

**ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ ОДЕСЬКОЇ
ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»
Кафедра педагогіки та освітнього менеджменту**

Кваліфікаційна робота
РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В
СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ ШКОЛИ
DEVELOPMENT OF INNOVATIVE TEACHER COMPETENCE IN THE
SCHOOL METHODOICAL WORK SYSTEM
на здобуття ступеня вищої освіти «Магістр»

Виконала: здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня
спеціальності 011 Освітні, педагогічні
науки
освітньо-професійної програми
Педагогіка середньої освіти
Сільченко Ірина Миколаївна
Науковий керівник:
Ягоднікова Вікторія Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор
Рецензент: Звекова Вікторія Корніївна,
доктор педагогічних наук, професор

Рекомендовано до захисту:
протокол засідання кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
№ від
Завідувач кафедри
_____ Р.В. Костенко

Захищено на засіданні ЕК
протокол № від
Оцінка _____ / _____ / _____
(за національною шкалою, шкалою ECTS, бали)
Голова ЕК
_____ ПІБ

Одеса – 2021

Анотація

Кваліфікаційна робота присвячена дослідженню проблеми розвитку інноваційної компетентності вчителя в системі методичної роботи школи є актуальною зважаючи на процеси трансформації загальної середньої освіти. В роботі здійснений теоретичний аналіз проблеми, розкрито сутність і виокремлені компоненти інноваційної компетентності, виявлено особливості системи методичної роботи школи. За допомогою обраного діагностичного інструментарію здійснене емпіричне дослідження стану розвитку інноваційної компетентності вчителів.

На основі одержаних результатів дослідження надані методичні рекомендації щодо розвитку інноваційної компетентності вчителів в системі методичної роботи школи.

Ключові слова: вчитель, компетентність, професійна компетентність, інноваційна компетентність вчителя, система методичної роботи.

Annotation

Qualification work is devoted to the study of the problem of development of innovative competence of teachers in the system of methodical work of the school is relevant given the processes of transformation of general secondary education. The theoretical analysis of the problem is carried out in the work, the essence and components of innovative competence are revealed, the peculiarities of the system of methodical work of the school are revealed. An empirical study of the state of development of teachers' innovative competence was carried out with the help of the selected diagnostic tools.

On the basis of the received results of research methodical recommendations concerning development of innovative competence of teachers in system of methodical work of school are given.

Key words: teacher, competence, professional competence, innovative competence of teacher, system of methodical work.

ЗМІСТ

| | |
|--|----|
| ВСТУП..... | 4 |
| РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ..... | 8 |
| 1.1 Проблема інноваційної компетентності вчителів у педагогічній літературі..... | 8 |
| 1.2. Особливості системи методичної роботи в школі | 18 |
| Висновки до розділу 1..... | 28 |
| РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ..... | 30 |
| 2.1 Опис методики дослідження..... | 30 |
| 2.2 Організація та проведення дослідження..... | 37 |
| Висновки до розділу 2..... | 40 |
| РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ | 42 |
| 3.1. Аналіз результатів емпіричного дослідження..... | 42 |
| 3.2. Рекомендації щодо розвитку інноваційної компетентності вчителів в системі методичної роботи..... | 49 |
| Висновки до розділу 3..... | 57 |
| ВИСНОВКИ..... | 59 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... | 62 |
| ДОДАТКИ..... | 67 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Реформування української системи освіти визначається євроінтеграційним вектором розвитку держави, ключовими факторами якого є демократизація і децентралізація суспільно-політичної сфери, модернізація вітчизняної економіки, успішний розвиток соціальної галузі, підготовка конкурентоспроможних на ринку праці фахівців, здатних продукувати нові технології й знання та гідно представляти нашу країну в світовому співтоваристві.

У зв'язку з цим, виникає необхідність і доцільність посилення інноваційної складової освіти як нової стратегії, про що йдеться в засадничих державних документах у галузі шкільної освіти (Закон «Про освіту», Закон «Про повну загальну освіту», Національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», Концепція «Нова українська школа», Державний стандарт базової загальної середньої освіти, Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти, Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності та ін.).

У Концепції «Нова українська школа» наголошується, що саме вчитель є агентом освітніх змін, тому інноваційні перетворення в системі загальної середньої освіти вимагають від педагога високий рівень необхідної компетентності. Сьогодні потребує вчителя з новим педагогічним мисленням, новим ставленням до своєї діяльності, її результатів, здатного до продукування нових ідей, розробки і впровадження новацій. У цьому контексті особливої важливості набуває проблема інноваційної компетентності педагогів.

Теоретичні, методологічні та методичні аспекти інновацій та інноваційності в освіті стали предметом дослідження в науковому доробку Д. Алфімова, І. Бега, А. Бойко, І. Богданової, Л. Ващенко, О. Вишневського, Р. Гуревича, І. Зязюна, В. Кременя, В. Паламарчук, І. Підласого, М. Поташника, Н. Юсуфбекової та ін.

Численні дослідження вчених присвячені розв'язанню проблеми компетентності та професійної компетентності педагога: А. Богуш, С. Бондар, О. Дубасенюк, З. Курлянд, Н. Мойсеюк, О. Пометун, А. Рацул, Г. Селевко, В. Ягупов та ін.

Науково-методичні, психолого-педагогічні засади інноваційної компетентності педагога розкрито в працях Л. Даниленко, І. Гавриш, І. Дичківської, В. Докучаєвої, Н. Кічук, Н. Клокар, Є. Макагон, Л. Петриченко, О. Подимової, В. Сластьоніна, В. Ягоднікової та ін.

Розвиток професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи досліджували А. Бодальов, Г. Данілова, І. Жерносек, В. Олійник, М. Кравцов, І. Лернер, А. Маркова, М. Скаткін, О. Щербаков та ін.

Зважаючи на вагомий внесок дослідників у розв'язання зазначеної проблеми, слід зазначити, що наукові здобутки розкривають різні аспекти феномену компетентності вчителя, зокрема інноваційної, проте проблема її розвитку у системі методичної роботи не була предметом спеціального дослідження. Це обумовило вибір теми нашого дослідження «Розвиток інноваційної компетентності вчителів у системі методичної роботи школи».

Об'єкт дослідження – інноваційна компетентність вчителя.

Предмет дослідження – розвиток інноваційної компетентності вчителя в системі методичної роботи школи.

Мета дослідження – на основі теоретичного аналізу та емпіричного дослідження розвитку інноваційної компетентності вчителів надати відповідні методичні рекомендації.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати проблему інноваційної компетентності у педагогічній літературі.
2. Виявити особливості системи методичної роботи школи в контексті розвитку інноваційної компетентності вчителів.
3. Провести емпіричне дослідження стану розвитку інноваційної компетентності вчителів

4. Надати методичні рекомендації щодо розвитку інноваційної компетентності вчителів у системі методичної роботи школи.

Для вирішення поставлених завдань було використано наступні **методи дослідження**: теоретичний аналіз наукової літератури, присвяченій даній проблемі, методика «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана, спостереження під час проведення методики «Six Thinking Hats» (шість капелюхів мислення за Едвардом де Боно), тест самоактуалізації (САТ) шкала креативності (автор Е. Шостром, адаптація Ю. Альшиної, Л. Гозмана, М. Загика, М. Кроз), карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за Є. Макагон), авторська анкета для вчителів з виявлення ефективності методичної роботи школи щодо їхнього розвитку інноваційної компетентності.

База дослідження. Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Теоретична значущість кваліфікаційної роботи полягає в узагальненні теоретичних засад інноваційної компетентності вчителя, визначенні особливостей системи методичної роботи школи в контексті її розвитку.

Практична значущість роботи полягає у розробці методичних рекомендацій щодо розвитку інноваційної компетентності вчителя, які можуть бути використані вчителями, класними керівниками, вихователями загальноосвітніх закладів середньої освіти.

Апробація результатів дослідження. Всеукраїнська науково-педагогічна конференція «Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія і практика» 23 листопада 2021 року.

Ягоднікова В. В., Сільченко І. М. Інноваційна компетентність педагога: теоретичний аналіз. Матеріали Всеукраїнської науково-педагогічної конференції «Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія і практика» 23 листопада 2021 року. За ред. В. В. Ягоднікової, О. В. Кузнєцової. Одеса. С. 47-52.

Кваліфікаційна робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаної літератури, який складає 42 використаних джерела, 1 таблиці, 6 рисунків, 1 додатка. Загальний обсяг роботи складає 68 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

1.1. Проблема інноваційної компетентності вчителів у педагогічній літературі

Теоретичний аналіз феномену «інноваційна компетентність вчителя» передбачає, насамперед, розглянути зміст поняття «компетентність», яке єдиного визначення цього поняття немає, отже ми розглянемо деякі погляди науковців на нього.

Проблему компетентності розглядали на різних рівнях і з різних підходів вітчизняни та зарубіжні науковці. Серед них: В. Аніщенко, А. Михайличенко (Професійна підготовка на основі стандарту компетентності), А. Василюк (Сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), С. Гончаренко (Тлумачення явища компетентності), В. Ковальчук (Соціальна компетентність учителя), О. Овчарук (Європейські підходи до проблеми компетентності), К. Корсак (Цивілізаційна компетентність), І. Тараненко (Компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), І. Ящук (Життєва компетентність особистості) та ін.

У довідковій літературі компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) трактується як той, хто знає, володіє необхідною інформацією, авторитетний у чомусь [37, с. 282].

У загальному розумінню компетентність тлумачиться як загальна здатність і готовність особистості до діяльності (С. Шишов); здібності й уміння (С. Рубінштейн, Б. Теплов, А. Бодалев); система знань і умінь, які є відповідними структурі та змісту діяльності людини, та які засвідчують її теоретико-прикладну підготовленість (В. Шепель, П. Симонов, Г. Федоров).

У Законі України «Про освіту» (2017) компетентність трактується як «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу професійну діяльність» [16].

В царині педагогіки компетентність, за З. Курлянд, визначається як знання, уміння, навички, а також способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості [20, с. 64].

А. Богуш [3, с. 161] акцентує увагу на тому, що компетентність є комплексною характеристикою особистості, яка містить у собі результати попереднього психологічного розвитку: знання, вміння, навички, креативність, ініціативність, самостійність, самооцінку, самоконтроль.

На думку О. Пометун, визначені характеристики компетентності, що розкривають її сутність, мають інтегрований характер і дозволяють ефективно розв'язувати певні проблеми й завдання у конкретному виді діяльності [28, с. 18].

О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, також розуміють компетентність як складну інтегральну характеристику особистості, деталізуючи її через «здатність вирішувати проблеми і типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду відповідно до засвоєної системи цінностей» [12, с. 40; 30, с. 80].

Такої позиції дотримується М. Головань [9, с. 29], який тлумачить компетентність як інтегративне утворення особистості та включає в це поняття також особистісні характеристики. Компетентність, вважає дослідник, інтегрує в собі знання, уміння, навички, досвід і особистісні властивості, які обумовлюють прагнення, здатність і готовність розв'язувати проблеми і завдання, що виникають в реальних життєвих ситуаціях, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результат діяльності.

Я. Ягупов [42] стверджує, що компетентність є підготовленістю (теоретичною та практичною) і здатністю (інтелектуальною, діяльнісною та суб'єктною), а також готовністю (професійною, особистісною, психологічною тощо) особи до певного виду діяльності.

Л. Канішевська зазначає, що компетентність ґрунтується на знаннях і вміннях, але ними не обмежується, охоплюючи особистісне ставлення людини до них, а також її досвід, який дає змогу ці знання «вплести» в те, що вона вже знала, та спроможність збагнути життєву ситуацію, у якій вона зможе їх застосувати [18, с. 107].

Узагальнюючи різні підходи до визначення компетентності, ми поділяємо висновки О. Марущак, яка довела, що поняття компетентності розглядається науковцями різнопланово та виділила з-поміж основних такі: «поінформованість, обізнаність, авторитетність; інтегрована (загальна) здатність особистості успішно (кваліфіковано) здійснювати діяльність; готовність до діяльності; особистісна якість (сукупність якостей); володіння людиною відповідною компетенцією; інтегральна властивість особистості; поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії; результативно-діяльнісна характеристика освіти; освітні результати тощо. Неодмінними компонентами компетентності визначаються знання, вміння, навички, досвід, особистісні цінності й ставлення до діяльності в певній галузі» [24, с. 102].

Аналіз наукових доробок засвідчив, що компетентність переважно розглядається в контексті професійної підготовки. Так, професійну компетентність дослідники уявляють як: високий рівень володіння знаннями, вміннями й навичками (О. Дубасенюк) [12]; здатність вирішувати професійні задачі певного визначеного класу, що вимагає наявності реальних знань, умінь, навичок, досвіду (І. Зязюн) [17, с. 14]; сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію

(С. Гончаренко) [10]; готовність особистості до здійснення професійної діяльності (М. Варій) [4].

Слід зазначити, що науковці розглядають професійну компетентність як інтегративну характеристику через поняття «професіоналізм», «кваліфікація», «професійні здібності», «професійну майстерність» тощо.

