь тa нaвичoк, щo викopистoвуються фaхiвцeм (Н. Кoлoмiнський [30]); пoглиблeнe знaння, здaтнiсть дo aктивного викoнaння дiяльнoстi; вмiння aктуaлiзувaти нaкoпичeнi знaння тa нaвички в пpoцeсi peaлiзaцiї пpoфeсiйних функцiй, кoнстpуктивнo дiяти в мінливих сoцiaльних умoвaх (В. Дьoмiн [14]); дoсвiд сoцiaльнoї дiяльнoстi (Я. Цeхмiстep [60]) aбo життєвий, нeoбхiдний для poзв’язування життєвих зaвдaнь (I. Єpмaкoв [17]); якiсний та peзультaтивний пoкaзник сфopмoвaнoстi пpoфeсiйних знaнь і вмiнь щoдo peaлiзaцiї їх у дiяльнoстi (Б. Гepшунський [9]); спeцифiчну здaтнiсть, нeoбхiдну для eфeктивнoгo викoнaння кoнкpeтних дiй у кoнкpeтнiй пpeдмeтнiй гaлузi, щo oхoплює вузькoспeцiaльнi знaння, спeцифiчнi пpeдмeтнi нaвички, спoсoби мислeння (Pавен Дж. [50]); iндивiдуaльну хapaктepистику рівня вiдпoвiднoстi щодо професійних пoтpeб (A. Мapкoвa [36]).

Значний внесок у розробку досліджень з проблеми професійної компетентності внесли дослідники О. Бондаревська, Н. Коломінський, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, В. Сластьонін. Розглянемо ключові точки зору на визначення поняття «професійна компетентність».

Склaдникoм пpoфeсioнaлiзму i «основою пpoфeсiйнoї мaйстepнoстi» I. Зязюн нaзивaє пpoфeсiйні пeдaгoгiчні кoмпeтeнтності [21]*.*

Заслуговує на увагу думка І. Зязюна, що «професійно-педагогічна компетентність відображає готовність і здатність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими у суспільстві на цей час нормативами і стандартами. Саме тому поняття «компетентність» має конкретно-історичну визначеність і може оцінюватися лише у практичній діяльності» [22 ].

У сфері професійної компетентності, на думку Н. Кузьміної, особлива увага належить психологічним компетентностям, які визначаються структурною системою знань про людину як особистість, індивідуальність, суб’єкт праці та особистості, що включені в індивідуальну або спільну діяльність, в процесі яких здійснюються професійні або інші взаємодії. Психологічна компетентність складається з декількох взаємопов’язаних підсистем: соціально-перцептивної, соціально-психологічної, ауто-психологічної, комунікативної, психолого-педагогічної [32].

Розглядаючи професійну компетентність, Е. Зеєр, спирався на структуру особистості, запропоновану К. Платоновим, де провідними є [19]:

- професійна спрямованість (професійна позиція, ціннісні інтереси, професійне самовизначення);

- професійна компетентність (знання, вміння, навички, індивідуальний досвід, майстерність).

Таким чином, у вітчизняній психології поняття професійна компетентність визначається через такі категорії, як знання, вміння і навички, що дозволяють успішно вирішувати завдання професійної діяльності.

В рамках представленого в роботі дослідження важливим є конкретизувати поняття і структуру професійної компетентності щодо умов освітнього середовища, зокрема, її інноваційного характеру.

Інноваційна діяльність в сфері освіти почала набувати все більшого значення у всьому світі з другої половини ХХ століття. Це було обумовлено необхідністю подолання кризових явищ, що відобразились в освіті в епоху переходу до постіндустріального суспільства. Тому для розуміння суті інновацій, інноваційної діяльності, інноваційного середовища важливо враховувати економічне розуміння цього феномена.

У найзагальнішому розумінні інноваційна діяльність – це діяльність з освоєння та впровадження інновацій, що забезпечує перетворення ідей в нововведення і формує систему управління цим процесом.

Загальні і специфічні особливості інноваційної педагогічної діяльності розкриваються в роботах багатьох вітчизняних дослідників, таких як І. Дичківська, В. Загвязинский, М. Кларін, Н. Кузьміна, М. Поташник та ін. У зарубіжній науці проблеми планування інновацій та управління інноваційними процесами вивчали Р. Адам, Е. Роджерс, Х. Барнет та ін.

До основних функцій інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів педагогічного процесу: цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління.

Практично всі психолого-педагогічні інновації реалізуються:

– «у змісті навчання й виховання учнів через вве­дення державних стандартів початкової освіти; розробку проектів державних стандартів загальної середньої, вищої та післядипломної освіти; розробку загальнодержавних концепцій виховання дітей та молоді на засадах національних, родинних, громадянських, індивідуальних цінностей особистості; створення авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників, виховних систем; розробку нової системи оціню­вання навчальних досягнень учнів у загальноосвітній школі тощо;

– у формах, методах і технологіях навчання та виховання появою дистанційної форми навчання; пріоритетністю діалогових, діагностичних, активних та інтерактивних методів навчання і виховання; запровадженням альтернативних навчально-виховних технологій, таких як: розвивальна, модульнорозвивальна, диференційована, індивідуально-орієнтована, алгоритмізована, проектна, рейтингова тощо;

– у змісті, формах і методах управління закладом освіти запровадженням модернізованих управ­лінських функцій керівника, таких як прогностич­на, політико-дипломатична, менеджерська, представницька, консультативна; громадсько-держав­них форм управління; моніторингу; економічних методів управління тощо;

– в організаційній структурі закладів освіти створенням варіативних організаційних освітніх структур, таких як: ліцей, гімназія, коледж, колегіум, комплекс, освітнє об’єднання тощо. Ці та інші інновації, як правило, представлені своїми інноваційними технологіями, які характеризуються сукупністю якісно нових чи оновлених форм, методів і засобів навчання, виховання й управління, об’єднаних єдиною метою. Інноваційна освітня технологія складається з навчальної, виховної та управлінської інноваційної технології» [38].

Таким чином, при всій відмінності розглянутих вище підходів до розуміння сутності педагогічної інноватики загальним для них є те, що в центрі її уваги знаходяться процеси і результати педагогічної творчості. Тому всіма дослідниками підкреслюється потреба освіти в новому теоретичному осмисленні сутності інноваційних процесів, в розробці педагогічних умов, що забезпечують безперервний інноваційний рух.

Ця потреба активізує проблему спеціальної підготовки кадрів, перш за все – компетентних педагогів у сфері педагогічних інновацій. Саме готовністю педагогів до інноваційної діяльності, до роботи в безперервному інноваційному режимі визначає успішність розвитку інноваційної освіти.

Таким чином, компетентність педагога стає одним з найважливіших умов стійкості, стабільності розвитку інновацій в освіті. Тому цілеспрямований розвиток професійної компетентності педагогічних кадрів – найважливіший фактор інноваційного розвитку освіти.

Отже, найважливішим фактором цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогів є створення в школі інноваційного освітнього середовища, яке відбувається через включення педагога в інноваційну діяльність. Інноваційне освітнє середовище – це сукупність матеріальних, духовних, економічних, педагогічних умов і організаційних форм, засобів, необхідних для розвитку інноваційної освітньої діяльності в школі.

**1.2 Поняття та складники інноваційної компетентності викладача**

Набуття викладачем системи професійних компетентностей передбачає оволодіння ним необхідними знаннями, уміннями і навичками, чим визначається сформованість компетентностей необхідних рівнів, достатніх для здійснення його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, його особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [7].

Аналіз основних досліджень, що стосуються визначення переліку та змісту професійних компетентностей викладача (О. Бондаревської, Н. Коломінського, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, В. Сластьоніна) показав, що формування професійних компетентностей учителя передбачає

**Загально-професійні компетентності педагога**

психолого-педагогічні

організаційно-управлінські

здоров’язберігаючі

соціально-комунікативні

дослідницькі

предметно-методичні

загальнокультурні

інформатичні

Рис. 1.1. Система професійних компетентностей педагога

набуття ним ґрунтовних знань з навчального предмета, методики його навчання, дидактики, психології, педагогіки, розвиток педагогічних умінь, пов’язаних з діями викладача у різних педагогічних ситуаціях, оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями (інформатичними компетентностями) (рис.1.1).

Інноваційні процеси, що відбуваються у сучасній освіті, зумовлені активним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій у всіх сферах діяльності людини і спрямовані, перш за все, на підвищення якості освіти. У зв’язку з цим інноваційна діяльність педагога набуває принципово нового значення, сутність якого полягає в тому, що будь-які інновації у сфері освіти можуть бути реалізовані тільки тоді, коли вони будуть усвідомлені педагогами і застосовані на практиці.

 «Інновація» (від латинського in – в та novus – новий) перекладається як «нововведення». Оскільки у системі освіти ключова роль належить педагогу, то впровадження у систему освіти інноваційних педагогічних технологій, максимальна індивідуалізація освітнього процесу створення умов для самореалізації та саморозвитку всіх учасників педагогічного процесу актуалізують проблему формування готовності викладача до інноваційної діяльності, формування його інноваційної компетентності [15].

 Теоретичним підґрунтям вивчення означеної проблеми є роботи з дослідження проблеми формування і розвитку професійної компетентності педагога, у яких розглядається структура компетентності, її зміст, функції, технології. Особливо значущими є напрямки, що пов’язані з дослідженнями різних видів компетентності: педагогічної психологічної, соціальної, методичної, комунікативної, інформаційної, інноваційної тощо (В. Байденко, А. Деркач, В. Зазикін, Е. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Дж. Равен, А. Шелтон, А. Хуторський та інші).

 На підставі сутності понять «професійна компетентність» і «інноваційна діяльність» визначимо поняття «інноваційна компетентність педагога». Інноваційна компетентність педагога є частиною його професійної компетентності. Становлення інноваційної компетентності педагога – це безперервний процес вдосконалення особистісної, теоретичної і практичної готовності педагога до цілеспрямованого введення нового в педагогічну систему, що відбувається під впливом зовнішніх умов, безперервної освіти, а також професійної діяльності та власних зусиль особистості.

 Інноваційна компетентність педагога проявляється в здатності педагога якісно здійснювати інноваційну діяльність відповідно до завданнями модернізації освіти.

 Забезпечення становлення інноваційної компетентності педагога є на сьогодні актуальною. Це обумовлено ​​необхідністю формування у педагогів інноваційних здібностей, приведення інноваційної діяльності, здійснюваної на рівні загальноосвітніх установ, у відповідність з державною освітньою політикою, «добудови» існуючих інновацій в контексті сучасних тенденцій розвитку освіти за допомогою підготовки різнорівневих її носіїв, в особі діючих і майбутніх педагогів, управлінсько-педагогічних команд освітніх закладів держави (індивідуальних і колективних суб'єктів інноваційної діяльності).

Структура включає сукупність взаємопов’язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, дослідно-рефлексивний.

Аналізуючи зміст мотиваційно-ціннісного компоненту інноваційної компетентності, визначимося з його складовими. Серед всіх видів мотивів найбільш важливими, на наш погляд, є внутрішні, тобто ті, які безпосередньо пов’язані з інноваційною діяльністю і процесом її проходження. Інноваційна діяльність передбачає введення нових норм, типів відносин, цінностей. Сформованість даного компонента інноваційної компетентності ми пов’язуємо, з одного боку, з бажанням і потребою педагога здійснювати інноваційну діяльність, з іншого – з відсутністю. Мотиви та цінності є основою визначення мети.

Змістово-операційний компонент інноваційної компетентності включає систему знань, умінь та навичок.

