МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Богданов Станіслав Сергійович

УДК 378.011.3-051:37.013.43:37.091.31:005.591.6

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями)
01 – Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело. Під час підготовки дисертації ChatGPT (OpenAI) використоввався як допоміжний інструмент для технічного створення й візуального оформлення окремих таблиць на основі авторських матеррілаів. Їхній зміст та структуру визначено та перевірено автором. Наукові положення, результати та висновки є власним інтелектуальним внеском автора.

_____С.С. Богданов

Науковий керівник: **Бадер Світлана Олександрівна**, доктор педагогічних наук, професор кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»

Лубни 2026

ЗМІСТ

Стор.

АНОТАЦІЯ…….. 3
СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ…… 10
ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ ТА УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ…… 21
ВСТУП…… 22

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ……. 33
1.1. Проблема формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у науковому дискурсі…….. **33**
1.2. Неформальна освіта як засіб формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів…… **67**
1.3. Наукове обґрунтування моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.. **87**
Висновки до першого розділу ..…… **121**

РОЗДІЛ ІІ. РЕАЛІЗАЦІЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ…….. 124
2.1. Діагностика сучасного стану сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів…….. **124**
2.2. Упровадження моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти……. **161**
2.3. Аналіз дослідно-експериментальної роботи…… **196**
Висновки до другого розділу.…… **217**

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…… 220
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……. 226
ДОДАТКИ…… 236

АНОТАЦІЯ

Богданов С.С. Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії в галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). – ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», Лубни, 2026

Сучасні трансформаційні процеси в освіті, пов'язані з цифровізацією, стрімким оновленням педагогічних технологій, поширенням штучного інтелекту, зміною форматів освітньої взаємодії та необхідністю оперативного реагування на суспільні виклики, суттєво підвищують вимоги до професійної підготовки майбутніх педагогів. Особливої значущості означена проблема набуває в умовах функціонування української системи освіти під час воєнного стану, поширення дистанційного та змішаного навчання, вимушеної міграції учасників освітнього процесу й необхідності забезпечення безперервності та доступності освіти. За таких умов сучасний педагог має бути здатним не лише використовувати усталені педагогічні технології, а й критично оцінювати нові освітні ідеї, адаптувати їх до конкретних професійних ситуацій, проєктувати, апробувати та впроваджувати інноваційні рішення, виявляти професійну мобільність, творчість і готовність до постійного саморозвитку.

Водночас динамічне оновлення змісту освіти, цифрових інструментів і педагогічних практик актуалізує необхідність пошуку додаткових ресурсів професійного розвитку майбутніх педагогів. Одним із таких ресурсів є неформальна освіта, гнучкість, варіативність, добровільність і практико-орієнтований характер якої створюють можливості для оперативного опанування сучасних педагогічних інновацій та набуття досвіду інноваційної діяльності. Актуальність дослідження зумовлена потребою теоретичного обґрунтування та

практичної реалізації цілісної системи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів шляхом використання ресурсів неформальної освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* науково обґрунтовано структурно-функціональну модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, подано визначення означеної категорії; визначено сутність поняття «інноваційна компетентність майбутніх педагогів» у контексті сучасних освітніх трансформацій, схарактеризовано компоненти, критерії, показники та рівні сформованості досліджуваної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю;

– *уточнено* понятійно-категоріальний апарат дослідження зокрема, сутність дефініцій: «інноваційна компетентність», «неформальна освіта», «мотиваційно-ціннісне інноваційне середовище», «інноваційні практико-орієнтовані педагогічні технології»;

– *подальшого розвитку набули* уявлення про педагогічні технології, форми та методи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів з використанням засобів неформальної освіти, форми й методи залучення до неформальної освіти здобувачів під час професійної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні, упровадженні у професійну підготовку здобувачів педагогічних спеціальностей першого (бакалаврського) рівня вищої освіти структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів; розробці комплексу проєктів, тренінгів для майбутніх педагогів з метою формування у них інноваційної компетентності засобами неформальної освіти; розробці та упровадження вибіркового ОК «Неформальна освіта в умовах сучасності».

Результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти; під час проєктування та

реалізації освітніх компонентів і програм, спрямованих на формування інноваційної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей; у процесі інтеграції результатів неформального навчання у формальну професійну підготовку; у системі самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, їх безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

У першому розділі дисертаційної роботи здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Проаналізовано нормативно-правові засади професійної підготовки майбутніх педагогів та сучасні вимоги до їх інноваційної діяльності. Встановлено, що в нормативних документах поняття «інноваційна компетентність» переважно не представлено як самостійну дефініцію, однак його зміст опосередковано розкривається через вимоги до професійної мобільності педагога, здатності діяти в умовах невизначеності, використовувати сучасні освітні та цифрові технології, здійснювати педагогічне проєктування, рефлексію, безперервний професійний розвиток і впроваджувати нові освітні рішення.