Так, В. Сластьонін [31] професійну компетентність тлумачить як професіоналізм, теоретичну і практичну готовність вчителя до здійснення інноваційної педагогічної діяльності.

Подібної наукової позиції дотримується В. Ягоднікова, яка вважає, що професійна компетентність є складовою професіоналізму, показник готовності до певної діяльності, особистісного і професійного зростання, визначає якість професійної діяльності, характеристику рівня працівника [41].

Цінними нашого дослідження є висновки науковців (І. Зязюн, В. Радул та ін.), які досліджуючи професійну компетентність учителя доводять, що професійна компетентність учителя визначається не лише базовими знаннями й уміннями, мотивами його діяльності, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе, стилем взаємодії з людьми, загальною культурою, здібністю до розвитку власного творчого потенціалу, здатністю розуміти й впливати на духовний світ своїх вихованців, повагою до них, а також наявністю професійно-значущих особистісних якостей. Тобто, професійно-компетентний учитель – це той, хто здатний здійснювати педагогічну діяльність, педагогічне спілкування на високому рівні, досягаючи позитивних результатів навчання й виховання школярів [17].

В цьому аспекті розглядає досліджуваний феномен І. Шмиголь, акцентуючи увагу на професійних якостях вчителя. На думку дослідниці, професійна компетентність є складним комплексом, який включає професійні знання, вміння, навички готовність до діяльності, а також цілий ряд професійних важливих особистісних якостей, як-от: креативність,

мобільність, комунікабельність, толерантність, урівноваженість, чуйність, доброзичливість, прагнення до самопізнання, саморозвитку, самореалізації, саморефлексії та ін. [40, с. 198].

Досліджуючи методологічні підходи до розуміння змісту інноваційної компетентності майбутніх вчителів початкових класів К. Ляшенко тлумачить це поняття як системною характеристикою педагогів, відображає рівень їх новітньої та професійної підготовки, освітню практику і особистісну демократичну позицію. Ключовими характеристиками змісту інноваційної компетентності, на думку дослідниці, є «здатність адаптивно реагувати на необхідність у нових нестандартних підходах і нових продуктах, яка дозволяє усвідомлювати нове, проте сам процес має як свідомий, так і несвідомий характер» [22, с. 72].

Заслуговують на увагу висновки наукових досліджень В. Баркасі [1], в яких професійна компетентність учителя визначається як інтегральне утворення особистості, що вміщує сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається.

В контексті нашого дослідження слушним є розуміння компетентності як інтегративної риси, що включає знання, вміння, навички зафіксовані у кваліфікаційних вимогах та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистої культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності [29, с. 34]. Тобто з сучасних позицій сутність професійної компетентності педагога виявляється через інноваційну діяльність.

На нашу думку, така позиція відповідає сучасним вимогам до педагога в умовах освітніх змін, успіх яких залежить від ефективної інноваційної діяльності учителя, що, в свою чергу, потребує високого рівня інноваційної компетентності як обов'язкової складової професійної компетентності сучасного педагога. Це підтверджується висновками наукових пошуків О. Євдокімова та Н. Алексеєнко, які вважають, що інноваційна

компетентність фахівця є тією обов'язковою компетенцією, без наявності якої унеможлиблюється ефективне виконання професійної діяльності особою, оскільки потребує від неї готовності до змін у зв'язку з постійними нововведеннями та модернізаціями, що відбуваються в суспільстві [14].

Спираючись на наукову позицію українських дослідників, що професійна компетентність інтегрує три види компетентностей, а саме: ключові, що пов'язані зі світоглядною позицією людини, філософією ставлення до життєдіяльності, вміннями перетворювати інформацію, поводитись у суспільстві; базові, що є першоосною певної професійної діяльності (педагогічної, юридичної, медичної тощо); спеціальні компетентності відображають особливості конкретних професійних посад (учитель математики, учитель фізкультури, класний керівник, директор школи та ін.) у межах певної професійної діяльності (педагогічної) [8]. О. Мармаза відносить інноваційну компетентність до ключових компетентностей. Дослідниця вважає, що вона дозволяє вирішувати проблеми вдосконалення змісту й методів професійної діяльності, підвищувати якість результатів через формування нової світоглядної позиції та застосування ефективних технологій трансформації інформації [23, с. 446].

Аналіз наукової літератури свідчить про велику увагу науковців і практиків до проблеми інноваційної компетентності педагогів, її формування і розвитку. Так, інноваційна компетентність, за висновками І. Дичківської [11], є системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. Дослідниця розкриває сутність даного поняття через структурні компоненти, до яких вона віднесла поінформованість щодо інноваційних педагогічних технологій, належне володіння їх змістом і методикою, високу культуру використання інновацій у навчально-виховній роботі, особисту переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій. На нашу думку, в даному тлумаченні позитивним є

акцент на системі фахових знань і умінь педагога та його мотивації до інноваційних змін.

Досліджуючи управління інноваційними процесами в освіті Л. Ващенко, 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 [6].

Л. Петриченко [27] визначає інноваційну компетентність педагога як складну, інтегративну якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності та наголошує на її творчому характері і спрямованості на дослідно-експериментальну роботу. На думку дослідниці це поняття можна тлумачити як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особисті с них якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності – від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення. Інноваційну компетентність, за Л. Петриченко, складає сукупність певних метакомпетенцій: інформаційно-гностична, інтелектуально-творча, регулятивна, організаційно-комунікативна, дієво-творча.

За ствердженням І. Коновальчука [19] інноваційна компетентність педагога забезпечує ефективність й результативність реалізації освітніх інновацій і є інтегративною властивістю особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки та практичного професійного й соціально-психологічного досвіду інноваційної діяльності.

Специфіка інноваційної компетентності, вважає дослідник, визначається змістом тих теоретичних і практичних задач, які педагог вирішує в процесі реалізації інновацій, та особливими системоутворювальними, інтегративними зв'язками між компонентами її структури, до складу якої входять соціальна, мотиваційно-ціннісна, теоретико-методологічна, технологічна, інформаційно-комунікативна, рефлексивно-регулятивна компетентності.

Заслуговують на увагу визначені науковцем найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога, зокрема: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін у способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного педагогічного досвіду.

Інноваційна компетентність педагога виявляється в його авторській педагогічній системі, в оновлених, більш ефективних формах, способах, методах, відповідно до якісно нових результатів освітньої діяльності, одержаних внаслідок реалізації інновацій.

Дещо по-іншому визначає сутність інноваційної компетентності А. Нижник, складники якої слугували критеріями її діагностики, а саме: операційного (сформованість інтелектуальних здібностей, швидкість розумових операцій, здатність до вирішення проблемних ситуацій), професійно-ціннісного (в мотивованість до оволодіння інноваційною компетентністю, професійна спрямованість, здатність самоконтролю та прагнення до постійного професійного самовдосконалення, сформованість індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійно-важливих особистісних рис) [26, с. 22].

В. Ягоднікова [41] досліджуючи інноваційну компетентність та його актуалізацію в системі післядипломної освіти розглядає це поняття як складову професійної компетентності, передбачає систему мотивів, професійних знань, умінь, навичок, досвіду, певних особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення усіх етапів інноваційної діяльності.

Структурними компонентами інноваційної компетентності педагогів, що визначені дослідницею є:

– мотиваційно-ціннісна – мотивація до успіху в діяльності скерованій на здійснення освітніх змін, усвідомленість необхідності інноваційної діяльності та прагнення до її здійснення, позитивне сприйняття педагогами інновацій в освітньому процесі;

– інформаційно-когнітивна – обізнаність щодо інновацій в освіті, знання для здійснення інноваційної діяльності, прагнення і здатність їхнього здобуття, навички творчого осмислення та модифікації перспективного педагогічного досвіду;

– комунікативно-перцептивна – стресостійкість, аутопсихологічні і перцептивні знання, вміння та досвід безоціночного сприйняття іншої людини, її розуміння, здатність до нестандартного, творчого розв'язання завдань у процесі педагогічної взаємодії, уміння та досвід встановлювати психологічний контакт, упроваджувати в практику оригінальні засоби взаємодії з учасниками освітнього процесу для їхнього розвитку, нетрадиційно розв'язувати різні психолого-педагогічні ситуації;

– креативно-дієва – вміння та досвід організувати власну діяльність на творчій основі, інтеграції та вдосконалення вже відомих елементів, прийомів, методів педагогічної діяльності, навички педагогічної імпровізації, створювати та застосовувати об'єктивно нові, оригінальні моделі, освітні технології, форми, прийоми і засоби навчання і виховання, що забезпечують високу результативність та якість освітнього процесу, навички мобільної реакції і корекції цього процесу;

– рефлексивно-аналітична – ефективно адекватно здійснювати рефлексійні процеси, якість самоаналізу, адекватність самооцінки, рівень саморегуляції, здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації.

Слушними для нашого дослідження є надана В. Ягодніковою, характеристика педагога, який має високий рівень сформованості інноваційної компетентності. Такий педагог, на думку дослідниці, «здатний до її актуалізації, самомотивований на позитивні зміни, дослідження, новаторство, постійний педагогічний пошук. У такого вчителя спостерігається прагнення до професійної самореалізації. Він володіє ґрунтовними знаннями для здійснення інноваційної діяльності, має адекватні ціннісні орієнтації, гнучке професійне мислення, розвинену професійну самосвідомість, вчасно враховує ситуацію соціальних змін і потреби учня. Такий педагог творчо засвоює наукові розробки, осмислює та модифікує передовий педагогічний досвід, вміє продукувати ідеї та реалізувати їх у конкретних умовах, систематизувати, інтегрувати й удосконалювати традиційні елементи, прийоми, методи навчання і виховання, а також створювати об'єктивно нові, оригінальні моделі, освітні технології, форми, прийоми і засоби навчання і виховання, що забезпечують високу результативність та якість освітнього процесу. Він готовий до сприйняття нової інформації, вміє бачити ближню та далеку перспективи педагогічної імпровізації в ході втілення педагогічного задуму; мобільно реагує і коригує освітній процес до нових умов, нетрадиційно підходить до розв'язання різних психолого-педагогічних ситуацій, упроваджує у практику оригінальні засоби і способи взаємодії з учасниками освітнього процесу для їхнього розвитку, організовує свою діяльність на творчій основі» [41].

Узагальнюючи вище викладане складниками інноваційної компетентності вчителя виокремлюємо: мотиваційний (мотивація до успішної інноваційної діяльності), операційно-креативний (здатність до творчого вирішення проблемних ситуацій), процесуальний (вміння створювати і впроваджувати інновації).

Отже, на основі аналізу проблеми інноваційної компетентності вчителів в педагогічній літературі нами з'ясовано сутнісний зміст ключових

понять дослідження «компетентність», «професійна компетентність» та «інноваційна компетентність вчителя».

1.2. Особливості системи методичної роботи школи

У розвитку інноваційної компетентності педагогів важливу роль відіграє система методичної роботи закладу загальної середньої освіти, яка є важливою ланкою неперервної освіти, створює умови для розвитку професійної компетентності педагога.

Визначення особливостей системи методичної роботи школи зумовили необхідність аналізу понять «система», «методична робота», «система методичної роботи».

У довідковій літературі система (від грецької *systema* – ціле, що складається з частин; поєднане) – це єдність, що складається із взаємозалежних частин, кожна з яких привносить щось конкретне в унікальність характеристики цілого; порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чогось [32]; тлумачиться як сукупність елементів, що перебувають у певних зв'язках між собою і утворюють певну єдність; внутрішньовпорядкована структура елементів, яка становить цілісність, сукупність організаційних засад, норм та правил, обов'язкових для певної галузі [35].

В. Кушнір досліджуючи теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічної школи вищої школи зазначає, що «система є умовним виокремленням складних структурних утворень, з яких можна синтезувати цілісну систему, а розкрити її сутність означає дати «ключ» до розуміння її структури, організації, функціонування та розвитку, системний аналіз у контексті його дослідження полягає в набутті методологічних знань, основою яких є цілісна природа педагогічного процесу» [21, с. 21].

У науково-педагогічній літературі, як зазначає І. Співакова, «поле системних понять досить розгалужене: дидактична система, система

навчання, школа як соціально-педагогічна система, освітня система, система методичної роботи та інше» [35, с. 64]. Розглядаючи систему в контексті методичної роботи як соціальну, дослідниця виокремлює її загальні ознаки: конкретна мета, спільна для всієї сукупності елементів, підпорядкування завдань кожного елемента загальній меті системи, виконання кожним елементом своїх функцій, що впливають із поставлених завдань, конкретні взаємозв'язки між елементами системи, наявність органів управління, обов'язковий зворотний зв'язок.

Слід відзначити, що у педагогіці будь-який об'єкт, незалежно від своїх масштабів, може бути представлений як система. Наприклад, педагогічними системами є: заклад освіти, навчально-виховні, освітні установи, урок, шкільний клас, метод навчання, зміст освіти, педагогічна діяльність, виховний процес, освітній процес, дитячі об'єднання та організації, методична робота тощо.