Дослідницько-рефлексивний компонент інноваційної компетентності передбачає дослідження педагогом інноваційної діяльності та рефлексію власної діяльності. Рефлексія спрямована на об’єктивність способів здійснення інноваційної діяльності та дозволяє виявляти досягнення і проблеми, тобто знаходити причини досягнень і проблем.

Обґрунтуємо методологічні підходи до становлення інноваційної компетентності педагога. Доцільність використання системного підходу в нашому дослідженні обґрунтовується тим, що даний підхід продуктивний при дослідженні соціальних систем, до яких відноситься безперервна освіта. Загальновідомо, що основоположними принципами системного підходу є цілісність і варіативність.

Відповідно до цього процес становлення інноваційної компетентності педагога є цілісним, і основними його компонентами є мета, зміст, методи, форми, засоби. Принцип варіативності передбачає організацію процесу становлення інноваційної компетентності педагога на основі індивідуальних освітніх програм.

Синергетичний підхід ґрунтується на теорії систем, що самоорганізуються. Даний підхід дає знання про те, як управляти складними системами за допомогою малих резонансних впливів. Синергетичний підхід в нашому дослідженні визначає проектування і програмування багатоваріантності шляхів становлення інноваційної компетентності педагога.

Системно-діяльнісний підхід дозволяє аналізувати об’єкти з точки зору форм організації мислення і діяльності. Соціально практичним втіленням цього підходу стали нові форми організації колективного мислення і діяльності.

Побудова концепції на основі вимог державних освітніх стандартів, нових вимог до змісту та структури додаткових професійних програм підвищення кваліфікації зумовлюють необхідність використання нами компетентнісного підходу.

Таким чином, інноваційна професійно-педагогічна компетентність – це складне, відносно стійке, інтегроване, особистісне новоутворення, що виражається в усвідомленні педагогом своєї професійної діяльності як цінності. У структурі професійної компетентності педагога необхідно виділити в якості ключової інноваційну компетентність у сфері професійної діяльності. За визначенням О. Бартків інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми [5]. Аналіз досліджуваного феномена дозволяє визначити інноваційну компетентність педагога як психічний феномен, що характеризує його творчу спрямованість на якісне перетворення за допомогою нових засобів практики освітньої діяльності з метою підвищення її ефективності, а також його здатність виявляти актуальні проблеми освіти, знаходити та реалізовувати ефективні засоби їх розв’язання. На основі аналізу структури готовності ми пропонуємо до структури інноваційної компетентності майбутніх учителів у сфері професійної діяльності такі компоненти:

* мотиваційно-ціннісний – система ціннісних орієнтацій, інтересів, мотивів і переконань, що спрямовують вольові зусилля розвитку особистості педагога;
* когнітивний – система професійно важливих знань та уявлень про особливості, умови та засоби інноваційної професійної діяльності. Наукові психолого-педагогічні знання є тим фундаментом, на якому будуються професійні вміння;
* операційний – рівень сформованих навичок і умінь ефективного використання інноваційних технологій у власній професійній діяльності, здатність вибирати оптимальні для кожної педагогічної ситуації педагогічні засоби, самостійно генерувати нові педагогічні ідеї, проектувати та моделювати на їх основі нові авторські педагогічні технології та успішно впроваджувати ці технології в освітню практику;
* особистісний – сукупність особистісно-професійних якостей та властивостей особистості майбутнього викладача;.
* комунікативний – характеризує володіння прийомами професійного спілкування та поведінки;
* креативний – виявляється в оригінальному вирішенні педагогічних задач, в імпровізації, експромті, в творчій активності, здатності відмовлятися від стереотипних, шаблонних форм і методів освітньої діяльності;
* рефлексивний – визначає рівень розвитку самооцінки викладача, розуміння ним своєї значимості в колективі, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізація в інноваційній професійній діяльності. Рефлексія розглядається нами як уміння аналізувати та коректувати власну інноваційну діяльність. Зміст кожного структурного компоненту інноваційної компетентності педагога складає певні професійно важливі якості та психічні властивості особистості педагога.

Тому під інноваційною компетентністю педагога розуміємо інтегральну характеристику гностичних, операційних, особистісних і професійних якостей педагога, яка виражається в бажанні та можливості реалізовувати успішну професійну інноваційну діяльність [41].

 Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що компетентність, зокрема, інноваційна компетентність, – це інтеграційна якість особистості, яка характеризується уміннями проектування, створення та запровадження нового в освітній процес, забезпечує перетворення інтелектуального, мотиваційного, творчого потенціалів особистості педагога [36].

Цікавим є підхід В. Сластьоніна, який виходячи з визначення інноваційної компетентності педагога, пропонують таку структуру, що включає сукупність взаємопов’язаних, взаємозумовлених та взаємодоповнюючих компонентів: проективного, когнітивного, креативного, технологічного та регулятивного [54].

З метою формування цілісного уявлення про зміст і технології процесу формування і розвитку інноваційної компетентності педагога, а також для розуміння того, як і за яких умов забезпечується їх становлення, розглянемо означені компоненти більш детально.

Проективний компонент розкривається через здатність педагога прогнозувати процеси, результати, умови і перспективи розвитку особистості студента (курсанта, слухача) на інноваційному рівні. Цей компонент наділений параметрами оновлення навчання; відбору оригінального поєднання, в тому числі й нетрадиційних, засобів навчання; передбачення продуктивних і небажаних аспектів освітнього процесу. Основними його показниками є такі: уміння планувати нові програми актуалізації та розвитку здібностей студентів, уміння прогнозувати нові параметри впливу та взаємодії зі студентами (курсантами, слухачами).

Когнітивний компонент містить пізнавальні елементи інноваційної діяльності педагога та забезпечує її; включає сукупність науково-практичних знань про сутність, специфіку й особливості педагогічної інновації. Показниками сформованості когнітивного компонента виступають: володіння знаннями про методологічні, теоретичні основи теорії педагогічної інновації і системою оригінальних інтелектуальних операцій. Креативний компонент розкривається через здатність педагога нестандартно, оригінально, по-новому сприймати й організовувати освітній процес; включає в себе параметри нестереотипності сприймання, творчого перетворення. Показниками даного компонента є: уміння продукувати різноманітні рішення, чутливість до проблем педагогічної діяльності.

Технологічний компонент у структурі інноваційної компетентності педагога характеризує здатність вибудовувати алгоритм інноваційної діяльності, розробляти та впроваджувати як традиційні, так й інноваційні прийоми, способи та творчо їх перетворювати. До числа провідних показників відносяться такі: уміння поєднувати й ефективно застосовувати традиційні й інноваційні способи навчання, уміння розробляти, організовувати і здійснювати педагогічний експеримент.

Регулятивний компонент включає елементи контролю, упорядкування, корекції процесу інноваційної діяльності, управління своїми емоціями і почуттями. Призначений даний компонент відстежувати ефективність й результативність освітнього процесу. Його показниками є уміння управляти інноваційними процесами і здатність до самоорганізації.

Для того, щоб оптимізувати шляхи формування і розвитку інноваційної компетентності педагога, необхідно представити рівні її сформованості. Проблеми визначення рівнів розвитку процесів, станів, якостей розглядаються у роботах багатьох вчених (Є. Бондаревська, В. Сластьонін).

 Рівень – це щабель, що досягнутий у розвитку чогось, якісний стан, міра цього розвитку. Під рівнем розуміють співвідношення «вищих» і «нижчих» щаблів розвитку структур якихось об’єктів або процесів. Рівень є «вершиною», якої було досягнуто в ході того чи іншого процессу [1].

Вирізняють такі рівні сформованості інноваційної компетентності педагога: репродуктивний, пошуковий, технологічний та перетворювальний. [36].

Виявлені рівні розкривають різну ступінь повноти сформованості компонентів інноваційної компетентності педагога та ефективності їх використання в процесі розв’язування професійних задач різної складності.

 Як свідчить аналіз результатів дослідження, всі рівні сформованості інноваційної компетентності педагога тісно пов’язані один з одним і кожний попередній зумовлює наступний, входячи до його складу, а розвиток інноваційної компетентності відбувається поступово, від рівня до рівня, тобто від репродуктивного рівня до перетворювального.

Отже, на наш погляд, неможливо виокремити єдиний правильний підхід до визначення поняття інноваційної компетентності, тому варто його розглядати та враховувати з різноманітних точок зору й поглядів, оскільки сьогодні суспільство вимагає постійного оновлення і модернізації підготовки сучасного фахівця та формування його готовності до інноваційної діяльності як професійно важливої риси, що обумовлює його конкурентоздатність та ефективність в умовах виконання професійної діяльності.

**1.3. Сучасний стан розвитку інноваційної компетентності викладачів у закладах вищої освіти**

Модернізація системи освіти охоплює всі її ланки, зокрема і педагогічну освіту. Головні виклики, що стоять перед системою освіти, ініційовані, перш за все, змінами соціально-економічної ситуації в державі, інформатизацією суспільства, інтенсивним розвитком інноваційних технологій, процесом глобалізації, громадським усвідомленням необхідності переходу до безперервності освіти.

Реформування системи вищої освіти орієнтоване на вирішення як внутрішніх завдань, пов’язаних із забезпеченням соціально-економічних потреб країни, так і зовнішніх, які передбачають збереження конкурентоспроможності вищої школи і участь в інтеграційних процесах по зближенню національних систем освіти.

Приєднання України до Болонського процесу визначило новий вектор реформування вищої школи країни. Основні ідеї Болонської декларації і сплановані відповідно до неї нововведення націлені на створення єдиного освітнього простору в Європі. Це викликано прагненням європейських держав об’єднати свої розрізнені потенціали в єдиний економічний механізм в умовах зростаючої світової конкуренції.

Інтеграція традиційної системи освіти в Європейський освітній простір передбачає низку першочергових заходів:

- уніфікацію назв навчальних дисциплін і спеціальностей з метою видачі відомих в Європі дипломів;

- впровадження дворівневої системи підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура);

- впровадження кредитної системи обліку освоєного студентом змісту освіти;

- розширення академічної мобільності студентів та професійної мобільності викладачів;

- поява сумісних (європейських) критеріїв оцінки якості роботи закладу вищої освіти.

Якісна підготовка фахівця в будь-якій сфері, в тому числі і педагогічній, можлива лише за умови інтеграції освітнього процесу у закладах вищої освіти з соціально-економічними державними проектами.

Розвитку педагогічної освіти є, на наш погляд, основним соціально-технологічним механізмом, який забезпечує формування інноваційного потенціалу як суб'єктів системи освіти, так і, самої системи.

Аналіз сучасних підходів до управління освітою показав, що існує традиційна і інноваційна структура освіти. Перша включає ​​показники комплексної оцінки діяльності закладів вищої освіти, підсумкової і поетапної атестації учнів, оцінки психодіагностики і соціодіагностики в освітніх закладах, результатів самооцінки підрозділів.

Друга складова пов’язана з показниками тих інноваційних процесів, які протікають в освіті: перехід до компетентнісного підходу у навчанні; інформатизація освіти, створення «електронного» закладу вищої освіти; вибудовування освітньо-кар’єрної траєкторії учнів і випускників; посилення інноваційної та практичної складової методик навчання [1].

Необхідність розвитку педагогічного кадрового потенціалу з точки зору інноваційної компетентності обумовлена ​​низкою обставин. По-перше, змінюються зміст і технології освіти. На сьогодні актуальним є питання про можливість гнучкого, попереджувального реагування на існуючі та перспективні потреби держави. Ключовими проблемами є підвищення фундаментальності в поєднанні з посиленням практичної спрямованості, а також подальше посилення інтелектуально культурної функції вищої освіти.