З’ясовано сутність інноваційної компетентності майбутнього педагога як складного, багатовимірного та динамічного професійно-особистісного утворення. Визначено, що її зміст охоплює мотиваційно-ціннісну спрямованість на інноваційну діяльність, систему знань про педагогічні інновації та способи їх реалізації, здатність проєктувати, упроваджувати й оцінювати нові педагогічні рішення, а також особистісні якості, необхідні для творчого професійного саморозвитку та діяльності в умовах постійних освітніх змін.

Виокремлено три провідні підходи до трактування інноваційної компетентності майбутнього педагога: системно-освітній, процесуальний та творчо-діяльнісний. Системно-освітній підхід орієнтує на розуміння інноваційної компетентності як цілісного інтегративного професійного

утворення, що поєднує взаємопов'язані знання, уміння, ціннісні орієнтації, практичний досвід та особистісні якості. Процесуальний підхід акцентує на здатності майбутнього педагога здійснювати повний цикл інноваційної діяльності – від усвідомлення необхідності змін і генерування нової ідеї до її впровадження, оцінювання результатів та подальшого вдосконалення педагогічної практики. Творчо-діяльнісний підхід пов'язує інноваційну компетентність із готовністю особистості до творчого перетворення освітньої дійсності, педагогічного експериментування, прийняття нестандартних професійних рішень і продукування нових освітніх ідей.

Інноваційну компетентність майбутнього педагога визначено як багатовимірну, інтегративну та динамічну характеристику особистості, що поєднує знання про інноваційні процеси, здатність до їх практичної реалізації, ціннісне ставлення до професійного розвитку та творчий потенціал до педагогічного перетворення освітньої дійсності.

Неформальну освіту розглянуто як гнучку, добровільну, варіативну й практико-орієнтовану освітню діяльність, що здійснюється поза межами або у взаємодії з формальною освітою, спрямована на задоволення актуальних освітніх і професійних потреб особистості та забезпечує можливість оперативного оновлення знань, набуття практичного досвіду й побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Визначено основні види неформальної освіти, релевантні професійному становленню майбутніх педагогів: короткотривалі освітні заходи (тренінги, майстер-класи, воркшопи, вебінари, відкриті лекції); онлайн-навчання та використання відкритих освітніх ресурсів, зокрема масових відкритих онлайн-курсів; участь у професійних спільнотах і студентських об'єднаннях; проєктну, волонтерську, конкурсну та інноваційну діяльність.

Визначено педагогічний потенціал неформальної освіти у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів, який полягає у створенні відкритого, варіативного та практико-орієнтованого простору професійного

розвитку; оперативному ознайомленні здобувачів із сучасними педагогічними інноваціями й цифровими технологіями; забезпеченні можливостей для самостійного вибору змісту, форм і темпу навчання відповідно до професійних потреб; залученні до професійних спільнот та обміну інноваційним досвідом; апробації нових педагогічних ідей і рішень у практичній діяльності; розвитку критичного й творчого мислення, ініціативності, професійної мобільності та рефлексії; набутті досвіду проєктування, реалізації й оцінювання освітніх інновацій, а також формуванні готовності до безперервного професійного розвитку та навчання впродовж життя.

Науково обґрунтовано структурно-функціональну модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, яку розглянуто як теоретично обґрунтоване структурно-функціональне відображення цілісного педагогічного процесу, що репрезентує його мету, методологічні засади, зміст, послідовність реалізації, педагогічний інструментарій, організаційно-педагогічні умови та очікуваний результат, розкриває взаємозв’язки між ними й визначає логіку інтеграції ресурсів формальної та неформальної освіти. Структуру моделі становлять цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний, технологічний та результативний компоненти. Цільовий компонент визначає мету й завдання формування інноваційної компетентності; концептуальний репрезентує методологічні підходи та принципи; змістовий окреслює зміст професійної підготовки та можливості інтеграції ресурсів неформальної освіти; процесуальний визначає послідовність етапів реалізації моделі; технологічний охоплює форми, методи, засоби та інноваційні практико-орієнтовані педагогічні технології; результативний відображає очікувану позитивну динаміку сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

На основі узагальнення наукових підходів до структури досліджуваної компетентності виокремлено її мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти. Відповідно до визначеної структури обґрунтовано

критерії сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів: мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний. Для кожного критерію визначено відповідні показники. Визначено чотири рівні сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів: високий, достатній, середній та низький.