Щодо методичної роботи як системи, то зазначимо, що аналіз науково-методичної літератури та педагогічної практики виявив тенденції схарактеризувати систему методичної роботи відповідно до завдань реформування української школи, однак спочатку розглянемо поняття «методична робота».

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що науково-теоретичні засади та практичні аспекти методичної роботи у закладах загальної середньої освіти стали предметом чисельних досліджень і практичних доробок. Так, наукові розвідки здійснювались в царині філософії освіти згуманістичних ідей, методологічних основ та місії методичної роботи (В. Андрушенко, В. Кремень, С. Клепко, В. Огневю'к та ін.); зміст та структура методичної роботи (І. Жерносек, Н. Клокар, М. Поташник, В. Хименець та ін.); організація методичної роботи та форми і методи її здійснення (А. Моїсеєв, Н. Мосейюк, С. Сисоєва та ін.).

Методична робота, згідно Енциклопедії освіти, «система цілеспрямованих заходів, що на основі взаємодії науки та практики

забезпечує безперервний професіональний розвиток педагогічних кадрів, а також створює передумови щодо супроводу освітніх практик, інновацій, практичного досвіду вчителів, управлінських рішень з метою досягнення вищого рівня якості освіти» [13, с. 554].

Аналіз цього педагогічного феномену свідчить, що методичну роботу дослідники тлумачать як форму організації підвищення професійності вчителів (Ю. Бабанський, Н. Волкова, В. Кудзоєва, Т. Рабченко та ін.), як допомогу у формуванні наукової організації навчального процесу (Г. Азаріашвілі, В. Головінов і В. Головіна, І. Жерносек, В. Зотова, О. Остапчук та ін.), як засвоєння досягнень науки і передового досвіду (Г. Гребенюк, О. Деменцев, Ф. Красовський, М. Нікандров, Є. Петрова та ін.), як організацію підвищення кваліфікації та атестації педагогічних працівників (Т. Абдулаєв, В. Бондар, С. Майнуйленко, О. Овдієнко та ін.), як умову розвитку педагогічної творчості педагогів (Т. Берсенева, Л. Білієнко, Н. Дудченко, В. Загвязинський, С. Масимюк, Є. Повар та ін.).

За висновками досліджень В. Ягоднікової, методична робота в школі є спеціальним комплексом взаємопов'язаних форм, методів і засобів, спрямованих на розвиток професійної компетентності педагогів, розкриття їх творчого потенціалу, неперервну педагогічну та фахову освіту та складається з системи організаційної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної, інформаційної діяльності, що базується на досягненнях науки та перспективному педагогічному досвіді [41, с. 265].

У розумінні А. Вітченко, методична робота – це сукупність цілеспрямованих заходів, спрямованих на поглиблення фахової компетентності викладача (знання, уміння, навички, досвід, способи діяльності і комунікації), що забезпечує його професійну самореалізацію, оптимізацію освітнього процесу, вдосконалення предметного навчання та викладання відповідно із сучасним рівнем розвитку освіти, науки і техніки [7, с. 33].

Т. Сорочан зазначає, що сучасна методична робота в закладі загальної середньої освіти спрямована на методичне вдосконалення окремих прийомів і методів провадження освітнього процесу, на системну взаємодію науки та практики з метою забезпечення вищого рівня якості освіти [33].

Дослідниця наголошує на тому, що сучасний контекст державної політики та стратегії розвитку освіти в Україні орієнтує на нове осмислення методичної роботи як важливого чинника забезпечення якості освіти і реалізації визначених державою пріоритетів. Посилилися тенденції взаємодії педагогічної науки з практикою, запровадження значної кількості інновацій, зростання вимог до рівня професіоналізму педагогів, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до визначення напрямків, змісту й технологій методичної роботи [34].

Обґрунтовуючи необхідність сучасних трансформацій методичної роботи та характеризуючи її особливості Т. Сорочан визначає ознаки сучасної методичної роботи, якими, на думку вченої є: пріоритет професіоналізму особистості та діяльності педагога; спрямованість на реалізацію державних і регіональних завдань розвитку освіти; взаємозв'язок педагогічної науки та освітньої практики; спрямованість на результат; сприяння забезпеченню якості освіти; взаємодія й партнерство суб'єктів та інституцій; інтерактивність суб'єктів; диференційованість; варіативність; рефлексивність [33].

Отже, з наведених визначень бачимо, що методична робота є складним, неоднозначним, багатограним і багатоплановим феноменом педагогічної науки і практики.

Українські вчені (І. Жерносек, В. Паламарчук, В. Сгадова, С. Сисоєва та ін.), наголошують на певній цінності методичної роботи, яка мотивує і спонукає педагога до підвищення кваліфікаційного рівня; створює організаційно-методичні умови для творчої педагогічної та науково-пошукової діяльності; сприяє співпраці досвідчених і молодих колег, а також

забезпечує взаємозбагачення членів колективу педагогічними знахідками та інноваціями.

І. Співакова досліджуючи інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти, на основі теоретичного аналізу визначила переваги методичної роботи у школі: має відносно безперервний, постійний, повсякденний характер; дозволяє в найтісніший спосіб пов'язувати зміст і характер методичної роботи з проблемами, ходом і результатами реального освітнього процесу, змінами щодо знань, умінь і навичок учнів, рівня їхньої вихованості та розвитку; дає можливість ґрунтовно, протягом тривалого часу, вивчати діяльність та особистісні якості учителів і класних керівників, виявляти недоліки та складнощі їхньої діяльності, паростки передового досвіду, педагогічного новаторства, що забезпечує інноваційний розвиток вчителів як більш керований процес [35].

Так, І. Співакова спираючись на те, що будь-яка система, відповідно до теорії нелінійних динамік, здатна до самоорганізації й саморозвитку, а основним дієвим способом інноваційного розвитку вчителів є ефективна професійно-методична діяльність, складна і творча за своєю природою, бо ґрунтується не тільки на синтезі наук (педагогіка, психологія, інноватика, дидактика) та педагогічної практики, розуміє методичну роботу в сучасному закладі загальної середньої освіти як цілісну систему умов, що сприяють саморозвитку вчителів, стимулюють його до розробки індивідуальних, авторських педагогічних систем; забезпечують розвиток творчого потенціалу кожного вчителів та педагогічного колективу в цілому, а, в кінцевому підсумку якість та ефективність освітнього процесу в школі [35, с. 65].

Дослідниця доводить, що сутність поняття і зміст методичної роботи ототожня науково-методичної роботі і доходить висновку про те, що науково-методична робота закладу загальної середньої освіти є потенціалом для інноваційного розвитку вчителів, оскільки: завжди орієнтується на тенденції розвитку суспільства та шкільної освіти; повинна постійно

адаптуватися до змін, що відбуваються в шкільній освіті, одночасно зберігаючи накопичений досвід і традиції як основу її фундаментальності; передбачає подальше професійне вдосконалення, яке забезпечує єдність соціально-морального, загальнокультурного та професійного розвитку особистості вчителів в умовах широкої гуманізації та гуманітаризації шкільної освіти; саме в межах шкільної методичної роботи може забезпечити орієнтацію на інноваційну діяльність вчителів, диференційований, індивідуально-творчий підхід до організації власне його педагогічної практики. Отже, за І. Співаковою, система методичної роботи закладу загальної середньої освіти є, з одного боку, – дієвим механізмом розвитку професійної компетентності вчителів, з іншого – продуктом творчої, прогностичної, дослідницької, конструктивної інноваційної діяльності самих учителів як суб'єктів цієї системи [35].

Системи методичної роботи, за Н. Василенко, це «цілісна, заснована на досягненнях науки та передового педагогічного досвіду й на конкретному аналізі освітнього процесу система взаємопов'язаних дій та заходів, що спрямовані на всебічне підвищення кваліфікації та професійної майстерності кожного вчителів та вихователя (включаючи заходи з управління професійною самоосвітою, самовиховання, самовдосконалення педагогів), на розвиток і підвищення творчого потенціалу педагогічного колективу в цілому, а у кінцевому результаті – на удосконалення освітнього процесу, досягнення оптимального рівня освіти, виховання та розвитку конкретних школярів» [5, с. 23-39].

А. Єрмола, О. Василенко систему методичної роботи у закладі освіти, розглядають як: 1) засіб підвищення професійного рівня та майстерності педагогічних працівників і як результат – підвищення ефективності освітнього процесу конкретного закладу освіти; 2) важливий фактор вивчення, акумулювання і поширення кращого педагогічного досвіду та інноваційного розвитку закладу освіти; 3) засіб стимулювання самоосвіти та

професійного саморозвитку педагогічних працівників; 4) важливий складник управління закладом освіти та ін [15].

Отже, зважаючи на різні підходи до визначення системи методичної роботи, всі автори зазначають, що вона, перш за все, спрямована активізувати вчителів на розвиток його професійності, а в контексті нашого дослідження на розвиток інноваційної компетентності.

Основними складниками системи методичної роботи, як визначено в наукових доробках та в нормативних документах про освіту, традиційно визначені організаційна структура і процес управління нею. Організаційна структура охоплює структурні підрозділи, органи самоуправління, між якими розподілені повноваження і відповідальність за виконання управлінських функцій і здійснюється на певних рівнях:

1-й рівень – індивідуальна методична робота;

2-й рівень – робота в загальношкільній науково-методичній раді, методичних об'єднаннях, творчих групах, майстер-класах;

3-й рівень – методична робота на районному, міському рівнях передбачає підготовку і проведення виступів на конференціях, педагогічних читаннях; активну участь у засіданнях РМО та професійних конкурсах; організацію і проведення відкритих уроків, семінарів, майстер-класів для колег тощо.

Аналіз науково-методичної літератури та педагогічної практики свідчить про те, що система методичної роботи в закладі загальної середньої освіти має бути забезпечена постійним взаємозв'язком у змісті роботи педагогічної ради школи і методичних об'єднань учителів; у змісті роботи шкільних (міжшкільних) методичних об'єднань, кафедр, предметних комісій, проєктних груп, творчих груп, та самоосвіти вчителів. Такий взаємозв'язок сприятиме розвитку інноваційної компетентності вчителів та забезпечуватиме розвиток цілісної системи науково-методичної роботи в школі із метою підвищення її ефективності.

Розкриваючи сутність методичної роботи в школі науковцями (М. Поташник, А. Моїсеєв, І. Жерносек, А. Єрмола, В. Гуменюк, І. Наумчук, В. Химинець) було зосереджено увагу на визначення функції методичної роботи, їх систематизацію та узагальнення. Так, дослідниками викремлено організаційну, планування, діагностичну, компенсаторну, корегуючу, відновлювальну, координуючу, пропагандистську, контрольну-інформаційну функції, які є взаємообумовленими і взаємопов'язаними.

На підставі студіювання наукових доробків та аналізу сучасного стану методичної роботи в закладі загальної середньої освіти І. Співаковою виокремлено актуальні принципи інноваційного розвитку вчителів у системі методичної роботи школи, які є слушними для нашого дослідження:

- творчий характер методичної роботи, максимальна активізація вчителів, що передбачає створення в школі власної системи разом із учителями;
- конкретність методичної роботи – урахування особливостей конкретної школи, диференційований підхід до вчителів;
- спрямування методичної роботи на виділення головного, суттєвого щодо підвищення кваліфікації вчителів;
- пошук найважливіших, пріоритетних проблем і напрямків підвищення кваліфікації та форм роботи з учителями;
- оперативність, гнучкість, мобільність методичної роботи – гнучке реагування на всі зміни, перебудову;
- колективний характер методичної роботи за розумного сполучення загальношкільних, групових та індивідуальних, формальних і неформальних, обов'язкових і добровільних форм і методів методичної роботи та самоосвіти вчителів [35, с. 68].

Реалізація цих принципів у системі методичної роботи школи, за висновками дослідниці, «забезпечить створення сприятливих умов для ефективної методичної роботи, творчих пошуків учителів, що, у свою чергу,

створить мотиваційне підґрунтя для самоорганізації та самоактуалізації кожного її учасника» [35, с. 68].

В умовах освітніх змін модернізація методичної роботи характеризується поєднанням науковців і практиків у визначенні актуальних напрямків методичної роботи, яка в площині трансформації загальної середньої освіти вирішує завдання підвищення якості шкільної освіти, розвитку професійної діяльності вчителів, зокрема інноваційної компететності, та її результатів.

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема змісту методичної роботи привертає увагу багатьох дослідників (М. Поташник, О. Моїсеєв, І. Жерносек, А. Єрмола, В. Химинець та інші), які у своїх працях окреслюють її напрямки, як-от: методологічна підготовка (опанування вчителем основ сучасної філософії освіти, осмислення програмних положень; систематичне вивчення сучасних дидактичних ідей та концепцій (теоретичних і прикладних); теоретична підготовка (систематизація, оновлення знань із предмета викладання, вивчення нових начальних програм тощо); методична підготовка (підвищення кваліфікації вчителів-предметників щодо змісту і методики викладання навчального предмета, а також поглиблення знань у сфері методики, технології освітнього процесу; вивчення досвіду учителів-новаторів; технічна підготовка (постійне підвищення кваліфікації учителів щодо застосування сучасних цифрових технологій, комп'ютерної та аудіовізуальної техніки); загально культурна підготовка [35, с. 69].