Все це визначає особливу значимість формування інноваційного компоненту, що складається з високопрофесійних, активних, здатних до постійного творчого саморозвитку фахівців, що розглядають професійні питання з філософсько-методологічних і соціально-культурних позицій.

По-друге, підвищується роль науки у фундаментальних і прикладних дослідженнях в тісному зв’язку з підвищенням кваліфікації учителів. Для цього необхідно направляти вузівську науку на інтеграцію інновацій в освітній процес. По-третє, зміст державних освітніх стандартів вищої і професійної освіти вимагає адаптації до специфіки освіти і його сучасних результатів. В умовах різноманітності типів, рівнів і форм вищої професійної освіти держава закріпила за собою функцію встановлення загальних вимог до мінімуму змісту та рівню підготовки за конкретними напрямами (спеціальностями) через державні освітні стандарти, яким повинна відповідати підготовка науково-педагогічних кадрів.

Інноваційні технології навчання сприяють розширенню освітнього простору, його відкритості та гнучкості. Одним із пріоритетних завдань вищої освіти є розвиток і реалізація творчих здібностей учнів, а також постійне підвищення рівня професіоналізму та інноваційної культури викладачів.

Слід підкреслити, що вимоги, що висуваються державою до професійно-педагогічної компетентності, формулюються не тільки в форматі «знань», скільки в форматі «способів діяльності» («вміння», «здатність», «готовність»). Педагогічний потенціал освітніх організацій відображає не тільки професійну підготовку викладачів до виконання своїх функцій, але і сукупність їх можливостей в довгостроковій перспективі з урахуванням наукової і педагогічної кваліфікації, рівня мотивації, віку, практичного досвіду, ділової активності, в тому числі і інноваційної.

Результати соціометричних досліджень в закладах вищої освіти свідчать про те, що частка викладачів, які відзначають готовність до інноваційної діяльності, склала 62,8%, а мають уявлення про педагогічні інновації – всього 12%, а 90% від загального числа викладачів не володіють технологіями створення і застосування компетентнісно-орієнтованих освітніх методик.

Інноваційна освітня діяльність викладачів носить індивідуальний характер, в практиці недостатньо уваги приділяється створенню і поширенню авторських педагогічних інновацій, вивчення і запозичення досвіду зарубіжних закладів вищої освіти. На нашу думку, до основних проблем забезпечення якості вищої освіти відносяться: проблеми відповідності закладів вищої освіти сучасним вимогам до якості підготовки фахівців і до викладацької діяльності.

Характеристиками даного проблемного поля є: середній вік викладача, що перевищує 60 років; відсутність оновлення викладацького складу, підготовки молодих викладачів; низький рівень матеріального забезпечення професорсько-викладацького складу; перевантаження викладачів (аудиторні заняття, робота в декількох закладах вищої освіти).

Проблемою впровадження освітніх, зокрема інформаційних технологій в закладах вищої освіти є встановлення вимог до якості підготовки фахівців. Характеристиками даного проблемного поля є:

- у вищій школі переважає лекційна форма навчання;

- недостатньо використовуються активні форми навчання та інформаційно-комунікаційні технології навчання;

- недостатня обізнаність викладачів у виборі і використанні нових освітніх технологій.

Таким чином, найважливішими тенденціями розвитку вищої освіти, викликаними загальносвітовими процесами глобального характеру кінця XX – початку XXI століття, є наступні:

* + підвищення ролі вищої школи у створенні нового наукового і технічного знання, в забезпеченні економічного розвитку країни;
	+ посилення ринкових механізмів в системі вищої освіти і зростання конкуренції між освітніми установами;
	+ інтернаціоналізація вищої освіти, розвиток інтеграційних процесів, зближення національних систем професійної підготовки фахівців;
	+ інформатизація освіти, використання нових можливостей для створення, зберігання, передачі інформації і поява на цій основі нових форм і методів навчання.

Складовими професійної компетентності викладача закладу вищої освіти є:

1. Спеціальна підготовка: високий рівень академічних знань, усвідомлення і прийняття вимог суспільства і професійної спільноти до особистості діяльності.

2. Особистісні якості: сформованість мотиваційних, емоційно-вольових, моральних характеристик, готовність до саморозвитку та самореалізації.

3. Психолого-педагогічну підготовку: знання методологічних основ і категорій педагогіки і психології вищої школи; розуміння закономірностей соціалізації і розвитку особистості; уявлення про сутність, цілі, сучасні освітні технології.

Сучасний підхід у педагогіці висуває вимоги до проведення дослідження:

1. Будь-яка методологія, що претендує на звання сучасної повинна бути результатом авторських зусиль.

2. Основою методу повинен стати системний аналіз існуючого реального і віртуального освітнього середовища.

3. Метод також повинен містити основи перспективно-логічного конструювання.

4. Нова методологія неодмінно повинна враховувати новітні досягнення психопедагогіки, соціальної логіки, контент-аналізу, програм інтерпретації та ін.

На сьогодні актуальним є завдання створення умов, які сприяють становленню і розвитку інноваційного аспекту компетентності педагогічних кадрів. Сутність професійної компетентності педагога можна визначити, ґрунтуючись на структурі професійно-педагогічної компетентності викладача, запропонованої Н. Кузьміної [32], яка виділяє наступні компоненти: предметна компетентність; методична компетентність; комунікативна компетентність; педагогічна компетентність; аутопсихологічна компетентність.

Поняття «інноваційна компетентність» розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, що ґрунтується на усвідомленні власного педагогічного досвіду за допомогою порівняння і вивчення освітнього процесу з метою досягнення більш високих результатів, отримання нового знання, впровадження нової педагогічної практики [15].

Зміст інноваційної компетентності викладача І. Дичківська [15] розкриває через інтегрування мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечують ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі, Л. Петриченко [44] розширює це визначення, вважаючи, що всі компоненти інноваційної компетентності мають забезпечувати здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності.

Л. Ващенко, вивчаючи питання управління інноваційними процесами в системі освіти, визначає інноваційну компетентність як здатність до генерації ідей, їхнього втілення, аналізу моніторингових даних і продукування педагогічних інновацій, оприлюднення результатів, а також забезпечення умов для реалізації нових ідей у системі освіти [8].

Досліджуючи проблему принципів і закономірностей формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, Н. Калюжка включає до неї систему мотивів, знань, умінь навичок, особистісних якостей спеціаліста (педагога), що забезпечу здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності, починаючи від моделювання та прогнозування, закінчуючи впровадженням інновації [24].

Освітній процес у закладах вищої освіти реалізуються, перш за все, як управління пізнавальною діяльністю студента, як цілеспрямоване створення умов для розвитку його особистості. Погляд на педагогічну діяльність в управлінському ракурсі набуває особливого значення при переході від традиційної моделі навчання до навчання, заснованого на самостійної пізнавальної активності студентів. Найважливішою вимогою до психолого-педагогічної компетентності викладача стає розвиток у нього саме інноваційних компетентностей.

Розширення академічної мобільності передбачає створення умов для вільного переміщення студентів і викладачів, що підтримується за рахунок виділення грантів для «міжвузівського обміну» і стажувань за кордоном. Однак територіальна мобільність в нашій країні обмежена проблемами матеріального порядку, тому очікується, що активно розвиватиметься «віртуальна мобільність», пов'язана з використанням технологій дистанційного навчання, а також професійна (вертикальна) мобільність, що забезпечує підвищення компетентності працівників в межах раніше отриманою спеціальністю, або отримання нової професії.

Педагогічна діяльність завжди цілеспрямована, тобто, підпорядкована меті як свідомо запрограмованою кінцевому результату. Мета – це передбачений результат, який спрямовує діяльність викладача і коригує її хід.

Інноваційна спрямованість діяльності викладача включає впровадження в практичну педагогічну діяльність результатів психолого-педагогічних досліджень. Це розкрито у роботах В. Краєвського, П. Карташова, М. Скаткіна.

Інноваційна діяльність характеризується системністю, інтегрованістю, цілісністю. Для впровадження нових форм, методик, педагогічних технологій вимагає розуміння впровадження цих нововведень.

Інноваційні процеси в освіті розглядаються в трьох основних аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному та організаційно-управлінському. Від цих аспектів залежать соціально-психологічний клімат і умови, в яких інноваційні процеси відбуваються. Слід особливо підкреслити єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння і застосування нововведень. До функцій інноваційної діяльності можна віднести зміни компонентів педагогічного процесу – цілей, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів навчання, системи управління.

Однак інноваційні процеси слід відрізняти від локального експерименту або впровадження окремих нововведень. З однією боку, легко перерахувати ознаки інновацій в роботі педагога: зміст, технології, методики, підходи, але, з іншого боку, обґрунтувати, а тим більше уявити свою інноваційну діяльність – завдання не з простих.

Інновація – це цілісна система в роботі педагога, в описі якої повинні бути вказані зміст, мета, терміни реалізації, проблеми, на розв’язання яких спрямована інновація, способи діагностики результатів інноваційної практики, форми подання досвіду. Наприклад, введення додаткового елективного курсу в освітню програму ще не робить її інноваційної.

Отже, необхідно побудувати послідовну систему становлення і розвитку інноваційної компетентності викладача:

1. Система вищої освіти та підготовка викладача у закладах вищої освіти має бути гнучкою, системною, швидко реагувати на існуючі та перспективні потреби освіти.

2. Необхідним є підвищення ролі науки у закладах вищої освіти з фундаментальних і прикладних досліджень в тісному взаємозв’язку із професійною перепідготовкою професорсько-викладацького складу.

3. Відповідність програм перепідготовки викладачів у закладах вищої освіти і підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників змісту і вимогам сучасного ЗНО.

**РОЗДІЛ 2 СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

**2.1 Педагогічна модель формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти**

Оптимізацію процесу формування інноваційної компетентності педагога ми пов’язуємо із застосуванням методу моделювання в дослідженні педагогічних процесів за допомогою їх реальних або ідеальних моделей (Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, І. Зязюна, В. Семиченка, В. Сластьоніна, О. Топузова та ін.). Моделювання використовується як метод подання дослідження процесу формування інноваційної компетентності педагога з метою його вивчення, пояснення, уточнення, а також визначення його функціональних можливостей.

У дослідженні проведено порівняльний аналіз точок зору на «моделювання» і «модель» в філософських, психологічних, педагогічних аспектах. Моделювання є дієвим і важливим способом перевірки істинності і повноти теоретичних уявлень про досліджуваний об'єкт – процес формування інноваційної компетентності педагога в закладах вищої освіти.

Під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв’язки об’єкта, що досліджується [11]. На думку С.Сисоєвої, «модель – це об’єкт, який відповідає іншому об’єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні і дає про нього або його частини інформацію. Моделі найчастіше бувають у вигляді малюнків, схем, таблиць, символів або описуються у вигляді текстів» [52].

Перевагами використання методу моделювання щодо вивчення формування інноваційної компетентності педагога є: можливість аналізувати цей процес по частинах, елементах, блоках; глибоке розуміння зовнішньої і внутрішньої організації і детермінації досліджуваного процесу; коригування даних з предмету дослідження; розширення перспектив використання та отримання нових знань (В. В. Давидов, Б. Кедров і ін.) [12].

Моделювання формування інноваційної компетентності ми розглядаємо як певну цілісність, що представляє собою складну, багатоаспектну педагогічну систему. Тому виникла необхідність її вивчення через педагогічну модель.