Узагальнення результатів констатувального зрізу показало, що високий рівень сформованості інноваційної компетентності мають 8,5% здобувачів КГ та 8,7% ЕГ, достатній – 10,5% та 11,6%, середній – 22,7% та 23,0%, низький – 58,3% та 56,7% відповідно.

Упровадження моделі здійснювалося поетапно відповідно до її процесуального компонента та охоплювало підготовчо-організаційний, мотиваційний, когнітивно-інтеграційний і діяльнісно-творчий етапи. Ефективність реалізації моделі забезпечувалася створенням мотиваційно-ціннісного інноваційного освітнього середовища, підготовленістю науково-педагогічних працівників до її впровадження та формуванням суб’єктної позиції здобувачів освіти.

На підготовчо-організаційному етапі здійснювалися проєктування мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, методична підготовка викладачів, ознайомлення їх із можливостями неформальної освіти, корегування освітньо-професійних програм і робочих програм освітніх компонентів, а також визначення механізмів інтеграції ресурсів формальної та неформальної освіти у професійну підготовку майбутніх педагогів. Мотиваційний етап був спрямований на формування позитивного ставлення здобувачів до інноваційної педагогічної діяльності, усвідомлення значущості професійного саморозвитку та можливостей неформальної освіти; з цією метою використовувалися мотиваційні зустрічі, інтерактивні лекції-дискусії, тренінги, майстер-класи, презентації студентських проєктів та взаємодія у форматі «рівний – рівному».

Когнітивно-інтеграційний етап передбачав системне залучення майбутніх педагогів до вебінарів, освітніх форумів, науково-практичних конференцій, педагогічних майстер-класів, онлайн-курсів та інших форм неформальної освіти з подальшим аналітико-рефлексивним опрацюванням набутого досвіду. Важливим складником цього етапу стало опанування авторського курсу «Неформальна освіта в умовах сучасності», спрямованого на формування системних знань про феномен неформальної освіти, сучасні освітні інновації та механізми інтеграції формального і неформального навчання.

На діяльнісно-творчому етапі забезпечувалося практичне застосування набутих знань, умінь і ціннісних орієнтацій у процесі педагогічної практики, проєктної та інноваційної діяльності. Майбутні педагоги залучалися до форумів, конференцій, педагогічних хакатонів, творчих лабораторій, воркшопів, розроблення та апробації авторських освітніх проєктів, цифрових ресурсів і неформальних освітніх активностей. Практична реалізація моделі здійснювалася із застосуванням проєктної, кейс-стаді, тренінгової та стартап-технології, що забезпечувало включення здобувачів у повний цикл інноваційної діяльності – від аналізу професійної проблеми й генерування ідеї до створення, апробації, презентації та рефлексивного оцінювання інноваційного освітнього продукту.

Результати повторної діагностики засвідчили виражену позитивну динаміку в експериментальній групі за всіма визначеними критеріями – мотиваційно-ціннісним, знаннєвим, діяльнісно-творчим та особистісно-рефлексивним. За узагальненими результатами контрольного зрізу високий рівень сформованості інноваційної компетентності в ЕГ становив 24,3% проти 10,7% у КГ, достатній – 26,3% проти 12,3%, середній – 32,8% проти 25,0%, тоді як частка здобувачів із низьким рівнем в ЕГ знизилася до 16,6% порівняно з 52,0% у КГ.

Ключові слова: інноваційна компетентність, майбутні педагоги, професійна підготовка, неформальна освіта, модель формування інноваційної компетентності засобами неформальної освіти.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті у наукових фахових виданнях України, зокрема, які включені до міжнародних наукометричних баз:

1. Богданов С.С. Неформальна освіта як феномен сучасності. *Інноваційна педагогіка.* 2023. №66. С. 99–101. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/66/19.pdf

2. Богданов С.С. Інноваційна компетентність майбутнього педагога: сутність і зміст. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. Вип. 82. Т. 1. С. 398–403. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/82_2024/part_1/59.pdf

3. Богданов С.С. Інноваційно-ціннісне освітнє середовище ЗВО: сутність і зміст. *Інноваційна педагогіка*. 2026. Вип. 93. Т. 1. С. 156-160. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2026/93/part_1/31.pdf

4. Боганов С.С. Модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти**.** *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2026. №3. С. 73-81. https://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/1356

Статті в іноземних виданнях:

5. Богданов С.С. Структура інноваційної компетентності майбутнього педагога: теоретичний аналіз досліджень**.** *Slovak international scientific journal.* 2025. 98. С.28-30. https://sis-journal.com/wp-content/uploads/2025/08/Slovak-international-scientific-journal-%E2%84%9698-2025.pdf DOI: 10.5281/zenodo.16892533

Статті в інших виданнях, матеріали конференцій:

6. Богданов С.С. Роль неформальної освіти у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів. *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: реалії, загрози та перспективи: збірник наукових праць учасників ІІ Міжнародної науково практичної конференції (м. Лубни-Полтава, Україна, 16-*

17 квітня 2025 року). Полтава-Лубни: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2025 – 86 с. С. 69–73.