Слід зазначити, що зміст методичної роботи у традиційному вимірі визначається відповідно до державних нормативних актів, результатів психолого-педагогічної науки і передового педагогічного досвіду; конкретизується на основі надбань конкретного закладу освіти, враховуючи його специфіку та «досягнуті конкретною школою результати навчально-виховного процесу, рівень педагогічної майстерності і кваліфікації учителів, зрілість та згуртованість педагогічного колективу, конкретні інтереси, потреби і запити учителів та вихователів» [16], що саме зміст методичної

роботи найбільшою мірою впливає на кінцеві результати, тобто на підвищення рівня професійної майстерності кожного учителя та педагогічного колективу в цілому [35, с. 81].

Досвід свідчить, що структура методичної роботи в школі, її зміст залежить від систематичної і глибокої діагностики рівня їх знань, умінь, навичок і досвіду організації освітнього процесу. Однак найчастіше організація методичної роботи в школі відбувається в наступних формах:

- масові – педагогічні читання, конференції, шкільні методичні фестивалі, семінари-практикуми, круглі столи, дискусійні клуби тощо;
- групові – методичні об'єднання, школи передового педагогічного досвіду, творчі групи, клуби, творчі командировки, майстер-класи, педагогічні майстерні, тренінгові заняття тощо;
- індивідуальні – самоосвіта, наставництво, стажування, консультації, створення індивідуальних проектів, професійні конкурси та огляди тощо [41].

Аналіз джерел із питань організації методичної роботи як системи, її можливості забезпечити інноваційний розвиток педагога, а також шкільної практики надало підстави зробити висновок про те, що система методичної роботи школи є потенціалом для розвитку інноваційної компетентності вчителів, оскільки:

- забезпечує адаптацію до змін, що відбуваються в шкільній освіті, одночасно зберігаючи накопичений досвід і традиції як основу її фундаментальності;
- насичує сучасними, нестандартними формами і методами методичну роботу;
- персоніфікує взаємовпливи організаторів і учасників методичних заходів та забезпечує їх проєкцію на індивідуальну траєкторію розвитку інноваційної компетентності вчителів;
- актуалізує мотивацію до інноваційної педагогічної діяльності;

- активізує інноваційне мислення, інноваційний потенціал та інноваційну поведінку вчителя;
- оптимізує інноваційний освітній процес.

Отже, система методичної роботи закладу загальної середньої освіти сприяє розвитку професійної компетентності вчителів.

Висновки до розділу 1

У розділі розглянуто теоретичні засади розвитку інноваційної компетентності вчителів у системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти.

З'ясовано, що з сучасних позицій сутність професійної компетентності педагога виявляється через інноваційну діяльність.

Під інноваційною компетентністю вчителя розуміється система мотивів, професійних знань, умінь, навичок, досвіду, певних особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення усіх етапів інноваційної діяльності. Ця компетентність є складовою професійної компетентності вчителя.

Складниками інноваційної компетентності вчителя виокремлюємо: мотиваційний (мотивація до успішної інноваційної діяльності), операційно-креативний (здатність до творчого вирішення проблемних ситуацій), процесуальний (вміння створювати і впроваджувати інновації).

Встановлено, що у розвитку інноваційної компетентності педагогів важливу роль відіграє система методичної роботи закладу загальної середньої освіти, яка є важливою ланкою неперервної освіти, створює умови для розвитку професійної компетентності педагога.

В умовах освітніх змін модернізація методичної роботи характеризується поєднанням науковців і практиків у визначенні актуальних напрямків методичної роботи, яка в площині трансформації загальної середньої освіти вирішує завдання підвищення якості шкільної освіти,

розвитку професійної діяльності вчителів, зокрема інноваційної компетентності, та її результат.

Система методичної роботи школи є потенціалом для розвитку інноваційної компетентності вчителів, оскільки: забезпечує адаптацію до змін, що відбуваються в шкільній освіті, одночасно зберігаючи накопичений досвід і традиції як основу її фундаментальності; насичує сучасними, нестандартними формами і методами методичну роботу; персоніфікує взаємовпливи організаторів і учасників методичних заходів та забезпечує їх проєкцію на індивідуальну траєкторію розвитку інноваційної компетентності вчителів; актуалізує мотивацію до інноваційної педагогічної діяльності; активізує інноваційне мислення, інноваційний потенціал та інноваційну поведінку вчителя; оптимізує інноваційний освітній процес.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

2.1 Методика проведення дослідження

Для виконання наступного завдання дослідження – провести емпіричне дослідження стану розвитку інноваційної компетентності вчителів – була визначена процедура дослідження, яка складалася з таких етапів: визначення критеріїв і рівнів сформованості інноваційної компетентності вчителів, розроблення діагностичного інструментарію дослідження; визначення бази дослідження; проведення діагностики та аналізу рівня сформованості інноваційної компетентності вчителя. Упродовж цього етапу дослідження використано комплекс емпіричних методів: педагогічне спостереження, тестування, анкетування, експертна оцінка, а також порівняння й узагальнення результатів діагностики.

Діагностика рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів здійснювалася з урахуванням її складників, а саме: мотиваційний (мотивація до успішної інноваційної діяльності), операційно-креативний (здатність до творчого вирішення проблемних ситуацій), процесуальний (вміння створювати і впроваджувати інновації). Зазначені складники слугували критеріями інноваційної компетентності вчителя. Виокремлено рівні сформованості інноваційної компетентності вчителів: високий (вчитель змотивований і прагне до успішної інноваційної діяльності, здатний до творчого вирішення проблемних ситуацій, вміє створювати і впроваджувати інновації), достатній (вчитель недостатньо змотивований до успішної інноваційної діяльності, стандартно вирішує проблемні ситуації, не вміє створювати, але вміє впроваджувати інновації), низький (вчитель не має мотивації до інноваційної діяльності, не вміє вирішувати проблемні ситуації,

або вирішує їх стандартно, не вміє створювати і впроваджувати інновації). Слід зазначити, що показники критеріїв сформованості інноваційної компетентності можуть проявлятися по-різному, що виявляється у взаємокомпенсуванні, тобто слабкий прояв одних може компенсуватися більшим проявом інших.

Аналіз наукових джерел дав можливість вивчити діагностичний інструментарій, який застосовується у дослідженні інноваційної компетентності вчителя. Розглянемо деякі методики, котрі складають діагностичний інструментарій такого дослідження.

Методика оцінки рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу (модифікація методики Т. Морозовой) дозволяє виявити спектр умов, що впливають на розвиток інноваційної діяльності педагогів, зокрема визначити позитивні та негативні умови, організовані в освітньому закладі для організації і здійснення такої діяльності.

Карта педагогічної оцінки та самооцінки здібностей вчителя до інноваційно діяльності (В. Сластьонін, Л. Подимова). Методика спрямована на виявлення готовності вчителя до інноваційної діяльності і складається відповідно до структури готовності до інноваційної діяльності з чотирьох розділів: мотиваційно-творча спрямованість особистості, креативність, оцінка професійних здібностей вчителя до здійснення інноваційної діяльності та індивідуальні особливості особистості вчителя.

Шкала готовності до творчо-інноваційної спрямованості (С. Степанов). Опитувальник призначений для дослідження ступеня готовності педагогічного колективу до змін в організації.

Тест «Креативність» (Н. Вишнякова) спрямований на визначення ступеня вираженості оцінювальних параметрів: дивергентне (творче) мислення, допитливість, оригінальність, уява, інтуїція, емоційність і емпатія, почуття гумору та творче відношення до значимої діяльності.

Анкета «Визначення рівня новаторства вчителів в шкільному колективі» (О. Крюкова, О. Белова, розроблена на основі модифікованого

опитувальника для оцінки рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу Т. Солов'яковою). За допомогою анкети визначаються групи вчителів: група А (чителі, які поглиблені новинами, постійно ними цікавляться, сприймають першими, упроваджують, не бояться ризику); група В (цікавляться новинами, але упроваджувати не поспішають, розраховують доцільність новації, орієнтуються на результати тих, хто вже впровадив новації); група С (сприймає новини помірно, не прагнуть бути першими, але не хочуть бути останніми, сприймають нове тільки тоді, коли більшість педагогічного колективу вже готові до його впровадження); група D (сумніваються, віддають перевагу старому, сприймають нове, коли іншого шляху не має); група Е (останніми освоюють нове).

Отже, в сучасній педагогічній науці і освітньої практиці розроблено достатню кількість анкет, тестів, опитувальників, які призначені на визначення рівня різних аспектів інноваційної компетентності педагогів.

Емпіричний інструментарій нашого дослідження складався з комплексу методик: методика «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана, спостереження під час проведення методики «Six Thinking Hats» (шість капелюхів мислення за Едвардом де Боно), тест самоактуалізації (САТ) шкала креативності (автор Е. Шостром, адаптація Ю. Альшиної, Л. Гозмана, М. Загика, М. Кроз), карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за С. Макагон), авторська анкета для вчителів з виявлення ефективності методичної роботи школи щодо їхнього розвитку інноваційної компетентності.

Для визначення мотиваційного критерію, що виявляється у наявності мотивації на досягнення успіху в інноваційної діяльності застосовувалася відома методика «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана. Опитувальник складається з двадцяти тверджень, кожне з яких передбачає чотири варіанти відповіді. За ключем опитувальника, який передбачає відповіді «Так»: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 11, 12, 14, 16, 18, 19, 20 та відповіді «Ні»: 4, 5, 7, 9, 13, 15, 17, за кожен збіг відповіді зараховується один бал і надається інтерпретація

результатів. Від 1 до 10 балів набирають люди, мотивовані на невдачу, страх невдачі. Їхня активність пов'язана з потребою уникнути зриву, догани, невдачі. В основі її лежить мета уникнення негативних очікувань. Розпочинаючи справу, вони вже заздалегідь бояться можливої невдачі, думають про шляхи уникнення цієї гіпотетичної невдачі, а не про способи досягнення успіху. Люди, мотивовані на невдачу, відрізняються завищеною тривожністю, невпевненістю в своїх силах. Намагаються уникати відповідальних завдань, а за необхідності їх виконання можуть впадати в панічний стан. Все це, разом з тим, може співпадати з відповідальним відношенням до справ. Від 11 до 20 балів – у людей, вчинки яких мотивовані на успіх, сподівання на успіх. При позитивній мотивації в основі активності людини лежить сподівання на успіх і потреба в його досягненні. Такі люди упевнені в собі, своїх силах, відповідальні, ініціативні та активні. Їх відрізняє цілеспрямованість.

Діагностика інноваційної компетентності вчителя за оперативно-креативним критерієм, ознакою якого є здатність до творчого вирішення проблемних ситуацій, здійснювалась за методом спостереження. Цей метод дослідження є цілеспрямованим збором інформації з подальшою систематизацією фактів і формулюванням висновків.

Спостереження відбувалось в ході проведення методики «Six Thinking Hats» (шість капелюхів мислення), розробленої мальтійським і британським психологом, автором концепції латерального мислення Едвардом де Боно [2, с. 81].

Ця методика передбачає вироблення автономних умінь із вирішення проблемної ситуації шляхом здійснення конкретної розумової операції упродовж визначеного часу. Колір певного капелюха, за вимогами методики, відповідає певному рівню розумових дій (мислення).

Так, білий – фокусування уваги на інформації (аналіз відомих фактів та цифр, а також оцінка того, яких відомостей не вистачає та з яких джерел їх можна отримати).

Жовтий – дослідження можливих успіхів, пошук переваг та оптимістичний прогноз події/ідеї/ситуації, яка розглядається.

Чорний – оцінка ситуації з точки зору наявності недоліків, ризиків та загроз її розвитку.

Червоний – увага до емоцій, відчуттів та інтуїції. Не вдаючись у подробиці та міркування, на цьому етапі висловлюються всі інтуїтивні здогадки.

Зелений – пошук альтернатив, генерація ідей, модифікація вже наявних напрацювань.

Синій – управління процесом дискусії, підбиття підсумків і обговорення користі та ефективності методу в конкретних умовах.

Педагоги-практики та науковці наголошують на складності реалізації цього методу, що пов'язана з необхідністю проведення попередньої роботи з учителями для ознайомлення їх з особливостями використання капелюхів мислення.

У розмові з педагогами слід зазначити, що капелюх білого кольору вказує на їх здатність працювати з інформацією, пов'язаною з кількісною характеристикою об'єктів.

Жовтий капелюх свідчить про те, що його володар мислить позитивно, передбачає успішне вирішення проблеми та бажані наслідки.

Чорний капелюх вказує, що вчитель виявляє здатність до критичного мислення шляхом виявлення негативних сторін і властивостей певного об'єкта, виокремлення ризиків, пов'язаних з об'єктом.

Червоний капелюх засвідчує, що його носій вміє регулювати емоційні реакції та контролювати власні емоції, здатен не допустити конфліктного вирішення проблеми, виявляє інтуїцію у пошуку оптимальних рішень.