На нашу думку, модель – це уявний або умовний образ, аналог досліджуваного нами процесу, який відображає, відтворює процес формування інноваційної компетентності педагога, дає певну інформацію, нові знання про нього за допомогою аналітичного опису.

У педагогічній науці існують різні класифікації моделей. Однак, важливо зазначити відсутність єдиної точки зору вчених на можливість єдиної класифікації видів моделей. Так, наприклад В. Пікельна, вважає, що однозначну класифікацію педагогічних моделей побудувати неможливо, так як модель служить лише засобом пізнання і «в чистому вигляді не існує». При цьому, згідно з автором, можна виокремити основні напрямки застосування моделювання в педагогіці і розглядати моделі, що будуються відповідно до цих напрямів. У своєму дослідженні автор розглядає «... уявні, матеріальні та інформаційні моделі» [46].

Уявне моделювання, як зазначає В. Пікельна, може застосовуватися як дидактичний засіб і як засіб проведення педагогічних досліджень, які можуть здійснюватися за допомогою інтуїтивного моделювання, уявного експерименту, методу сценаріїв та ін. Матеріальні моделі мають на увазі заміну натурної моделі комп’ютерним аналогом. Інформаційні моделі – це уявлення об’єкта за допомогою інформації, що характеризує суттєві властивості цього об’єкта, формалізованої з точки зору мети уявлення і фіксується за допомогою символів, знаків, образів на будь-якому матеріальному носії [46].

Інформаційні моделі в свою чергу поділяються на образні, образно-знакові і знакові [42]. Запропонована типологія моделей ґрунтується на відмінностях у способі відображення об’єкта дослідження.

Традиційно модель професійної підготовки педагога включає декілька основних компонентів:

1) «цільовий компонент (цілемотиваційний, соціально-цільовий тощо);

2) змістовий компонент (змістово-діяльнісний, змістово-процедурний тощо) – виявляє специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів;

3) процесуальний (діяльнісний, технологічний, діяльнісно-процедурний тощо) – вміщує характеристику основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення, в тому числі авторську складову процесу професійної підготовки;

4) результативний (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, аксіологічний тощо) – яким детерміновано співвіднесення мети і результату розробленої моделі та здійснюється перевірка отриманих результатів у процесі експерименту» [48].

Дослідниця Т. Опалюк, вивчаючи процес формування інноваційної компетентності, розробила структурно-змістовну модель, що забезпечує ефективність процесу формування інноваційної компетентності викладача в закладах освіти. Дана модель включає: блок освоєння (підготовки) до інноваційної діяльності; блок освоєння інноваційних ідей; функціональний блок; блок результатів [57].

Розглянуті структури моделей є підставою визначення інваріантних елементів будь-якої педагогічної моделі: наукові підходи; принципи; мета і завдання, функції; структура формування об’єкта; організаційні форми, методи, технології; детермінанти; етапи і прогнозований результат.

При створенні педагогічної моделі формування інноваційної компетентності педагога ми брали до уваги вимоги, що традиційно висуваються до педагогічної моделі: достовірність (результати, отримані в процесі моделювання педагогічного об’єкта, не повинні викликати сумнівів); актуальність (мета моделювання повинна бути рішенням важливої проблеми); результативність (отримані результати моделювання повинні успішно застосовуватися в педагогічній практиці); цілеспрямованість (встановлення зв’язку параметрів, структури і змісту з поставленим перед нею метою і з очікуваним результатом.

У нашому дослідженні однієї з базових є категорія «формування». Це загальнонаукових термін (в перекладі від лат «formo» – утворюють) і педагогічні словникові джерела трактують його як: «... надання певної форми» [29 ]; «... процес цілеспрямованого педагогічного впливу на того, хто навчається з метою розвитку у нього певних якостей особистості – світогляду, знань, навичок, уваги, ціннісних орієнтацій та ін.» [10].

Згідно об’єкту і предмету цього дослідження, під формуванням ми будемо розуміти процес цілеспрямованого розвитку наявних професійних знань, умінь, якостей та їх вдосконалення до інноваційного рівня і процес становлення педагога як професіонала, так і новатора.

Справжня модель являє собою педагогічну систему, яка відображає: конкретні елементи структури і зміст модельованого процесу; структурованість їх в цілісну систему; логіку процесу; відображення взаємозв’язку елементів моделі; визначення прогнозованого результату. Відповідаючи поставленій меті та завданням дослідження, побудована педагогічна модель формування інноваційної компетентності викладача закладу вищої освіти логічно включає п’ять основних блоків: цільового, методологічного, змістового, формувального та результативного (рис. 2.1).

Цільовий блок відповідно включає: мету (формування інноваційної компетентності педагога); завдання (розкрити зміст поняття «інноваційна компетентність педагога» та її структурну організацію; визначити педагогічні умови формування інноваційної компетентності педагога.

Рис. 2.1. Педагогічна модельформування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти

Методологічний блок містить: теоретико-методологічні підходи (системний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний); принципи (проблемності, професійно-педагогічної спрямованості, творчої активності, систематичності). Теоретико-методологічні підходи (системний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний) дозволили визначити ключові аспекти вивчення інноваційної компетентності педагога, практичний апарат дослідження і термінологічне поле.

Сутність системного підходу в сучасному розумінні розкривається у вивченні явища як системи, тобто в дослідженні його системних властивостей і описі результатів цього вивчення в системних поняттях (М. Курач) [34].

Процес формування інноваційної компетентності педагога ми відносимо до педагогічних процесів, оскільки він є цілеспрямованим, змістовно наповненим і організаційно оформленим, що орієнтований на свідоме оволодіння педагогами інноваційними цінностями, знаннями, вміннями, навичками і на формування здатності їх застосовувати в педагогічній практиці, на вдосконалення професійно-особистісних якостей.

 Проаналізувавши наукові праці В. Сластьоніна, ми розглядаємо модельований в дослідженні процес як педагогічну систему. Це стало підставою для виокремлення структурно-змістовних компонентів процесу формування інноваційної компетентності педагога: мети, змісту, засобів, учасників, прогнозованого результату [53].

Діяльнісний підхід формування інноваційної компетентності педагога відображається відповідно до основних компонентів діяльності – потреб, мотивів, цілей, дій, операцій, способів регулювання, контролю і аналізу результатів, що досягаються (О. Оршанський)[43].

Діяльність педагогів щодо формування інноваційної компетентності педагога побудована на основі загальнодидактичних принципів навчання – проблемності, професійно-педагогічної спрямованості, систематичності, творчої активності; і носить системний, цілеспрямований, творчий характер, визначається індивідуальними особливостями особистості і діяльності педагогів, а також умовами реалізації процесу підвищення кваліфікації.

Компетентнісний підхід є основою формування інноваційної компетентності педагога. Можливості застосування компетентнісного підходу реалізуються в потенціалі спрямованості освіти на розвиток особистості педагога в результаті формування у нього інноваційної компетентності за допомогою засвоєння знань, умінь, навичок реалізації інноваційної діяльності в професійно-значущих ситуаціях і за рахунок вирішення професійних завдань (Е. Зеєр, І. Зимня, А. Хуторський та ін.).

Інноваційний підхід в цьому дослідженні розкриває основні теоретичні положення, синтезуючи знання з педагогічної інноватики (М. Кларін, В. Сластьонін та ін.). Інноваційний підхід у формуванні інноваційної компетентності педагога визначає загальні положення щодо інноваційного характеру організації даного процесу.

Інноваційний підхід відображається у запровадженні нововведень в цілі, зміст, технології, форми і методи навчання педагогів, в організацію їх спільної діяльності. За рахунок цього вибудовується інноваційна діяльність педагогів, в ході якої у них формується інтерес, пізнавальна активність, розвивається здатність сприймати інновацію, здійснювати розробку і впровадження нововведення в освітній процес, впливаючи на розвиток всіх суб’єктів освітнього процесу.

У ході реалізації інноваційного підходу метою є формування інноваційної компетентності, що забезпечується комбінуванням традиційних та інноваційних форм (лекції, семінари, дискусії, дебати, практична робота, інноваційний урок, організаційно-діяльнісна гра, мозковий штурм, круглі столи), в тому числі форм неформальної освіти (експериментальний майданчик, тренінги, науково-практичні конференції, вебінари, науково проектний консалтинг); методів (проблемного навчання (проблемна ситуація, творчі завдання, евристичні питання), проектний (інноваційний проект), ігровий (інноваційна гра), кейс, есе, портфоліо, психологічні вправи, консультування, тестування, самоаналіз, презентація).

Основними керівними ідеями моделювання процесу формування інноваційної компетентності педагога виступають наступні принципи: проблемності, професійно-педагогічної спрямованості, творчої активності, систематичності навчання.

Принцип проблемності навчання полягає у створенні проблемних педагогічних ситуацій, в сприйнятті та вирішенні цих ситуацій під час спільної діяльності педагогів. Цей принцип спрямований на самостійний пошук педагогами нових знань і способів засвоєння, розробки педагогічних нововведень, припускає послідовне і цілеспрямоване висунення перед педагогами педагогічних проблем інноваційного рівня.

Принцип професійно-педагогічної спрямованості – це «...цілеспрямоване навчання про застосування одержуваної системи знань в професійній сфері» [59].

Реалізація даного принципу зорієнтована на створення умов формування гуманістичної спрямованості педагогів, посилення системи ціннісних орієнтацій, що спонукають до утвердження і самореалізації педагога в інноваційній діяльності. Це забезпечується, в першу чергу, спрямованістю навчання на формування особистісної значущості інноваційної діяльності, готовності приймати відповідальність і сприяти професійно-особистісному розвитку кожного педагога.

Принцип творчої активності передбачає вплив ініціативності, цілеспрямованості, самостійності, потреби в професійно-особистісному зростанні педагогів, формування нових знань, умінь і навичок. Даний принцип орієнтує педагогів на створення нового, пошук і знаходження оригінальних, нестандартних рішень педагогічних проблем, прагнення до перетворюючої діяльності в сприйнятті, освоєнні педагогічних інновацій.

Принцип систематичності визначається в організації та дотриманні безперервності, наступності, послідовності і логіки етапів процесу вдосконалення вже наявних і формування, нових, обумовлених сучасними вимогами, знань, умінь, навичок, компетентностей.

Змістовний блок моделі розкриває структурну організацію і діагностується показниками інноваційної компетентності педагога (компоненти, критерії, показники і рівні). Інноваційна компетентність педагога характеризується певним рівнем її сформованості: репродуктивним, алгоритмічним, продуктивним, творчим.

Формуючий блок моделі формування інноваційної компетентності педагога відображає: мету, зміст і етапи навчання педагогів (аналітичний, що розвиває, узагальнюючий); педагогічний практикум (теоретичний і практичний розділи, відповідні їм форми і методи); сукупність педагогічних умов (організаційні, психологічні та управлінські).

Теоретична підготовка викладача закладу освіти спрямована на інформування та поглиблення знань педагогів з питань сутності, призначення інноваційної компетентності педагога; на формування у них цілісного уявлення про способи, форми і методи сприйняття, освоєння, розробки педагогічних інновацій; про особливості формування компетентності і її вдосконалення.

Практичний підготовка викладача закладу освіти сприяє формуванню у педагогів готовності до реалізації інноваційної діяльності; оволодіння ними знаннями, вміннями створювати і впроваджувати нововведення, за рахунок інноваційного планування, прогнозування, проектування, змісту, технологій, форм і методів навчання учнів.

Теоретична і практична підготовка педагога реалізується продуктивними формами навчання (лекції, семінари, дискусії, дебати, практична робота, інноваційний урок, організаційно-діяльнісна гра, мозковий штурм, круглі столи), в тому числі формами неформальної освіти (експериментальний майданчик, тренінги, науково-практичні конференції, вебінари, науково-проектний консалтинг, мережеве взаємодія); ефективними методами (проблемного навчання (проблемна ситуація, творчі завдання, евристичні питання), проектний (інноваційний проект), ігровий (інноваційна гра), кейс, есе, портфоліо, психологічні вправи, консультування, тестування, самоаналіз, презентація).

До основних педагогічних умов формування інноваційної компетентності педагога, ми відносимо: організаційні (реалізація контекстного навчання, актуалізація творчого потенціалу педагога, застосування інноваційних технологій), психологічні (прагнення педагога до самореалізації, суб’єктна позиція, індивідуально-диференційований підхід) і управлінські (нормативно-правове забезпечення системності та систематичності підвищення кваліфікації, планування і моніторинг науково-дослідницької діяльності, створення і підтримання традицій інноваційної професійно-освітнього середовища).

Результативний блок моделі формування інноваційної компетентності педагога розкриває прогнозований результат (сформована інноваційна компетентність педагога). На даному етапі визначається динаміка значень показників інноваційної компетентності, аналізується ріст рівнів і динаміка їх розвитку у педагогів. Як прогнозованого результату реалізації педагогічної моделі виступило підвищення рівня сформованості інноваційної компетентності викладачів закладу вищої освіти.

Отже, ефективність побудованої моделі формування інноваційної компетентності викладача закладу вищої освіти досягається таким чином, що кожен блок моделі відіграє відповідну роль в реалізації її загальних функцій (ілюстративна, інтерпретаційні, прогностична) і задуму щодо забезпечення їх продуктивної взаємодії, з оволодіння кожним педагогом творчого рівня реалізації інноваційної компетентності.

Сконструйована в дослідженні модель дозволила оптимізувати формування інноваційної компетентності педагога, відобразивши продуктивну реалізацію нових позицій в організації освітнього процесу. У дослідженні виявлено значний потенціал моделі формування інноваційної компетентності педагога. Це дозволило нам визначити інноваційний зміст, мету і завдання формування інноваційної компетентності викладача; реально уявити етапи, логіку, зміст, процес вдосконалення у педагогів знань, умінь і навичок планування, прогнозування і реалізації педагогічних нововведень в освітнє середовище; визначити і реалізувати сукупність організаційних, психологічних і управлінських умов.

**2.2. Педагогічні умови формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти**

У сучасних педагогічних дослідженнях, пов’язаних з вивченням питань формування інноваційної компетентності викладача виступає обґрунтування і перевірка педагогічних умов, що забезпечують ефективність здійснюваної діяльності. Тому метою нашого дослідження є визначення сукупності педагогічних умов.

У педагогічній науці формування розглядається як процес розвитку і становлення особистості людини під впливом зовнішніх факторів навчання, соціального середовища, яке детерміноване умовами, обставинами, в яких проходить освітній процес навчання і проявляється активністю самої людини (Г. Коджаспарова, Н. Кузьміна, А. Реан, В. Ясвін та ін.).

У ході цього дослідження, ми розглядаємо процес формування інноваційної компетентності педагога як систему цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу, результатом якої є оволодіння педагогами більш високим рівнем реалізації інноваційної компетентності, а також здібностями, вміннями і навичками сприйняття, створення і впровадження нового в освітній процес.

Якісні зміни в умовах інноваційної компетентності педагога не можуть проходити випадково, стихійно, спонтанно і не організовано, вони передбачають не тільки моделювання процесу, а й визначають його в різних детермінантах, тобто забезпечують динаміку, цілісність, цінність, технологічність і продуктивність цього процесу.

За логікою дослідження, звернемося до довідкових джерел для роз'яснення терміну «умови», згідно з якими ми узагальнимо і отримаємо інформацію про педагогічні умови як загальнонауковомий термін, який застосовується в педагогіці, психології, філософії (В. Давидов, Р. Немов, С. Ожегов та ін.).

Стосовно до нашого дослідження, значний практичний інтерес представляє трактування поняття «умови» в рамках освітньої діяльності. Поняття «умова» прийнято розуміти як: «... сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх факторів», які мають прямий вплив «на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання», на формування особистості [40].

Узагальнюючи наявні в словникових джерелах трактування, феномен «умова» слід розуміти як: категорію, що виражає відношення предмета з навколишнім світом, без якого він існувати не може.

Категорію «педагогічні умови» вивчали багато дослідників: В. Андрєєв, В. Бондар, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Н. М. Яковлєва та ін., даючи їм різні за змістом визначення, і розуміючи під ними часто неоднозначні явища і обставини. Для виявлення суті і визначення видів і характеру умов, здатних найбільш істотно підвищити ефективність процесу формування інноваційної компетентності педагога, був проведений порівняльний аналіз точок зору вітчизняних вчених на даний феномен.

О. Пєхота, досліджуючи педагогічні умови, класифікує їх в найзагальнішому вигляді на організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні та дидактичні. На думку науковця, педагогічні умови – це «... компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (що забезпечують розвиток особистісного аспекту суб’єктів освітнього процесу) і зовнішніх (що сприяє реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток» [45].

Досліджуючи особливості педагогічних умов, Ю. Бабанський акцентує увагу на об’єктивній стороні впливу – це «... зовнішні обставини, що здійснюють істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, в тій чи іншій мірі свідомо сконструйованого педагогом, який передбачає досягнення певного результату» [4].

Виходячи з вищевикладеного, в даному дослідженні, під педагогічними умовами ми будемо розуміти сукупність сконструйованих необхідних і достатніх заходів, потенційних можливостей освітнього середовища і самих педагогів школи, реалізація яких буде забезпечувати більш ефективне функціонування процесу цілеспрямованого формування інноваційної компетентності педагога в закладах вищої освіти.

Практика підтвердила, що саме цілеспрямовано створювані педагогічні умови здатні продуктивно впливати на збагачення інноваційними параметрами професійно-інноваційного самосвідомості, професійно-інноваційного потенціалу, професійно-інноваційної поведінки педагогів.

У вітчизняній і зарубіжній педагогіці і психології вивчені і представлені педагогічні, організаційні, психологічні, соціальні, технологічні, методичні, дидактичні та ін. умови, що детермінують: розвиток особистості (Е. Роджерс); розвиток діяльності (Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.); вдосконалення професійної компетентності (Е. Ф. Зеєр, І. Зимняя, А. Хуторський та ін.); становлення, розвиток професіонала (Н. Кузьміна та ін.).

Тому можна стверджувати, що ефективне формування інноваційної компетентності педагога в закладі вищої освіти, стає можливим при наявності, або створенні певної сукупності педагогічних умов, які забезпечують цілісність і продуктивність даного процесу.

На наш погляд, формування інноваційної компетентності педагога буде можливо при створенні організаційних (реалізація контекстного навчання, актуалізація творчого потенціалу педагога, застосування інноваційних технологій), психологічних (прагнення педагога до самореалізації, суб’єктна позиція, індивідуально-диференційований підхід), а також за рахунок врахування низки управлінських умов (нормативно-правове забезпечення системності та систематичності підвищення кваліфікації, планування і моніторинг науково-дослідницької діяльності, створення і врахування традицій інноваційного професійно-освітнього середовища).

Організаційні умови розкриваються в сукупності цілеспрямовано-структурованих можливостей використання та взаємодії змісту, форм, методів, технологій процесу формування інноваційної компетентності педагога.

Реалізація контекстного навчання є концептуальною основою інтеграції найбільш доцільних видів навчально-професійної діяльності педагогів – проектної, дослідницької, науково-дослідної, ігрової та ін.

Змістовою категорією такого навчання, є контекст, який в нашому дослідженні представлений створенням системи зовнішніх і внутрішніх умов навчально-професійної діяльності педагогів через оволодіння інноваційними компетентностями.

Контекстне навчання педагогів здійснюється за допомогою інноваційної діяльності, що відображається в активних формах (лекції, дискусії, семінари, круглий стіл та ін.), методах (проблемне навчання, проекти, презентації та ін.) і засобах (проблемні ситуації, завдання, творчі завдання, проекти та ін.).

Створення таких умов на заняттях сприяє: стимуляції більш високою інноваційної активності педагогів; виявленню у них нових професійних орієнтирів і установок; спонуканню до безперервного саморозвитку і самореалізації; розвитку сприйнятливості до проблем педагогічної діяльності; формування у педагогів знань, умінь продукувати безліч рішень і виходів з педагогічних ситуацій. За рахунок контекстного навчання, орієнтованого на практичну інноваційну педагогічну діяльність, педагоги мають можливість в ході навчання ефективно формувати свій інноваційний практичний досвід і інтегрувати його з досвідом своїх колег.

Актуалізація творчого потенціалу. Творчий потенціал педагога – це сукупність його здібностей і можливостей, що розвиваються протягом життєдіяльності та необхідних для прийняття продуктивних рішень різноманітних професійно-педагогічних завдань. Як динамічна структура особистості, творчий потенціал педагога інтегрує ціннісний, когнітивний і діяльнісний компоненти.

Актуалізація творчого потенціалу педагогів забезпечувалася за рахунок стимулювання і розвитку у них творчого мислення; підтримки інтересу до отримання інноваційних знань і вмінь, трансформації їх в нову педагогічну ситуацію. При цьому варто враховувати індивідуальні особливості педагогів і застосовувати індивідуальні методи навчання (психологічні вправи, презентації, портфоліо, педагогічне есе, консультування та ін.).

Застосування інноваційних технологій. Під інноваційною технологією освіти ми розуміємо три основних взаємопов’язаних складових: сучасний, грамотно і логічно структурований зміст, що передається педагогам і передбачає не стільки засвоєння знань, скільки розвиток компетентностей; сучасні методи навчання – активні методи формування інноваційної компетентності педагогів, засновані на інтерактивних методах залучення і реалізації процесів навчання.

Реалізація даної умови проявляється в застосуванні інноваційних технологій і методів.

Практика підтвердила ефективність і популярність кейс-методу , який сприяє розвитку у педагогів умінь ґрунтовно аналізувати педагогічні ситуації, оцінювати можливі альтернативи, вибирати оптимальний варіант і проектувати його здійснення.

Продуктивним виявився такий метод формування інноваційної компетентності педагога, як електронна презентація. Дана інноваційна технологія, виявлялася в тому, що дозволила досягти педагогам більш досконалого сприйняття, розуміння нового матеріалу. У ході створення і реалізації презентації у педагогів розвивається інтелектуальна, професійна, творча активність. Це дозволяє підвищити продуктивність практичного навчання.

Одним із ефективних методів самоконтролю, самоаналізу та самооцінки власної пізнавальної, творчої та дослідницької навчально-пізнавальної діяльності в умовах інформатизації закладів вищої освіти є метод«електронного портфеля»*.* Цей метод базується на створенні студентом власного «електронного портфеля» – самостійно виконаних завдань упродовж відповідного терміну: модуля, семестру чи всього терміну вивчення дисципліни.

 Ідеєю цього методу є створення викладачем власних комп’ютерних портфоліо – комплексів інформаційних, дидактичних і методичних матеріалів для підтримки навчального процесу, розроблених із використанням комп’ютерних технологій (засоби створення електронних документів складної структури, мультимедійні презентації, публікації тощо) [62].