Зелений капелюх зумовлює продуктивне мислення, передбачає спрямованість на зміни, творчість, продукування інноваційних ідей тощо.

Синій капелюх виступає в якості «кучера», який спрямовує та визначає послідовність.

Виконуючи завдання за кожним кольором капелюха використовуються шість незалежних типів мислення у процесі вирішення практичних завдань можна розв'язати три проблеми:

- зайві емоції. Оцінка певної ситуації з різних точок зору сприяє тому, що на основі комплексного аналізу у шістьох незалежних площинах приймається рішення;

- розгубленість. Багаторівневе завдання підвищеної складності може викликати почуття невпевненості у власних силах. Концепція паралельного мислення дозволяє підійти до вирішення завдання систематично, зібравши факти та оцінивши всі «за» і «проти»;

- непослідовність. Використання такого прийому дозволяє структурувати весь масив інформації за окремими ознаками, тобто вирішити проблемне питання з використанням системного підходу і при цьому залишає місце для творчості.

За критерієм процесуальний, що виявляється у вмінні створювати і впроваджувати інновації, було застосовано методика САТ шкала креативності, карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за Є. Макагон).

Методика САТ дозволяє вимірювати цінності і поведінку, пов'язані з самоактуалізацією. Шкала Креативності (Сг) (14 пунктів) характеризує вираженість творчої спрямованості особистості.

Структура опитувальника була запропонована Е. Шострома для методики «Personal Orientation Inventory» (POI) у 1963 році. Він ґрунтується на ідеї самоактуалізації А. Маслоу. Базовими є шкали «Компетентність у часі» і «Підтримка». Дванадцять додаткових шкал складають шість блоків по дві в кожному. Кожен пункт тесту входить в одну або більше додаткових шкал і, як правило, в одну базову.

З даних шкал ключове значення для нашої роботи мала шкала «Креативність», що акцентує увагу саме на рівні творчої спрямованості особистості. Варто відзначити, що шкали «Пізнавальна потреба» і

«Креативність» складають блок ставлення до пізнання. Вони не мають аналогів в РОІ і були включені в САТ за результатами експертного опитування при створенні методики, а також у зв'язку з деякими загальнотеоретичними міркуваннями. Мова в даному випадку йде, на самперед, про те, що у тест було необхідно ввести блок показників, що діагностують рівень творчої спрямованості особистості як одного з концептуально важливих елементів феномена самоактуалізації. Специфіка феномену самоактуалізації і складність тестів суджень, потребують серйозного осмислення, дозволяє рекомендувати його для дослідження осіб з вищої освітою.

Методика використовується як індивідуально, так і для групи, застосовується брошура або комп'ютерний варіант. У випадку необхідності респондент може відповідати на питання і у відсутності експериментатора. Інструкція не обмежує час для відповідей, хоча практика свідчить, що в нормі воно зазвичай не перевищує 30-35 хвилин. Пункти тесту, що залишаються без відповіді чи не відмічені оба варіанти при обробці результатів не зараховуються. У випадку якщо кількість таких пунктів досягає 3 і більше, результати дослідження вважаються недійсними.

Шкала «Креативність» відповідає 14 пунктам тесту, зокрема 6, 24, 30, 42, 54, 58, 59,68, 84, 101, 105, 112, 123, 124. Результати обробляються відповідно до ключа. Кожна відповідь, що збігається з ключем, оцінюється в 1 бал. Потім підраховується сума балів. Високим балам відповідає розвинена творча особистість, низьким – людина, що має слабкий творчий потенціал.

Карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за Є. Макагон) містить шість параметрів оцінки, що стосуються розуміння сутності педагогічних інновацій та рівнів творчої діяльності вчителя, уміння аналізувати наявні педагогічні інновації, зіставляти їх із власними інтересами і досягненнями, використовувати у власній педагогічній діяльності, уміння формулювати мету та завдання власної дослідно-експериментальної діяльності, володіння методикою організації та

проведення дослідно-експериментальної роботи в школі, уміння розробляти показники та критерії ефективності педагогічного експерименту, рівні участі педагога в творчій діяльності (участь у колективному педагогічному дослідженні, створення власних інноваційних розробок, організація роботи проблемно-пошукової групи, участь у роботі школи педагогічної майстерності, творчих групах, проведення відкритих заходів, участь у роботі семінарів, практикумів тощо) [35, с. 71]. Оцінювання здійснюється за допомогою самооцінки та експертної оцінки від 1 до 5 балів.

Для виявлення ролі системи методичної роботи школи, використання її потенційних можливостей у розвитку інноваційної компетентності вчителів нами на основі анкети для вчителя запропонованої національної платформи «Всеосвіта» була розроблена анкета з виявлення ефективності методичної роботи школи щодо їхнього розвитку інноваційної компетентності, яка складається з 10 питань. Питання 1-6 спрямовані на виявлення ефективності векторів методичної роботи, зокрема у розвитку інноваційної компетентності вчителів, питання 7-10 – оцінити систему методичної роботи школи за визначеною шкалою від 0 до 5 балів (Додаток А).

2.2. Організація та проведення дослідження

Базою дослідження стану інноваційної компетентності вчителів став Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». У дослідження взяли участь 32 вчителя базової і старшої школи, які проходили курси підвищення кваліфікації.

Емпіричне дослідження було організовано і проведене протягом трьох днів. У перший день ми запропонували вчителям взяти участь у дослідженні, під час зустрічей оголосили мету дослідження, принципи і процедуру його проведення. Зі згодою вчителів була створена група, яка взяла участь в емпіричному дослідженні.

У перший день емпіричного дослідження було проведено опитування педагогів за методикою «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана. Ми роздали респондентам бланки з двадцятьма твердженнями та чотирма варіантами відповідей. Далі наголосили інструкцію: «Погоджуючись чи ні з наведеними нижче твердженнями, виберіть один з відповідей – «так» чи «ні». Якщо вам важко з відповіддю, то згадайте, що «так» має на увазі і явне «так», і «скоріше так, ніж ні». Те саме можна сказати і до відповіді «ні». Відповідати слід досить швидко, довго не замислюючись. Відповідь, що перша прийшла в голову, як правило, є і найбільш точною». Після наголошення інструкції надався час для виконання завдання. Бланки з відповідями здавалися вчителями після закінчення завдання.

Після того, як всі вчителі здали перше завдання їм запропонували взяти участь у дискусії, під час якої нами було організовано спостереження.

Спостереження відбувалось під час дискусії за темою «Роль інноваційної компетентності в професійній діяльності вчителя» за допомогою методики «Шість капелюхів». Під час роз'яснювальної роботи стосовно капелюхів, учителі були по інформовані, що Білий капелюх означає нейтральне ставлення до інноваційної компетентності й упровадження інновацій у роботу школи. Учителі з цим капелюхом оперували аргументами, фактами, цифрами.

Жовтий капелюх символізує конструктивний стиль мислення, сприяє оптимізму, вірі в майбутнє, позитивному настрою. Ті вчителі, хто в чорних капелюхів «бачать» усе в чорних тонах, песимістично налаштовані, розмірковують негативно, шукають в інноваційних процесах труднощі та розбіжності. Червоний капелюх означає емоційність висловлювання, опору на почуття й інтуїцію. Учителі із зеленим капелюхом закликають решту учасників до постійних змін нововведень у роботі, наголошуючи на ефективності інновацій. Синій капелюх символізує відстороненість, контролює дискусію, намагається керувати її перебігом. Під час дослідження вчителі мали можливість об'єднатися в шість груп відчувати себе в ролі

«власника» кожного капелюха. Спробувавши себе в різних ролях, які представляли навіть полярні ставлення до інноваційної компетентності, інновацій в освіті, учителі мали можливість побачити як позитивні моменти реалізації інноваційної діяльності, такі труднощі її здійснення.

У процесі дискусії спочатку було надано слово представникам Білого капелюху для ознайомлення з інформацією про предмет обговорення. Послідовність виступів представників капелюхів іншого кольору узгоджувались в процесі дискусії в залежності від активності учасників, однак для урівноваження думки й оцінки після Чорного слово було надано Зеленому капелюху. Останнім вислухали Синій капелюх.

Під час проведення методики спостерігалась активність педагогів в обговоренні завдання і їх участі в дискусії, домінування висловлювань з позитивного ставлення до інновацій та розвитку інноваційної компетентності вчителів, здатність до творчого не стандартного вирішення завдання.

Після завершення методики підвели підсумки і подякували всіх вчителів за участь.

У другий день був проведений тест самоактуалізації (САТ) шкала креативності (автор Е. Шостром, адаптація Ю. Альошиної, Л. Гозмана, М. Загика, М. Кроз). Нами були роздани бланки з 14 пунктами висловлювань та оголошено інструкцію: «У кожному пункті опитувальника представлена пара висловлювань (вони не обов'язково виключають одне одного). Уважно прочитайте кожне з цих висловлювань і позначте на реєстраційному бланку (обведіть колом) те з них («А» або «Б»), яке більшою мірою відповідає Вашій точці зору, уявленням чи звичним способом поведінки». Далі пропонувалось приступити до виконання завдання, після завершення збирались бланки з відповідями.

Наступною методикою дослідження було обрано карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за Є. Макагон). Спочатку самооцінювання здійснювали вчителі, а потім експерти до яких були залучені їх директора шкіл та заступники. Вчителям були роздані

бланки, які містили параметри оцінок та дві колонки для самооцінки та експертної оцінки. Нами були надані роз'яснення, що кожен вчитель повинен уважно прочитати твердження параметру оцінки, визначити як воно співвідноситься до нього і самооцінити балами від 1 до 5. Після закінчення завдання ми зібрали заповнені бланки.

На наступному етапі оцінювання вчителів за картою експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності здійснювали експерти.

Коли ми отримали від експертів заповнені карти, ми розрахували середній бал за кожним параметром кожного вчителя та визначили загальну суму за всіма вчителями. Після цього у карту експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності внесли дані самооцінки та експертної оцінки.

Заповнити анкету для вчителів з виявлення ефективності методичної роботи школи щодо їхнього розвитку інноваційної компетентності ми запропонували в останній день дослідження. Вчителям були надані бланки з питаннями, на які ми запропонували відповісти. По завершенню заповнення анкети ми їх зібрали, подякували вчителям за участь у дослідженні та здійснили обробку результатів, які репрезентовані в наступному розділі.

Висновки до розділу 2

В розділі визначена процедура дослідження, яка складалася з таких етапів: виокремлено критерії та рівні сформованості інноваційної компетентності вчителів; розроблено діагностичний інструментарій дослідження; визначено базу дослідження; проведено діагностику та аналіз рівня сформованості інноваційної компетентності вчителя.

Діагностика рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів здійснювалася з урахуванням її складників, а саме: мотиваційний (мотивація до успішної інноваційної діяльності), операційно-креативний (здатність до

творчого вирішення проблемних ситуацій), процесуальний (вміння створювати і впроваджувати інновації). Зазначені складники слугували критеріями інноваційної компетентності вчителя.

Виокремлено рівні сформованості інноваційної компетентності вчителів: високий (вчитель змотивований і прагне до успішної інноваційної діяльності, здатний до творчого вирішення проблемних ситуацій, вміє створювати і впроваджувати інновації), достатній (вчитель недостатньо змотивований до успішної інноваційної діяльності, стандартно вирішує проблемні ситуації, не вміє створювати, але вміє впроваджувати інновації), низький (вчитель не має мотивації до інноваційної діяльності, не вміє вирішувати проблемні ситуації, або вирішує їх стандартно, не вміє створювати і впроваджувати інновації). Показники критеріїв сформованості інноваційної компетентності можуть проявлятися по-різному, що виявляється у взаємокомпенсуванні, тобто слабкий прояв одних може компенсуватися більшим сильним проявом інших.

Емпіричний інструментарій дослідження складався з комплексу методик: методика «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана, спостереження під час проведення методики «Six Thinking Hats» (шість капелюхів мислення за Едвардом де Боно), методика САТ шкала креативності, карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за С. Макагон), анкети для вчителів з виявлення ефективності методичної роботи школи щодо їхнього розвитку інноваційної компетентності.

Базою дослідження стану інноваційної компетентності вчителів став Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». У дослідження взяли участь 32 вчителів базової і старшої школи, які проходили курси підвищення кваліфікації.

Надано опис процедури проведення емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

3.1. Аналіз результатів емпіричного дослідження

Аналіз одержаних результатів дослідження дозволили з'ясувати стан сформованості інноваційної компетентності вчителів та задоволеність педагогів системою методичної роботи школи з розвитку такої компетентності.

За результатами опитування педагогів за методикою «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана виявлено рівень мотиваційного критерію інноваційної компетентності вчителів, які представлені для наочності у діаграмі на рис. 3.1.