Специфіка такої організації навчально-пізнавальної діяльності викладачів полягає в тому, що в процесі її реалізації досягаються як навчальні цілі (розширення і поглиблення теоретичного та практичного підґрунтя знань студентів щодо їх застосовності до розв’язування професійних проблем), так і науково-дослідницькі (орієнтація студентів на поєднання навчально-виховної роботи із науковими пошуками, усвідомлення педагогічної роботи як наукової діяльності). Під час виконання проектних завдань студенти самостійно ознайомлюються з додатковою навчальною та методичною літературою, відомостями з інших джерел, зокрема з Інтернету, вчаться шукати потрібні інформаційні ресурси (комп’ютерні енциклопедії, електронні підручники, навчально-ігрові програми), аналізувати та критично їх оцінювати.

 Метод проектів – це сукупність навчально-пізнавальних прийомів, що використовуються для вирішення самостійно чи в колективі однієї і тієї самої проблеми з обов’язковою презентацією та захистом результатів [14].

 Метод проектів став особливо поширеним у закладах вищої освіти під час підготовки фахівців. Саме застосування інформаційних технологій дозволяє повною мірою розкрити педагогічні та навчальні функції методу, реалізувати потенційні можливості його використання. З’явився новий різновид методу проектів – метод телекомунікаційних проектів, спрямований здебільшого на колективну самостійну позааудиторну діяльність студентів у інформаційно-навчальному середовищі в процесі співробітництва. Така його реалізація потребує наявності в учасників проекту сучасної комп’ютерної техніки та телекомунікаційних засобів зв’язку. Впровадження цього методу ґрунтується на використанні сучасних мережних засобів зв’язку та інформаційно-довідкових, навчальних та наукових електронних ресурсів, що знаходяться у всесвітній мережі Інтернет, звернення до якої надає можливість студентам швидко знаходити необхідні дані під час проектної діяльності [28].

Використання методу проектів забезпечує вирішення студентами певної проблеми, що потребує, з одного боку, професійно-діяльнісного спрямування на відповідні різновиди управлінської діяльності, а з іншого – передбачає необхідність інтегрування знань з різних галузей та вміння їх використати у проектній діяльності [18].

У разі застосування цієї методики створюються умови для розв’язування студентами комплексної міжпредметної навчальної проблеми, що вимагає володіння знаннями з відповідних дисциплін і сприяє виконанню завдань професійної підготовки і розвитку всебічного наукового світогляду студентів.

Психологічні умови розкриваються в сукупності взаємодії індивідуальних і професійних здібностей педагогів і можливостей використання освітнього середовища, спрямованих на актуалізацію і розвиток особистісного та професійного потенціалів кожного педагога.

Прагнення педагога до самореалізації. Самореалізація, в розумінні психологів, визначається як процес втілення своїх здібностей, реалізації особистісних якостей в житті і повсякденній діяльності; пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування в кожен момент часу.

Більшість авторів об’єднує наступне розуміння сутності самореалізації: це процес виявлення, осмислення та здійснення особистістю своїх потенційних позитивних можливостей, який включає постановку мети і реалізацію стратегії та здійснення будь-якої діяльності і життєвого плану; прояв себе і своєї індивідуальності в тій чи іншій сфері життєдіяльності за допомогою усвідомлення власних можливостей; усвідомлення результатів попередньої діяльності, коригування та побудова подальшого життєвого плану (І. Єрмаков) [17].

Самореалізацію ми розглядаємо як духовну потребу педагога у втіленні їм свого духовного, інтелектуального, творчого, емоційного, комунікативного, вольового і інших потенціалів в інноваційній професійно-педагогічної діяльності.

Найбільшою мірою посилення мотивації і прагнення педагогів до самореалізації в інноваційної педагогічної діяльності сприяли такі форми і методи навчання, як дебати, мережева взаємодія, інноваційний урок, організаційно-діяльнісна гра та ін.

Суб'єктна позиція. До психологічних умов, що сприяють успішності інноваційної діяльності та самореалізації педагога, відноситься сформований суб'єктний досвід самого педагога.

Практична реалізація цієї умов обумовлюється суб’єктним досвідом кожного педагога та забезпечується за рахунок використання в практичній діяльності ідей суб’єкт-суб’єктної взаємодії; реалізації ефективних форм (лекції, семінари, дискусії, дебати, практична робота, інноваційний урок, організаційно-діяльнісна гра, мозковий штурм, круглі столи), в тому числі форм неформальної освіти (експериментальний майданчик, тренінги, науково-практичні конференції, вебінари, науково-проектний консалтинг, мережева взаємодія) і методів (проблемне навчання (проблемна ситуація, творчі завдання, евристичні питання), проектний (інноваційний проект), ігровий (інноваційна гра), кейс, есе, портфоліо, психологічні вправи, консультування, тестування, самоаналіз, презентація).

Індивідуально-диференційований підхід. Реалізація індивідуально-диференційованого підходу здійснюється через оптимальні шляхи навчання кожного педагога в умовах формування інноваційної компетентності педагога. Реалізація індивідуально-диференційованого підходу реалізується у розвитку творчої індивідуальності і в визначенні форм і методів роботи відповідно до індивідуально-психологічних особливостей кожного педагога.

Індивідуалізація навчання педагогів проявилася також в можливості педагогів навчатися за індивідуальними програмами, які акцентують увагу на конкретних освітніх потребах стосовно результату формування інноваційної компетентності і враховують досвід, рівень професійно-педагогічної підготовки і професійно-педагогічної компетентності педагога.

До управлінських умов формування інноваційної компетентності викладача закладу освіти відносять нормативно-правове забезпечення управлінської діяльності менеджера освіти, систематичне підвищення кваліфікації педагога.

Нормативно-правове забезпечення включає розробку і впровадження у закладах вищої освіти нормативно-правових актів, що регулюють і регламентують процедуру підвищення кваліфікації викладачів в частині нових, альтернативних форм; забезпечення процесуального характеру навчання викладачів як гарантій їх професійно-освітніх прав (правила, інструкції, положення та ін.) та інших нормативно-правових документів.

Ефективність підвищення кваліфікації викладачів передбачає її систематичність, тобто регулярне навчання на основі науково-практичних розробок, обговорення результатів досліджень, а також передбачає організацію моніторингу даного процесу. Системність забезпечує єдність і цілісність навчання педагогів; послідовність у досягненні мети формування інноваційної компетентності у закладах освіти.

Створення та підтримка інноваційного освітнього середовища. Однією з умов, що забезпечує досягнення в професійно-особистісному розвитку педагога, є сприятливе професійно-освітнє середовище, яке стимулює людину до актуалізації його професійних можливостей.

Освітньо-наукове середовище закладу освіти – «підсистема педагогічної системи, – штучно й цілеспрямовано побудований у закладі вищої освіти суттєвий оточуючий студента простір (що не включає самого студента), в якому здійснюється освітньо-виховний процес та створені необхідні й достатні для його учасників умови щодо ефективного та безпечного досягнення цілей навчання й виховання» (В. Кремень, В. Биков [31].

Планування, моніторинг науково-дослідницької діяльності. У нашому дослідженні науково-дослідницька діяльність розглядається як вид самостійної аналітичної роботи викладача з систематичним вивченням будь-якого педагогічного завдання або практичної актуальної проблеми, що вимагає нового рішення. Тобто науково-дослідницька діяльність сприяє формування у педагога потреби в оновленні, удосконаленні власної педагогічної діяльності; сприяє розвитку умінь проектувати, розробляти і впроваджувати нове в освітній процес. Продуктивність науково-дослідницької діяльності педагога може бути забезпечена, в тому числі її цілеспрямованим плануванням з боку адміністрації закладу освіти.

Таким чином, створення та підтримка сукупності визначених в дослідженні педагогічних умов сприяє підвищенню ефективності формування інноваційної компетентності і розвитку готовності педагогів до здійснення інноваційної діяльності в закладах освіти.

**2.3. Критерії, показники та рівні формування інноваційної компетентності викладача у закладах вищої освіти**

Керуючись загальнонауковою теорією соціальних систем, враховуючи різні підходи до вивчення проблем професійної підготовки фахівця в теорії вищої освіти, розглядатимемо підготовку викладача у закладі вищої освіти як складну динамічну систему, якій притаманні певні функції, що забезпечує її стійке існування. Ці функції умовно можна поділити на дві групи: внутрішні (освітня, розвивальна, виховна), що відображають характеристики самої системи професійної підготовки, взаємозв’язки і взаємозалежність її окремих компонентів, і зовнішні (координувальні та інтегрувальні), що відображають зв’язки професійної підготовки фахівця та компонентів системи освіти загалом.

 Навчання у закладах вищої освіти є специфічною формою пізнання об’єктивної дійсності, оволодіння суспільно-історичним досвідом людства; двосторонній процес взаємопов’язаних аспектів діяльності викладача (діяльність як навчання, організація й управління навчальною діяльністю студента) і учіння, спрямованого на оволодіння студентами системою знань з основ наук, формування умінь і навичок їх практичного застосування, розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців [16; 27].

Розв’язування складних проблем, що виникають у різних галузях людської діяльності, зокрема в освіті, може бути ефективним лише за умови використання системного підходу, тобто спочатку системного аналізу об’єкта дослідження, а потім – системного синтезу та її дослідження [58].

 У філософії система визначається як цілісна сукупність елементів, що перебувають у певних взаємозв’язках один з одним, на основі чого утворюється певна цілісність, єдність [23].

 Системологія розглядає систему як відокремлену сукупність елементів, що взаємопов’язані між собою, яка утворює певну цілісність з певними інтегральними властивостями. Під інтегральними властивостями розуміються властивості, які характерні для системи загалом [56].

 Система може розглядатись як модель певного об’єкта, явища чи процесу, що складається з великої кількості елементів, категорій, понять чи визначень, поданих у вигляді образів і взаємозв’язків між ними [35].

 У дидактиці система визначається як цілісний комплекс елементів, пов’язаних між собою таким чином, що змінювання одного із них спричинює і змінювання інших [29].

 Дидактична система – це сукупність елементів, що являє собою єдину цілісну структуру, спрямовану на забезпечення досягнення цілей навчання. Дидактична система визначається такою сукупністю її складових, як цілі, зміст освіти, дидактичні процеси, форми, методи, засоби, принципи навчання [38].

 Навчальний процес – основна форма функціонування освітньої установи, спрямована на реалiзацію завдань освіти, виховання i загального pозвитку особистості майбутнього фахівця шляхом різного роду методів і форм навчання. У статті 41 Закону України «Про вищу освіту» зафіксовано, що через освітній процес забезпечується здобуття особою знань, умінь i навичок у гуманітарній, соціальній, науково-пpиродничій i технічній сферах; інтелектуальний, моральний, духовний, естетичний i фізичний pозвиток особи, що сприяє формуванню знаючої, вмілої та вихованої людини [47].

Навчальний процес починається з проектування цілей і завдань навчання. З’ясувавши їх, визначають такі компоненти відповідної методичної системи навчання, як зміст, засоби навчання, методи і форми. Зміст навчального матеріалу повинен добиратися так, щоб забезпечувалась повнота виконання освітніх завдань, його добір впливає на вибір методів, засобів і організаційних форм навчання.

 Згідно з А. Пишкало (вперше ввів поняття «методична система навчання» в дослідженні з методики навчання геометрії в початковій школі), методична система навчання розглядається як сукупність п’яти ієрархічно пов’язаних компонентів: мета (ціль), зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання[49]*.*

 Ці дослідження вирізняла спрямованість на актуальні на той час вимоги до знань, вмінь і навичок учнів, завершеність відповідного навчально-методичного забезпечення [39].