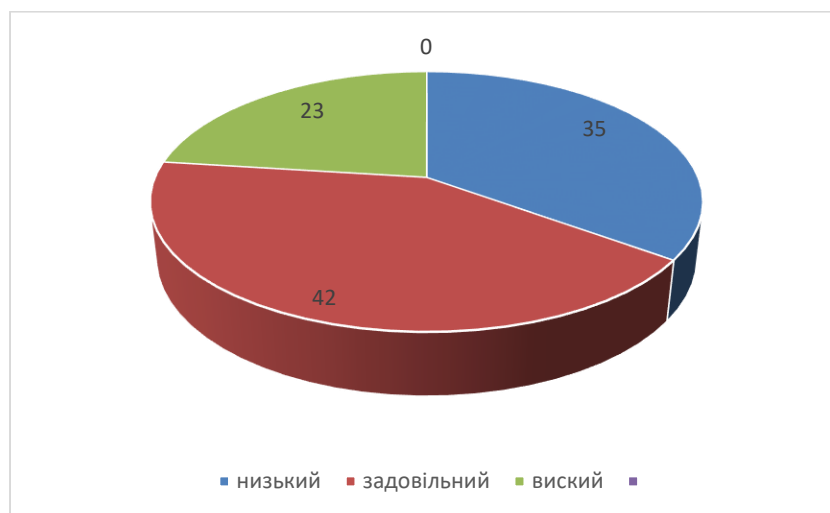


Рис. 3.1. Діаграма результатів опитування педагогів за методикою «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана

Як бачимо з діаграми (рис. 3.1) більшість вчителів (42%) знаходилися на задовільному рівні, що свідчило про невираженість у них мотиваційного полюсу, проте мотивація у цих респондентів ближче до уникнення невдачі. Бояться невдачі успіху в запровадженні інновацій у педагогічну діяльність 35% вчителів. У 23% вчителів діагностовано мотивацію на успіх. Ці педагоги виявили високий ступінь. Отже, більшість вчителів не мають чи не достатньо

усвідомлюють потребу в інноваційній діяльності, що потребує цілеспрямованої роботи з мотивування вчителів до такої діяльності і розвитку інноваційної компетентності.

Критерій операційно-креативний діагностувався за допомогою спостереження та методики САТ шкала креативності.

Результати з спостереження під час дискусії за темою «Роль інноваційної компетентності в професійній діяльності вчителя» за методикою «Шість капелюхів» представлені у діаграмі (рис. 3.2).



Рис. 3.2. Діаграма результатів спостереження.

З діаграми (рис. 3.2) видно, що у результаті спостережень за поведінкою вчителів під час дискусії стосовно визначення місця інноваційної компетентності в їхній професійній діяльності виявлено рівень операційно-креативного складника досліджуваної компетентності.

На низькому рівні перебували 32% вчителів, які взагалі не змінювали стиль своєї поведінки за кольором капелюхів. У них спостерігалися труднощі щодо сприйняття іншого стилю мислення, вирішення зазначеної проблеми, недостатній прояв інтелектуальних здібностей, швидкості розумових операцій. Це підтверджувалося їхніми судженнями. У подальшому обговоренні інноваційних технологій критично ставилися до інших учасників, їхньої поведінки, виявляли негативні аспекти впровадження

педагогічних інновацій і набуття навичок інноваційного досвіду, розглядали інноваційну компетентність лише з позиції правильності чи хибності.

Учителі, котрі перебували на середньому рівні (40%), лояльно ставилися до інноваційної компетентності, намагалися не засуджувати впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу освіти. Вони не сприймали ситуацію впровадження інноваційних технологій критично, але не намагалися проникнути в суть інноваційної компетентності, зрозуміти її значення та виокремити структурні складники. Разом з тим, у дискусіях під час зміни позиції, що передбачала обмін капелюхами, вони відчували менші труднощі.

Високий рівень операційно-креативного складника інноваційної діяльності демонстрували 28% вчителів. Для них була характерно відсутність внутрішнього відторгнення позицій і стилів поведінки інших учасників дослідження. Під час зміни позицій (капелюхів) учителі з легкістю проникали в сутність того чи того стилю поведінки інших учасників діагностування; обґрунтовували доречність і своєчасність інноваційної діяльності, при цьому адекватно і чітко розуміли думки інших учасників, причиний мотив поведінки стосовно інноваційної компетентності; аналізуючи учасників обговорення, не вдавалися до оцінки їхньої поведінки нарівні «погано-добре».

Отже, одержані результати засвідчили, що переважна більшість вчителів потребують знань щодо інноваційної компетентності для здійснення ефективної діяльності.

За результатами тесту самоактуалізації (САТ) шкала креативності (автор Е. Шостром, адаптація Ю. Альшиної, Л. Гозмана, М. Загика, М. Кроз) з'ясовано, що високу вираженість творчої спрямованості виявили 30% вчителів, 24% – низьку, а більшість вчителів – 46% мають задовільний рівень творчої спрямованості. Наочні результати представлені у діаграмі (рис.3.3).



Рис. 3.3. Результати тесту SAT шкали креативність.

Зазначені результати свідчать про недостатній рівень креативності вчителів, що може ускладнювати розвиток інноваційної компетентності вчителів і потребує особливої уваги щодо створення необхідних програм (умов) для ефективного розвитку інноваційної компетентності.

Застосовуючи карту експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності педагогів (за Є. Макагон) нами було діагностовано процесуальний критерій інноваційної компетентності вчителя. Узагальнені результати представлені у діаграмі (рис 3.4)

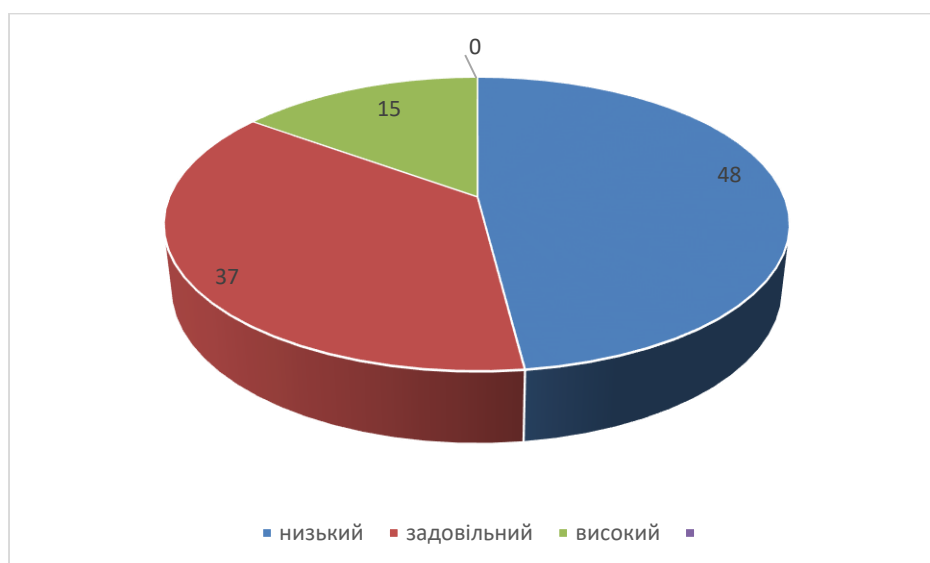


Рис. 3.4. Діаграма результатів та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності педагогів (за Є. Макагон)

З діаграми (рис 3.4) видно, що високий рівень виявили тільки 17% педагогів групи, задовільний рівень – 49%, низький рівень – 34%. Отже, переважна більшість педагогів виявила задовільний і низький рівні розвитку вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності. Згідно цього необхідним, на нашу думку, є цілеспрямована робота з вчителями з формування, розвитку і удосконалення вмінь і навичок, а також набуття ними позитивного досвіду з організації і здійснення творчої та дослідно-пошукової діяльності, що буде сприяти розвитку інноваційної компетентності.

Для виявлення ефективності системи методичної роботи школи з розвитку інноваційної компетентності вчителів було проведено анкетування вчителів, аналіз результатів якого виявився таким:

Питання, що стосується визначенню сутності «інноваційна компетентність» дало змогу з'ясувати, що тільки 31, 25% вчителів змогли дати повні відповіді і розкрити сутність інноваційної компетентності вчителя, усвідомлюють необхідність її для якісної інноваційної діяльності.

На питання «Чи є у вас досвід позитивного впровадження інновацій в освітній процес?» більше половини респондентів, це 56,25% вчителів відповіли, що мають такий досвід.

На питання «Якою мірою, на Вашу думку, впливає методична робота на творчу активність вчителів?» 21,87% вчителів відповіли, що повною мірою, 9,38% відмітили, що зовсім не впливає, а 68,75% вчителів – зазначили, що частково впливає. Отож, більшість вчителів вважають, що методична робота частково впливає на творчу активність вчителів, що потребує удосконалити методичну роботу школи, наблизити її до потреб вчителів. Це підтверджує відповіді вчителів на наступне питання «Чи враховуються Ваші потреби в проектуванні методичної роботи школи?» позитивні відповіді на яке надали трохи більше половини вчителів – 59,37%.

Відповіді на питання «Що впливає на розвиток вашої інноваційної компетентності в системі методичної роботи школи?» ми надаємо у стовпчатої діаграмі (рис. 3.5) для наочності.

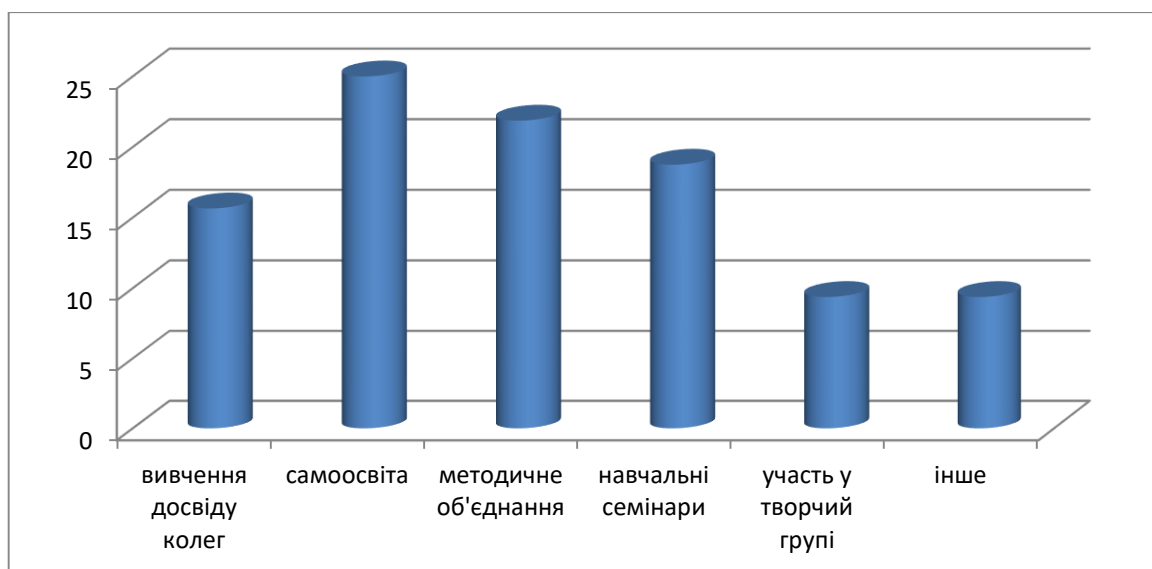


Рис. 3.5. Відповіді на питання «Що впливає на розвиток вашої інноваційної компетентності в системі методичної роботи школи?»

Як бачимо з діаграми рис. 3.5. вчителі дали такі відповіді: вивчення досвіду колег – 15,65%, , самоосвіта – 25%, методичне об'єднання – 21,87%, навчальні семінари – 18,75%, участь у творчій групі вчителів – 9,38% , інше – 9,38%. Отож, більшість вчителів віддають перевагу самоосвіті, як найбільш впливовій формі методичної роботи з розвитку інноваційної компетентності.

Відповіді на питання «Які, на вашу, думку, найважливіші результати методичної роботи для Вашої школи?» надані в діаграмі (рис. 3.6)

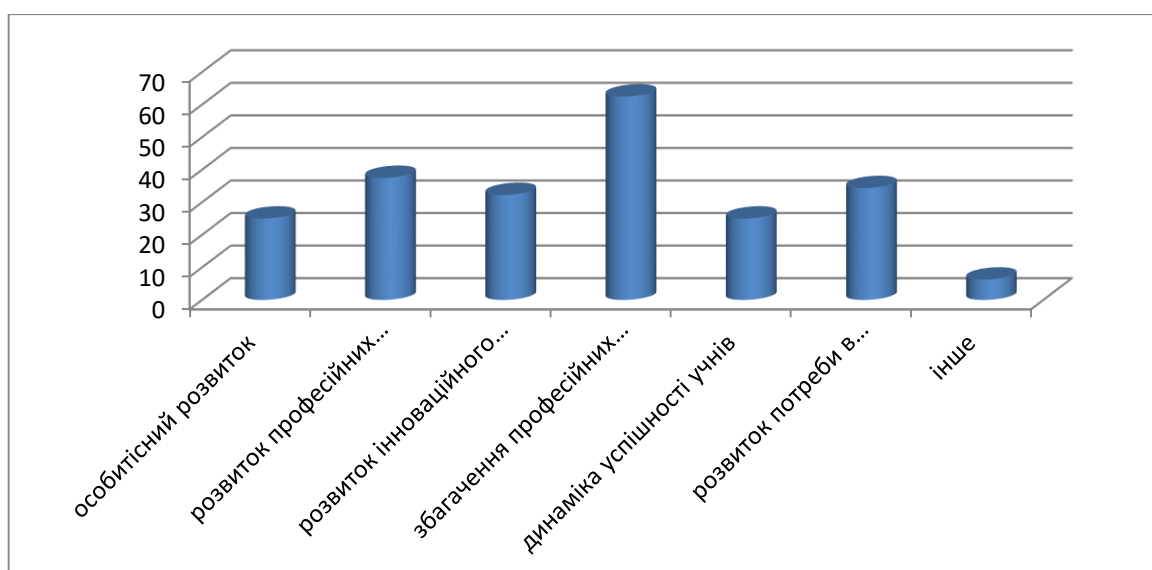


Рис.3.6. Відповіді на питання «Які, на вашу, думку, найважливіші результати методичної роботи для Вашої школи?»