Традиційно методична підготовка викладача характеризується репродуктивністю і відтворенням. Студенти засвоюють методику навчання як систему правил, узагальнень, що стосуються дій учителя в типових ситуаціях навчання різних навчальних дисциплін. Безумовно, ця модель була ефективною за умов повного управління й однаковості навчання в школі, його чіткої регламентації, а також стабільності змісту навчання, повної методичної забезпеченості навчального процесу.

 Як показує сучасна педагогічна практика, метою методичної діяльності сучасного викладача є створення моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії педагога із здобувачами освіти, у якій діалектично поєднуються нормативно-регламентований і творчий компоненти. Якщо нормативно-регламентований компонент методичної діяльності викладача зорієнтовано на загальновизнані норми – освітні парадигми, чинні програми, підручники, посібники, стереотипи поведінки, то творчий компонент включає постійний пошук нових способів реалізації навчально-розвивальних і виховних завдань [63].

Педагогічний процес складається з низки неповторних ситуацій, що потребують невідкладного розв’язання. Пошук шляхів виходу з таких ситуацій є тим успішнішим, чим ґрунтовнішими є знання методичних систем навчання, на які спирається педагог, а також чим більш сформованою є його здатність до ефективної педагогічної імпровізації.

На сьогодні майбутній педагог повинен володіти відповідною системою методичних знань, умінь і навичок – знати психолого-педагогічні концепції навчання і використовувати їх як орієнтувальну основу дій в своїй практичній діяльності, вміти аналізувати і розв’язувати проблеми наступності; досконало знати вимоги, які ставляться до обов’язкового мінімуму знань змісту шкільної освіти; володіти методикою навчання предмета; творчо використовувати методичні інновації та ідеї, уміти самостійно обирати або складати програму навчання, уміти грамотно подати навчальний матеріал з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей [51].

 Тому досить плідною є позиція, орієнтована на організацію діяльності студентів з метою формування у них готовності до творчої методичної діяльності [2].

 Як зазначає Є. Смирнова-Трибульська, прогресивною вважається модель творчого, інноваційного педагога, який точно помічає і вирішує навчально-виховні проблеми, а також проектує нові рішення [55].

Відбір і систематизація педагогічних принципів навчання здійснювалися з урахуванням вимог об’єктивності, системності, інноваційності, теоретичної і практичної значущості.

Принцип наступності обумовлений об’єктивно існуючими в навчанні педагогів етапами пізнання, взаємозв'язком чуттєвого і логічного, раціонального і ірраціонального, свідомого і несвідомого. У процесі підготовки студента наступність реалізується через забезпечення взаємозв’язку змісту навчання, його форм і методів, стратегій і тактик взаємодії педагогів як суб’єктів навчання.

Дотримуючись принципу наступності, ми узагальнювали окремі психологічні ситуації, педагогічні вправи, види навчальної діяльності педагогів в єдиний цілісний навчальний процес формування інноваційної компетентності.

Принцип послідовності і систематичності був спрямований на планування і дотримання логічних зв’язків між усіма етапами процесу формування інноваційної компетентності і відповідними елементами – метою, змістом, засобами та навчально-професійними діями педагогів.

Принцип співробітництва визначав спосіб організації спільної, взаємозалежної діяльності педагогів на основі конструктивних міжсуб’єктних зв’язків, пріоритету особистості викладача-студента, діалогізації та взаємодії. У процесі формування інноваційної компетентності принцип співпраці педагогів проявлявся і збагачував процес навчання за рахунок спільного планування, реалізації проектів, кейсів, оцінювання та коригування результатів формування готовності до інноваційної діяльності.

У нашій роботі ми взяли за основу підхід І. Дичківської, яка виокремлює наступні структурні компоненти готовності до інноваційної педагогічної діяльності: мотиваційний; когнітивний; креативний; рефлексивний [15].

**Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності.** Виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти.

Мотивація особистості педагога обумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона виявляється як у всій його професійній життєдіяльності, так і в окремих педагогічних ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

**Когнітивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності.** Об’єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності. Цей компонент є результатом пізнавальної діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

Уміння педагога засвідчують свідоме оволодіння діяльністю, яка за своєю структурою відповідає структурі його особистості, в якій виокремлюють такі професійні уміння:

– гностичні (уміння здобувати, поповнювати і розширювати свої знання, вивчати особистість дитини і себе);

– проектувальні (здатність планувати навчальний процес відповідно до цілей навчання, психологічних закономірностей, оптимальних видів, методів, прийомів професійної діяльності; уміння планувати позакласну роботу);

– конструктивні (уміння обирати оптимальні прийоми і способи навчання, форми роботи, відбирати і дозувати навчальний матеріал, оптимально керувати процесом учіння);

– організаційні (здатність організовувати свою діяльність і діяльність дітей відповідно до цілей навчально-виховного процесу);

– комунікативні (уміння використовувати різні механізми формування міжособистісних взаємин учасників педагогічного процесу, застосовувати техніку акторської майстерності, попереджувати і долати конфлікти, створювати комунікативну мережу занять).

Інноваційна діяльність пов'язана з педагогічними дослідженнями. З огляду на це показниками сформованості когнітивного компонента готовності до неї є:

– методологічні знання (вміння сприймати дійсність із позицій системного підходу, сформованість загальнонаукових категорій);

– загальнотеоретичні й методичні знання (знання принципів і методів педагогічного дослідження, володіння конкретними дослідницькими вміннями);

– уміння успішно застосовувати інноваційні педагогічні технології (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні);

– позитивний педагогічний досвід.

Реалізація когнітивного компонента особистісної готовності педагога до інноваційної діяльності означає для нього необхідність професійно самовизначитись, тобто усвідомити норми, модель своєї професії і відповідно оцінити свої можливості.

**Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності.** Реалізується він в оригінальному розв’язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

Ознаками креативності є здатність до створення нового, нетрадиційний підхід до організації навчально-виховного процесу, вміння творчо вирішувати будь-які професійні проблеми, взаємодіяти з вихованцями, колегами, батьками дітей, уміння розвивати креативність дітей, що втілювалося б у їх поведінці. Формування креативності у вихованців залежить від таких професійних умінь та установок педагога: визнання цінності творчого мислення; розвиток чутливості дітей до стимулів оточення; вільне маніпулювання об'єктами та ідеями; уміння всебічно розкрити особливість творчого процесу; уміння розвивати конструктивну критику, але не критиканство; заохочення самоповаги; нейтралізація почуття страху перед оцінкою та ін.

Креативний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виявляється через відкритість щодо педагогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву.

**Рефлексивний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності.** Характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Процес рефлексії індивідуальний. Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до інноваційної педагогічної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності).

Отже, мотиваційний, когнітивний, креативний і рефлексивний компоненти в сукупності репрезентують структуру готовності педагога до інноваційної діяльності. Ця готовність є особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога і його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня [15].

Ефективність підготовки викладача значною мірою залежить від правильного визначення рівнів формування інноваційної компетентності, що потребує розробки критеріїв та показників, за якими можна діагностувати ці рівні.

 В основу педагогічного оцінювання ефективності досліджуваного явища покладено певні критерії [26].

 У науковій літературі знаходимо інтерпретацію поняття «критерій» (з грецької – засіб, переконання) як правила оцінювання, визначення або класифікації чогось. Під поняттям «критерій» щодо педагогічних явищ розуміють набір об’єктивних характеристик і ознак, на основі яких здійснюється порівняльне оцінювання чи класифікація процесів і чинників, що вивчаються [13].

 Оцінювання рівнів інноваційної компетентності викладача, яким би з методів не користувалися, є до певної міри суб’єктивним і відображає позицію дослідника означеної проблеми. Тому при визначенні критеріїв, за якими характеризуються рівні інноваційної компетентності фахівця, передбачається вивчення зовнішніх (об’єктивно-предметних) і внутрішніх (суб’єктивно-особистісних) складників його діяльності.

Основою формування інноваційної компетентності викладача є навчальний процес, в ході якого формується здатність педагога застосовувати набуті знання, уміння і навички стосовно використання інноваційних технологій у освітноьму процесі, спрямовуючи його на розвиток особистості студента.

У ході дослідження ми визначили наступні критерії та показники формування інноваційної компетентності викладача: мотиваційний, проектний, когнітивний, технологічний, креативний, регулятивний.

Таблиця 2.1.

|  |  |
| --- | --- |
| Критерій | Показник |
| Мотиваційний | - особистісна значимість інноваційної діяльності;- прагнення до саморозвитку. |
| Проектний | - знання, вміння планувати нові програми актуалізації та розвитку здібностей студентів;- здатність прогнозувати нові параметри впливу і взаємодії зі студентами. |
| Когнітивний | - знання методологічних, теоретичних основ теорії педагогічної інноватики;- здатність до створення методичної концепції інноваційної діяльності. |
| Технологічний | - вміння комбінувати традиційні і інноваційні способи навчання;- здатність організовувати педагогічний експеримент. |
| Креативний | - сприйнятливість до педагогічних інновацій;- здатність продукувати безліч рішень. |
| Регулятивний | - здатність керувати інноваційною діяльністю;- знання, вміння контролювати впровадження і поширення інновацій. |

У ході теоретичного дослідження ми виокремили наступні рівні формування інноваційної компетентності викладача закладу вищої освіти:

1. Репродуктивний рівень.

Викладач здійснює свою педагогічну діяльність на основі традиційних, вже відомих і впроваджених методик, передового педагогічного досвіду, рекомендацій і визначає для себе ті, які найбільш доцільні для відтворення в умовах конкретного закладу освіти, а також відповідають інтелектуально-вольовим та психофізіологічним особливостям студентів, з якими він працює.

2. Алгоритмічний рівень.

Викладач має досить усвідомлену особистісну позицію, що базується на знаннях сучасних концепцій розвитку закладу освіти та педагогіки. На основі аналізу власного досвіду, конкретних реалій педагогічної практики він вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує існуючі методики та досвід відповідно до завдань сучасної освіти та розвитку конкретного навчального закладу. Для такого викладача характерні прояви творчої уяви, інтелектуальної активності, асоціативного мислення.

3. Продуктивний рівень.

Робота педагога базується на власному досвіді, характеризується високим рівнем педагогічної рефлексії, глибокою обізнаністю щодо інтелектуально-вольових та психофізіологічних особливостей студентів. Викладач використовує сучасні педагогічні технології, конструює свій варіант визначення і розв’язання педагогічних проблем. Для такого педагога характерний високий прояв педагогічної інтуїції, оригінальності мислення, креативності, прогнозування, планування та передбачення результатів власної діяльності на основі їх співвідношення з прогнозом та проектом.

4. Творчий рівень.

Це − найвища ступінь прояву креативності викладача, здатного вирішувати педагогічні проблеми на принципово нових засадах, що характеризуються новизною, оригінальністю та високою результативністю. Для такого педагога характерними є висока ступінь оволодіння пошуковими методами навчання, комунікативно-діалогічними, дискусійними вміннями, володіння мистецтвом педагогічної рефлексії, оригінальністю та асоціативністю мислення, інтелектуальною активністю, технологією проведення дослідно-експериментальної роботи. Ці професійно значущі якості в поєднанні з високим теоретико-методологічним рівнем сприяють створенню таким педагогом авторських концепцій, програм та методик освітньо-виховної діяльності.

Таким чином, формування інноваційної компетентності викладача закладу освіти реалізується через визначені нами компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний та за означеними критеріями та показниками дає змогу оцінити рівні сформованості інноваційної компетентності викладача закладу освіти, прогнозувати шляхи, умови та методи підвищення ефективності інноваційно-освітньої підготовки викладачів, удосконалення і підвищення рівнів системи їхніх загальнокультурних і професійних, зокрема інноваційних компетентностей.

**ВИСНОВКИ**

На основі результатів проведеного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Компетентність педагога є однією з найважливіших умов стійкості, стабільності розвитку інновацій в освіті. Тому цілеспрямований розвиток професійної компетентності педагогічних кадрів – визначальний фактор інноваційного розвитку освіти. Ефективним чинником цілеспрямованого розвитку професійної компетентності педагогів є створення в закладі освіти інноваційного освітнього середовища, яке відбувається через включення педагога в інноваційну діяльність. Інноваційне освітнє середовище – це сукупність матеріальних, духовних, економічних, педагогічних умов і організаційних форм, засобів, необхідних для розвитку інноваційної освітньої діяльності в закладі освіти.

2. Становлення інноваційної компетентності педагога – це безперервний процес вдосконалення особистісної, теоретичної і практичної готовності педагога до цілеспрямованого введення нового в педагогічну систему, що відбувається під впливом зовнішніх умов, безперервної освіти, а також професійної діяльності та власних зусиль особистості.

Інноваційна компетентність педагога проявляється в здатності педагога якісно здійснювати інноваційну діяльність відповідно до завданнями модернізації освіти. Структура включає сукупність взаємопов’язаних компонентів: мотиваційно-ціннісний, змістово-операційний, дослідно-рефлексивний.

3. Інновація – це цілісна система в роботі педагога, в описі якої повинні бути вказані зміст, мета, терміни реалізації, проблеми, на розв’язання яких спрямована інновація, способи діагностики результатів інноваційної практики, форми подання досвіду.

Важливою є побудова послідовної системи становлення і розвитку інноваційної компетентності викладача:

* + Система вищої освіти та підготовка викладача у закладах вищої освіти має бути гнучкою, системною, швидко реагувати на існуючі та перспективні потреби освіти.
	+ Необхідним є підвищення ролі науки у закладах вищої освіти з фундаментальних і прикладних досліджень в тісному взаємозв’язку із професійною перепідготовкою професорсько-викладацького складу.
	+ Відповідність програм перепідготовки викладачів у закладах вищої освіти і підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників змісту і вимогам сучасного ЗНО.

4. Сконструйована в дослідженні модель дозволила оптимізувати формування інноваційної компетентності педагога, відобразивши продуктивну реалізацію нових позицій в організації освітнього процесу. У дослідженні виявлено значний потенціал моделі формування інноваційної компетентності педагога. Це дозволило нам визначити інноваційний зміст, мету і завдання формування інноваційної компетентності викладача; реально уявити етапи, логіку, зміст, процес вдосконалення у педагогів знань, умінь і навичок планування, прогнозування і реалізації педагогічних нововведень в освітнє середовище; визначити і реалізувати сукупність організаційних, психологічних і управлінських умов.

5. Формування інноваційної компетентності педагога буде можливо при створенні організаційних (реалізація контекстного навчання, актуалізація творчого потенціалу педагога, застосування інноваційних технологій), психологічних (прагнення педагога до самореалізації, суб’єктна позиція, індивідуально-диференційований підхід), а також за рахунок врахування низки управлінських умов (нормативно-правове забезпечення системності та систематичності підвищення кваліфікації, планування і моніторинг науково-дослідницької діяльності, створення і врахування традицій інноваційного професійно-освітнього середовища).

6. Формування інноваційної компетентності викладача закладу освіти реалізується через визначені нами компоненти: мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний та за означеними критеріями та показниками дає змогу оцінити рівні сформованості інноваційної компетентності викладача закладу освіти, прогнозувати шляхи, умови та методи підвищення ефективності інноваційно-освітньої підготовки викладачів, удосконалення і підвищення рівнів системи їхніх загальнокультурних і професійних, зокрема інноваційних компетентностей.

Проте проведене нами дослідження не вичерпує усіх аспектів означеної проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність подальшого вивчення та застосування інноваційних технологій викладачем в освітньому процесі.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Абдалина JI.B. Что такое акмеология. Вопросы и ответы: учебное пособие. Воронеж: Изд-во Центр научно-технической информации. 2010. 45 с.
2. Абдулліна О.А. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в системі вищої педагогічної освіти. Москва: Просвещение. 1990. 141 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Москва: Просвещение. 1982. 192 с.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. Москва: Педагогика. 1982. 192 с.
5. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 1. 2010. С. 52-58.
6. Батышев А.С. Педагогические основы изучения, обобщения и внедрения передового опыта. Ташкент: Укитувчи. 1978. 184 с.
7. Бібік Н.М., Єрмаков І.Г., Овчарук О.В. Компетентнісна освіта: від теорії до практики. Київ: Плеяди. 2005. 120 с.
8. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами. *Директор* *школи*. № 23-24. 2007. С. 3-61.
9. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). Москва: Интер-Диалект. 1998. 608 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 376 с.
11. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». 2008. 121 с.
12. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: ИНТОР. 1996. 541 с.
13. Дем’янчук О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів. Київ. 1997. 63 с.
14. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды. *Мониторинг образовательного процесса*. № 4. 2000. С. 35-42.
15. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав. 2004. 352 с.
16. Дубасенюк О.А. Інноваційні методи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ; Вінниця: ДОВ Вінниця. Вип. 16. 2008. С. 74-79.
17. Єрмаков І.Г. Педагогіка життєтворчості: орієнтири для XXI століття. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. Київ: Контекст. 2000. С. 14-19.
18. Забродська Л.М., Онопрієнко О.В., Хоружа Л.Л., Цимбалару А.Д. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя. Харків: Основа. 2007. 208 с.
19. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия. 2009. 378 с.
20. Зимняя И.А. Интегральный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов. *Высшее образование сегодня*. № 5. 2008. С. 14-19.
21. Зязюн І.А., Карамушка Л.В., Кривонос І.Ф. Педагогічна майстерність. Київ: Вища шк. 2004. 422 с.
22. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* № 25. 2005. С. 13-18.
23. Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов В.Г. Философский энциклопедический словарь. Москва: Сов. энциклопедия. 1983. 840 с.
24. Калюжка Н.С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. № 2 (56). 2016. С. 270-277.
25. Кедров Б.М., Пилипенко Н.В. Классификация наук. Москва: Мысль. 1985. 543 с.
26. Киверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин: ВАЛГУС. 1980. 334 с.
27. Кинелев В.Г., Коммерс П., Коцик Б.Я. Использование информационных и коммуникационных технологий в среднем образовании: информационный меморандум. Москва: Ин-т ЮНЕСКО ИИТО. 2005. 24 с.
28. Коваль Т.І., Сисоєва С.О., Сущенко Л.П. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності. Київ: КНЛУ. 2009. 380 с.
29. КоджаспироваГ.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Москва: Академия. 2000. 176 с.
30. Коломинский Н.Л. Повышение психологических компетентностей педагогических кадров. Київ: Освіта. 1992. С. 62-80.
31. Кремень В.Г., Биков В.Ю. Категорії «простір» і «середовище»: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія та практика управління соціальними системами*. 2013. С. 3-16.
32. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. Москва: Высшая школа. 1989. 167 с.
33. Кузьминский А.И. Словарь педагогических терминов. URL: <https://uchebnikionline.com/pedagogika/pedagogika_u_zapitannyah_i_vidpovidyah_-_kuzminskiy_ai/slovnik_pedagogichnih_terminiv.htm>. (дата звернення: 16.04.2021).
34. Курач М.С. Теоретичні і методичні засади навчання художнього проектування майбутніх учителів технологіЙ: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. Київ. 2016. 43 с.
35. Лещенко В.В. Интегративные процессы в современной науке и системный подход (философский анализ): дис. … канд. философ. наук: 09.00.08. Москва. 2002. 144 с.
36. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности. *Советская педагогика.* №8. 1990. С. 42-52.
37. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флінта: Моск. психол.-соц. ин-т. 1998. 200 с.
38. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Київ: Білоцерківська книжкова фабрика. 2003. 615 с.
39. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук 13.00.02. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2003. 605 с.
40. Немов Р.С. Психология: словар-справочник. в 2 ч. Москва: Владос-Пресс. Ч.2. 2003. 352 с.
41. Носовець Н.М., Терещенко О.В. Готовність майбутнього вчителя технологій до інноваційної педагогічної діяльності як складова професійної компентності. [*Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка.*](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9671858:%D0%9F%D0%B5%D0%B4.%D0%BD.)Вип. 2. 2019. С. 241-247. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnuchkpn\_2019\_2\_44](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=vnuchkpn_2019_2_44). (дата звернення: 18.06.2021).
42. Опалюк Т.Л. Формування соціально-рефлекційної компетентності особистості. Кам’янець-Подільський: «Аксіома». 2019. 136 с.
43. Оршанський Л.В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія. Дрогобич. 2008. 302 с.
44. Петриченко Л.О. Концептуальні підходи до формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. *Теорія та методика навчання та виховання*. № 8. 2008. С. 131-142.
45. Пєхота О.М., Будак В.Д., Старева А.М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. Київ: А.С.К. 2003. 240 с.
46. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дисс. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Криворож. пед. ин-т. Кривой Рог. 1993. 374 с.
47. Про вищу освіту: Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>. (дата звернення: 22.11.2020).
48. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А.С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності.* *Педагогічні науки.* № 11. 2013. С. 273–278.
49. Пышкало A.M. Методическая система обучения геометрии в начальной школе: автор. доклад по монографии «Методика обучения геометрии в начальных классах»: предст. на соискание уч. степени доктора пед. наук. Москва. 1975. 39 с.
50. Равен Джон. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Москва Когито-центр. 1999. 144 с.
51. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Xарків. 2005. 20 с.
52. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Методологія науково-педагогічних досліджень*.* Рівне: Волинські обереги. 2013. 115 с.
53. Сластенин В.А. Общая педагогика. Москва: Шк. Пресса. 2002. 512 с.
54. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность. Москва. ИЧП «Издательство Магистр». 1997. 53 с.
55. Смирнова-Трибульская Е.Н. Основы формирования информатических компетентностей в области дистанционного обучения. Херсон: Айлант. 2007. 704 с.
56. Старіш О.Г. Системологія. Київ: Центр навч. літератури. 2005. 232 с.
57. Топузов О.М., Малихін О.В., Опалюк Т.Л. Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя. Київ: Педагогічна думка. 2018. 292 с.
58. Триус Ю.В. Комп’ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ : проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ: НПУ ім.М.П. Драгоманова. № 9. 2010. С. 16-30.
59. Хуторской A.B. Педагогическая инноватика. Москва: Академия, 2008. 256 с.
60. Цехмістер Я**.** Неперервна медична освіта: проблеми професійної підготовки. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Вип. 2. Київ. 2000. С. 135-145.
61. Чошанов М.М. Професійно-педагогічні компетентності: сутність поняття. Науковий вісник Чернівецького ун-ту. Педагогіка та психологія. Вип. 273. 2003.С 43-49.
62. Шиман О.І. Створення комп’ютерних портфоліо як реалізація проектного підходу до навчання майбутніх педагогів і психологів інформаційних технологій. *Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ: БДПУ. № 1. 2009. 272 с.
63. Якиманская И.С. Педагогическая психология и творчество. *Творчество и педагогика*. 1988. С. 12-23.
64. Oxford Advanced Lerner’s Dictionary of Current English. 6-th edition. Oxford University Press, 2000. 1568 c.