На діаграмі (рис.3.2.) бачимо, що вчителі надали такі відповіді: особистісний розвиток – 25%, розвиток професійних якостей – 37,5%, розвиток інноваційного мислення – 32,25%, збагачення професійних знань – 62,5% , динаміка успішності учнів – 25%, розвиток потреби в педагогічній творчості – 34,37%, інше – 6,25%. З наданих відповідей видно, що більшість педагогів вважають, що саме збагачення професійними знаннями є результатами методичної роботи школи. Такі відповіді нашоувують на думку, що методична робота потребує насичення інтерактивними формами і методами, які сприяють розвитку особистісно-професійних якостей вчителів та навичок інноваційної діяльності.

Результати оціночних результатів відповідей надані в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Результати оцінювання ефективності системи методичної роботи школи з розвитку інноваційної компетентності вчителів

| Питання | Рівні | | | |
|--|-------------|-----------|-------------|-----------|
| | оптимальний | достатній | задовільний | критичний |
| Який, на Ваш погляд, рівень впровадження в освітній процес інновацій? | 9,37 | 42,19 | 42,19 | 6,25 |
| Ваша оцінка методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності | 3,1 | 39,65 | 32,25 | 25 |
| Оцініть ефективність сприяння методичної роботи розвитку інноваційної компетентності | 3,1 | 37,52 | 50 | 9,38 |
| Оценіть рівень насиченості методичної роботи інтерактивними формами | 0 | 32,25 | 42,75 | 25 |

Як видно з таблиці 3.1. переважна більшість вчителів оцінюють ефективність методичної роботи школи на достатньому і задовільному рівнях.

Отже, анкетування вчителів виявило недостатнє використання можливостей методичної роботи школи з розвитку інноваційної компетентності вчителів.

3.2. Методичні рекомендації щодо розвитку інноваційної компетентності вчителів в системі методичної роботи школи

Одержані результати дослідження виявили необхідність посилити роботу методичної служби школи з розвитку інноваційної компетентності вчителів, що буде виявлятися в насиченні її нестандартними, інтерактивними формами і методами, врахуванні особистісно-професійних потреб вчителів, створювати індивідуальну траєкторію професійного розвитку педагога, забезпечувати науково-методичний супровід інноваційної діяльності вчителів.

На цієї підставі нами розроблені методичні рекомендації з забезпечення науково-методичного супроводу розвитку інноваційної компетентності вчителів, програми сприяння розвитку інноваційної компетентності вчителів та методичного заходу «Методичний марафон», які можна використовувати у системі методичній роботі школи.

Трансформація методичної роботи школи передбачає зміну концептуальних основ, що виявляється у переході від методичного забезпечення педагогічної діяльності вчителя, яке передбачає пасивне очікування вчителями необхідних методичних інструкцій, вказівок, матеріалів, до супроводу (науково-методичного, організаційно-методичного, психолого-педагогічного тощо), де вчитель є активним його учасником.

В сучасних умовах освітніх змін вважаємо, що саме науково-методичний супровід є ефективним у розвитку інноваційної компетентності вчителів.

У наукових джерелах науково-методичний супровід тлумачиться як професійну взаємодію суб'єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток педагогів, а результатом – нова якість професійної діяльності вчителів, яка виявляється у професійній компетентності педагога-дослідника інноваційних змін [39].

Згідно з думкою Т. Сорочан, розуміння науково-методичного супроводу полягає в тому, що це є професійна взаємодія суб'єктів педагогічної діяльності щодо спільного опанування інновацій [37]. Визначальними основами науково-методичного супроводу, на думку дослідниці, є:

- демократичність – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- ситуація вибору – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, технологій, які забезпечують передумови для свідомого вибору;
- самореалізація – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника педагогічного процесу;
- співтворчість – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів [33].

Сучасні дослідники проблеми науково-методичного супроводу (М. Певзнер, В. Снігурова, О. Вінтер) відмічають, що на відміну від традиційних форм навчання, науково-методичний супровід діяльності педагога має такі переваги: індивідуалізація та гнучкість; має більший потенціал інструментального характеру; у більшій мірі враховує динаміку розвитку як самого педагога, закладу, у якому він працює, так і системи постійної взаємодії в цілому; більш багатоаспектне, адже передбачає постійну взаємодію педагога з іншими суб'єктами навчання; використання

контролюючих та корекційних процедур; необхідність врахування динаміки професійного росту педагога та гнучке реагування на ситуації його розвитку та ін. [25].

Зважаючи вищевикладане вважаємо, що його забезпечення передбачає:

- проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку вчителів;
- сприяння формальній, неформальній та інформальній формі навчання вчителів з набуття певних знань і опанування та удосконалення ними необхідних умінь для здійснення інноваційної діяльності;
- застосування інтерактивних форм і методів організації методичної роботи, зокрема тренінг (навчальні, соціально-психологічні), коворкінг, методичний кластер, педагогічна майстерня, майстер-клас, ділові і рольові ігри, проблемні кейси, партфоліо тощо.
- участь педагогів у науково-методичних заходах різних рівнях (школи, міста, району, області, регіону, країни, інших країн);
- створення інноваційно-інформаційного простору, що охоплює забезпечення інформативними ресурсами (комп'ютерна техніка, Інтернет, інтерактивні дошки тощо), застосування інформаційно-комунікативних технологій, забезпечення доступу до електронних науково-педагогічних бібліотек, використання соціальних мереж, створення банків інноваційного досвіду вчителів;
- вивчення і поширення інноваційного педагогічного досвіду вчителів школи та педагогів інших закладів освіти;
- забезпечення участі вчителів у регіональних, національних, міжнародних освітніх проєктах;
- створення творчих груп вчителів з дослідно-пошукової діяльності.

Програма

сприяння розвитку інноваційної компетентності вчителів

I. Підготовчий етап

Мета: забезпечення мотиваційної готовності педагогічного колективу до освоєння нововведень.

Зміст діяльності:

1. Діагностика мотивації до інноваційної діяльності.
2. Розробка системи стимулювання педагогів до інноваційної діяльності
3. Розробка системи заходів профілактики та подолання антиінноваційних бар'єрів.
4. Створення інформаційного поля.
5. Створення шкільного банку ідей та інновацій.
6. Проведення психолого-педагогічних семінарів з актуальних проблем освіти.
7. Залучення науковців як наукових керівників і консультантів до інноваційної діяльності.
8. Виявлення потреби в інноваціях.
9. Вибір інновацій у відповідності до потреб та інтересів учасників виховного процесу.
10. Прогнозування можливих відхилень від мети, не бажаних перепон та наслідків.
11. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату шкільному колективі.
12. Розробити рейтингову систему оцінки результатів інноваційної діяльності педагогів.
13. Створити систему розвитку внутрішнього ефективного іміджу школи.
14. Створення комфортних умов для інноваційної діяльності.
15. Розробити модель об'єктивної оцінки результатів діяльності педагогів-інноваторів.

II. Організаційний етап

Мета: посилення мотивації педагогів до інноваційної діяльності.

Зміст:

1. Внесення змін в структуру науково-методичної діяльності.
2. Створення пошуково-дослідницьких та ініціативно-творчих груп.
3. Організація постійно діючого семінару “Теорія і практика інновацій в освіті”.
4. Організація психологічного супроводу (психологічні консультації, психодіагностика, психопрофілактика тощо).
5. Створення команди педагогів-одномумців.
6. Розвиток мотивації досягнення успіху.
7. Підвищення професіоналізму педагогів.
8. Проведення тренінгів з розвитку актуальних навичок і вмінь з розвитку інноваційної компетентності.

III. Практичний етап

Мета: забезпечення методичного супроводу як підтримки та сприяння розвитку мотивації педагогів до інноваційної діяльності.

Зміст:

1. Проміжна діагностика мотивації.
2. Удосконалення науково-методичної роботи.
3. Удосконалення структури управління в умовах роботи в інноваційному режимі.
4. Удосконалення дослідницьких умінь і навичок.
5. Розробка авторських програм курсів, виховання, спеціальних семінарів, педагогічних систем тощо.
6. Активна участь у роботі творчих лабораторій району, міста, регіону.
7. Активна участь в роботі науково-практичних конференціях, ярмарках педагогічних ідей, педагогічних виставок.

8. Публікація своїх педагогічних знахідок, результатів впровадження інновацій.
9. Узагальнення педагогічного досвіду своєї роботи.
10. Поширення свого педагогічного досвіду.

ІУ. Контрольно-оціний етап

Мета: виявлення розузгодження між бажаним і реальним рівнями розвитку мотивації педагогів до інноваційної діяльності.

Зміст:

1. Оцінка в системі показників:
 - Сприйняття нового, готовність до освоєння інновацій.
 - Ступінь творчої активності.
 - Ступінь новаторства.
2. Встановлення причин розузгодження між бажаним і реальним рівнями розвитку мотивації педагогів до інноваційної діяльності.
3. Створення програми коригування розвитку мотивації до інноваційної діяльності.

Розвиток інноваційної компетентності стане ефективним, якщо будувати цей розвиток як динамічний процес з урахуванням послідовності етапів програми.

Методичний марафон

Мета: сприяння розвитку інноваційної компетентності вчителів для ефективного здійснення інноваційної діяльності, сприяння формуванню нового педагогічного мислення і мотивів творчої діяльності; сприяння реалізації інноваційних освітніх змін.

2.3. Завдання:

- подальше здійснення науково-теоретичного та організаційно-методичного супроводу інноваційної діяльності вчителів;

- сприяння розвитку в учасників мотивації до розвитку інноваційної компетентності;
- ознайомлення учасників із інноваційним досвідом, кращими зразками передового педагогічного досвіду творчих педагогів Одещини;
- акцентувати увагу на провідних ідеях в контексті сучасних підходів до реалізації концепції «Нова українська школа»;
- визначення перспектив основних орієнтирів діяльності учасників щодо впровадження інноваційних ідей в педагогічну практику.

Форми реалізації даних завдань: лекція, міні-лекції, обласні майстер-класи, зустрічі з фахівцями, практикуми, міні-тренінги, відкритий мікрофон, інтерактивні вправи, практичні демонстрації, презентації, мультимедійні презентації, виставки.

Науково-методичне забезпечення:

- Наочні матеріали, плакати.
- Роздатковий матеріал для проведення інтерактивних та практичних занять.
- Мультимедійні засоби навчання. Мультимедійні презентації.

Термін проведення: 3 дні.

Під час методичного марафону для учасників відкриті три скриньки: «Скарбничка особистісних досягнень», «Портфель ідей до інноваційних проєктів», «Скринька для питань».

Програма проведення методичного марафону

День перший

1. Відкриття. Ознайомлення з програмою роботи літньої школи.
2. Вправа: «Очікування». Оформлення плакату очікувань:
 - Я (очікування від себе);
 - Група (очікування від групи);
 - Організатори (очікування від організаторів).

3. Вправа: Прийняття «Правил роботи».
4. Міні-лекція-презентація: Особливості інноваційної діяльності в умовах освітніх змін.
5. Практикум.
 - Вправи на актуалізацію мотивації до інноваційної діяльності.
 - Вправа на подолання антиінноваційних бар'єрів (робота в малих групах).
 - Вправа-практикум «Розробка індивідуальної програми особистісно-професійного зростання педагога» (робота в малих групах).
 - Робота з кейсами з конструювання індивідуальної програми особистісно-професійного зростання педагога.
6. Міні-лекція-презентація: Методологічні засади розвитку інноваційної компетентності вчителя.
7. Методична скарбничка. Практичне ознайомлення та обговорення із учасниками Internet матеріалів рубрик сайту КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради»
8. Рефлексія дня.

День другий

1. Міні-лекція-презентація: Психологічна готовність педагогів до змін в освітньому середовищі.
2. Коворкінг. Обговорення із учасниками проблеми щодо ролі освітніх закладів у розробці концептуальних засад – напрямків, концепцій, програм, форм і методів плекання нової духовно-креативної особистості, забезпечення національного виховання, розвитку і соціалізації дітей та молоді, готовності педагогів до змін в освітньому середовищі.
3. Калейдоскоп кейсів з набуття і вдосконалення педагогами знань, засобів і досвіду організації інноваційної виховної діяльності з використанням інтерактивних методів у системі методичної роботи школи.

4. Банк досвіду інноваційної виховної діяльності творчих класних керівників «Інноваційні моделі системи виховної діяльності класу творчих класних керівників-новаторів Одещини».

5. Рефлексія дня.

День третій

1. Круглий стіл-зустріч з науковцями «Наука-практиці».

2. Демонстрація-вернісаж етюдів практичних занять з впровадження інноваційних технологій в освітній процес.

3. Практикум-презентація методичних рекомендацій до проведення батьківських зборів (із досвіду роботи).

4. Рефлексія «Педагогічна валіза».

5. Обговорення та аналіз змісту скриньки «Скарбничка особистісних досягнень».

6. Підведення підсумків роботи методичного марафону. Відкритий мікрофон «Вільний звіт».

7. Завдання для подальшої спільної діяльності.

Висновки до розділу 3

Аналіз одержаних даних дослідження виявив, що більшість вчителів не мають потреби в інноваційної діяльності чи не достатньо її усвідомлюють, виявлена потреба в цілеспрямованій роботі з мотивування вчителів до такої діяльності і розвитку інноваційної компетентності. Переважна більшість вчителів потребують знань щодо інноваційної компетентності.

Анкетування вчителів виявило, що переважна більшість вчителів оцінюють ефективність методичної роботи школи на достатньому і задовільному рівнях, однак визнають недостатнє використання можливостей методичної роботи школи з розвитку інноваційної компетентності вчителів.

Одержані результати дослідження виявили необхідність посилити роботу методичної служби школи з розвитку інноваційної компетентності вчителів, що буде виявлятися в насиченні її нестандартними, інтерактивними формами і методами, врахуванні особистісно-професійних потреб вчителів, створювати індивідуальну траєкторію професійного розвитку педагога, забезпечувати науково-методичний супровід інноваційної діяльності вчителів.

На цієї підставі нами розроблені методичні рекомендації з забезпечення науково-методичного супроводу розвитку інноваційної компетентності вчителів, програми сприяння розвитку інноваційної компетентності вчителів, що складається з чотирьох етапів: підготовчий, організаційний, практичний, контрольньо-оцінний та методичного заходу «Методичний марафон», які можна використовувати у системі методичній роботі школи.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі здійснений теоретичний аналіз проблеми розвитку інноваційної компетентності педагогів в системі методичної роботи школи. Результати емпіричного дослідження виявили стан зазначеної проблеми, що стало підставою для надання методичних рекомендацій щодо розв'язання проблеми дослідження та формулювання таких висновків:

1. Під інноваційною компетентністю вчителя розуміється система мотивів, професійних знань, умінь, навичок, досвіду, певних особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення усіх етапів інноваційної діяльності. Ця компетентність є складовою професійної компетентності вчителя.

Виокремлено складники інноваційної компетентності вчителя: мотиваційний (мотивація до успішної інноваційної діяльності), операційно-креативний (здатність до творчого вирішення проблемних ситуацій), процесуальний (вміння створювати і впроваджувати інновації).

2. Встановлено, що у розвитку інноваційної компетентності педагогів важливу роль відіграє система методичної роботи закладу загальної середньої освіти, яка є важливою ланкою неперервної освіти, створює умови для розвитку професійної компетентності педагога.

В умовах освітніх змін модернізація методичної роботи характеризується поєднанням науковців і практиків у визначенні актуальних напрямків методичної роботи, яка в площині трансформації загальної середньої освіти вирішує завдання підвищення якості шкільної освіти, розвитку професійної діяльності вчителів, зокрема інноваційної компетентності, та її результатів.

3. Діагностика рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів здійснювалася з урахуванням її складників, які слугували критеріями інноваційної компетентності вчителя.

Виокремлено рівні сформованості інноваційної компетентності вчителів: високий (вчитель змотивований і прагне до успішної інноваційної діяльності, здатний до творчого вирішення проблемних ситуацій, вміє створювати і впроваджувати інновації), достатній (вчитель недостатньо змотивований до успішної інноваційної діяльності, стандартно вирішує проблемні ситуації, не вміє створювати, але вміє впроваджувати інновації), низький (вчитель не має мотивації до інноваційної діяльності, не вміє вирішувати проблемні ситуації, або вирішує їх стандартно, не вміє створювати і впроваджувати інновації).

Емпіричний інструментарій дослідження складався з комплексу методик: методика «Мотивація успіху і страх невдач» А. Реана, спостереження під час проведення методики «Six Thinking Hats» (шість капелюхів мислення за Едвардом де Боно), методика САТ шкала креативності, карта експертизи та оцінки вмінь творчої та дослідно-пошукової діяльності (за Є. Макагон), анкети для вчителів з виявлення ефективності методичної роботи школи щодо їхнього розвитку інноваційної компетентності.

Базою дослідження інноваційної компетентності педагогів став Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». У дослідженні взяли участь 32 вчителі базової і старшої школи.

4. Встановлено, що переважна більшість вчителів мають достатній рівень інноваційної компетентності, визнають недостатнє використання можливостей методичної роботи школи з розвитку інноваційної компетентності.

Виявлена необхідність у посиленні роботи методичної служби школи з розвитку інноваційної компетентності вчителів, що передбачає насичення її нестандартними, інтерактивними формами і методами, врахування особистісно-професійних потреб вчителів, створення індивідуальної

траєкторії професійного розвитку педагога, забезпечення науково-методичного супровіду інноваційної діяльності вчителів.

Розроблені методичні рекомендації з забезпечення науково-методичного супроводу розвитку інноваційної компетентності вчителів, програми сприяння розвитку інноваційної компетентності вчителів, що складається з чотирьох етапів: підготовчий, організаційний, практичний, контрольно-оцінний та методичного заходу «Методичний марафон», які можна використовувати у системі методичній роботі школи.

Дослідження кваліфікаційної роботи не претендує на абсолютний результат, але поставлені завдання дослідження виконані, мету досягнуто.

СПИСОК ВИКОРАСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса. 2004. 24 с.
2. Башкір О. І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. Вип. 60. 232с.
3. Богуш А. М. Компетентний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Т.2: Дидактика, методика, інформаційні технології. К.: Педагогічна думка. 2007. 155-170 с.
4. Варій М. Й. Психологія. К.: Центр учбової літератури. 2009. 288 с.
5. Василенко Н.В. Науково-методична робота в школі. Х.: Вид. група «Основа», 2013. 176 с.
6. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами. *Директор школи*. 2007. № 23–24. С. 455–456.
7. Вітченко А.О. Теоретико-технологічні засади методичної роботи у вищому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2011. Вип. 60. С. 33-36.
8. Вища освіта України і Болонський процес. навч. посіб. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубієнко, І. І. Бабин. за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль. Навчальна книга. Богдан. 2004. 384 с.
9. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. №8 (18). 224-234 с.
10. Гончаренко С. Український педагогічний словник, гол. ред.. С.Головко. Київ: Либідь, 1997. 373 с.

11. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
12. Дубасенюк О. А. Особенности профессионального становления учителя в контексте компетентностного подхода. *Вектор науки Тольяттинского Государственного университета. Серия: педагогика, психология*, 2010. – № 2 (2). – С. 38 – 42.
13. Енциклопедія освіти. Нац. акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ. Юрінком Інтер, 2021. 1144с.
14. Євдокімова О. О., Алексеєнко Н. В. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. URL: <http://dspace.univd.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2445>
15. Єрмола А. М., Василенко О. М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогами. Харків: ІМЦ, 2007. 343 с.
16. Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. № 2145-VIII) URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
17. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2005. №25. – 13-18 с.
18. Канишевська Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування комунікативної компетентності учнів початкової школи у позаурочній діяльності. Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія. редкол. Огнев'юк В. О., Хоружа Л. Л., Сисоєва С. О., Чернуха Н. М., Терентьєва Н. О. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 368 с. С. 107
19. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновації у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук.: 13.00.01 Житомирський державний університет ім. І. Франка. Житомир. 2015. 43с.

20. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності. Одеса. 1995. 160 с.
21. Кушнір В. А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України К., 2003. 423 с.
22. Ляшенко К. І. Методологічні підходи до формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2021. № 6 (344). Ч. II. С. 66-74
23. Мармаза О. І. Формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу в процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1 (35). С. 443-452.
24. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. С. 97-108.
25. Муромец В. Г. Науково-методичний супровід формування превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Збірник наукових праць*. 2012. Вип. 16. Кн. 2. С. 321-329.
26. Нижник А. Результати діагностування рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. Вип. 46. С. 20-28.
27. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в поза аудиторній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук : 13.00.04 КДПУ ім. В.Винниченка. Кіровоград. 2007. 19 с.
28. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн.

Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. К.: К.І.С. 2004. С. 16-33.

29. Професійна компетентність педагога. Сучасні підходи. навч.-метод. посібник. укл. В. І. Петроченко. Запоріжжя: КЗ «ЗОЦТКУМ» ЗОР. 2011. 40 с.
30. Сидорчук Н. Г. Порівняльний аналіз понять «компетенція» та «компетентність» як складних психолого-педагогічних феноменів. *Проблеми освіти: збірник наукових праць.* Спецвипуск. Вінниця-Київ. 2015. С. 78-81.
31. Сластенин В. А., Исаев Е. Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика : учеб. пособ. для студ. в высш. учеб. заведений. под. ред. В.А. Сластенина. М. Академия, 2002. 576 с.
32. Словник української мови. К. Наукова думка, 1979. Т. 10. 657 с.
33. Сорочан Т.М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист.* 2018. № 6. С. 2-8.
34. Сорочан Т. Феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів Нової української школи. *Педагогіка і психологія.* 2019. № 1. С. 5-12.
35. Співакова І. Б. Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти. – На правах рукопису. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (Педагогічні науки). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2020. 275 с.
36. Універсальний словник-енциклопедія. гол. ред. М. Попович. 4-те вид. К. : Тека, 2006. <http://slovopedia.org.ua/29/53409/20574.html>
37. Універсальний словник української мови. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 2005. 848 с.
38. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності. метод.посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.

39. Чемерис О. А. Педагогічні умови забезпечення якості фундаментальної підготовки майбутніх учителів математики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2007. 249 с.
40. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагогів: Проблеми підготовки. Сучасний вчитель. 2011. №4 (21). С.197-204.
41. Ягоднікова В.В. Актуалізація інноваційної компетентності педагогів у системі післядипломної освіти. Професійна компетентність сучасного педагога: методологія, теорія, методика, практика. монографія. Задорожна Л.К., Ягоднікова В.В., Сагач Г.М. та ін., за аг ред.. В. В. Ягоднікової. Одеса: видавець Букаєв Іадим Вадимович, 2019. С. 189-142.
42. Ягупов В. В. Кмпетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно технологічної освіти. Креативна педагогіка. Наук. метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Вінниця, 2011. Вип. 4. 28-35с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для вчителів

Прізвище, ім'я, по батькові

Стаж роботи

1. Надайте, будь ласка, визначення сутності «інноваційна компетентність».
2. Чи є у вас досвід позитивного впровадження інновацій в освітній процес?
3. Якою мірою, на Вашу думку, впливає методична робота на творчу активність вчителів?
 - повністю – 4 бали;
 - частково – 2 бали;
 - зовсім не впливає – 0 балів.
4. Чи враховуються Ваші потреби в проектуванні методичної роботи школи?
5. Що впливає на розвиток вашої інноваційної компетентності в системі методичної роботи школи?
 - вивчення досвіду колег,
 - самоосвіта,
 - методичне об'єднання,
 - навчальні семінари, участь у творчій групі вчителів,
 - інше.
6. Які, на вашу, думку, найважливіші результати методичної роботи для Вашої школи?
 - особистісний розвиток,
 - розвиток професійних якостей,
 - розвиток інноваційного мислення,
 - збагачення професійних знань,
 - динаміка успішності учнів,
 - розвиток потреби в педагогічній творчості,

- інше
7. Який, на Ваш погляд, рівень впровадження в освітній процес інновацій?
- оптимальний рівень – 4 бали;
 - достатній рівень – 3 бали;
 - задовільний рівень – 2 бали;
 - критичний рівень – від 0 до 1 бала
8. Ваша оцінка методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності.
- оптимальний рівень – 4 бали;
 - достатній рівень – 3 бали;
 - задовільний рівень – 2 бали;
 - критичний рівень – від 0 до 1 бала
9. Оцініть ефективність сприяння методичної роботи розвитку інноваційної компетентності.
- оптимальний рівень – 4 бали;
 - достатній рівень – 3 бали;
 - задовільний рівень – 2 бали;
 - критичний рівень – від 0 до 1 бала
10. Оценіть рівень насиченості методичної роботи інтерактивними формами.
- оптимальний рівень – 4 бали;
 - достатній рівень – 3 бали;
 - задовільний рівень – 2 бали;
 - критичний рівень – від 0 до 1 бала.