7. Богданов С.С. Критерії, показники та рівні сформованості інноваційної компетентності майбутнього педагога. *Інтеграція науки, освіти та суспільства: виклики, інновації, перспективи розвитку: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції.* (Рівне, 6 серпня 2025 р.). Рівне: ЦФЕНД, 2025. 115 с. С. 9-13.

8. Богданов С.С. Структура інноваційної компетентності майбутніх педагогів. *Innovations of modern science and education. Proceedings of the 6th International scientific and practical conference. Perfect Publishing. Vancouver, Canada. 2026. Pp. 202-207. URL: https://sci-conf.com.ua/vi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovations-of-modern-science-and-education-26-28-02-2026-vankuver-kanada-arhiv/*.

9. Богданов С.С. Соціальні передумови становлення неформальної освіти в Україні**.** Розвиток науки та суспільства в Україні в умовах глобальних трансформацій: виклики та перспективи: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції (Рівне, 10 квітня 2026 р.). Рівне: ЦФЕНД, 2026. 87 с. С. 20-23. https://www.economics.in.ua/2026/04/10.html

10. Богданов С.С. Стартап-технологія у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Освіта та особистість в умовах сучасних соціокультурних викликів. Всеукраїнська науково-практична конференція (14 травня 2026 р., м. Лубни). / за ред. Гречишкіна І. А., Шкарупа Є. О., Макаренко І. В., ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Лубни, 2026. 101с.

Bohdanov S. S. Formation of Innovative Competence of Future Teachers by Means of Non-Formal Education. – Qualification Research Work as a Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 015 Vocational Education (by specializations). – State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University", Lubny, 2026.

Contemporary transformational processes in education, associated with digitalization, the rapid renewal of pedagogical technologies, the spread of artificial intelligence, changes in the formats of educational interaction, and the need to respond promptly to societal challenges, significantly increase the requirements for the professional training of prospective teachers. This problem acquires particular significance in the context of the functioning of the Ukrainian education system under martial law, the widespread use of distance and blended learning, the forced migration of participants in the educational process, and the need to ensure the continuity and accessibility of education. Under such conditions, a contemporary teacher must be capable not only of using established pedagogical technologies but also of critically evaluating new educational ideas, adapting them to specific professional situations, designing, testing, and implementing innovative solutions, as well as demonstrating professional mobility, creativity, and readiness for continuous self-development.

At the same time, the dynamic renewal of educational content, digital tools, and pedagogical practices highlights the need to identify additional resources for the professional development of prospective teachers. One such resource is non-formal education, whose flexibility, variability, voluntary nature, and practice-oriented character create opportunities for the rapid mastery of contemporary pedagogical innovations and the acquisition of experience in innovative activity. The relevance of the study is determined by the need for the theoretical substantiation and practical implementation of a holistic system for forming the innovative competence of prospective teachers through the use of non-formal education resources.

The scientific novelty of the study lies in the fact that:

– for the first time, a structural-functional model for forming the innovative competence of prospective teachers by means of non-formal education has been scientifically substantiated, and a definition of the respective category has been provided; the essence of the concept “innovative competence of prospective teachers” in the context of contemporary educational transformations has been determined; the components, criteria, indicators, and levels of formation of the investigated competence of prospective specialists in the pedagogical field have been characterized;

– the conceptual and categorical framework of the study has been clarified, in particular, the essence of the definitions “innovative competence”, “non-formal education”, “motivational-value innovative environment”, and “innovative practice-oriented pedagogical technologies”;

– the understanding of pedagogical technologies, forms, and methods for forming the innovative competence of prospective teachers through the use of non-formal education resources, as well as the forms and methods of involving students in non-formal education during professional training, has been further developed.

The practical significance of the study lies in the development, scientific substantiation, and implementation into the professional training of students of pedagogical specialties at the first (Bachelor’s) level of higher education of a structural-functional model for forming the innovative competence of prospective teachers; the development of a set of projects and training sessions for prospective teachers aimed at forming their innovative competence by means of non-formal education; and the development and implementation of the elective educational component “Non-Formal Education in Contemporary Conditions”.

The results of the study may be used in the process of professional training of prospective teachers in higher education institutions; in the design and implementation of educational components and programmes aimed at forming the innovative competence of students of pedagogical specialties; in the process of integrating the results of non-formal learning into formal professional training; in the system of self-

educational activity of prospective teachers, their continuing professional development, and the advanced training of teaching and academic staff.

The first chapter of the dissertation presents a theoretical and methodological analysis of the problem of forming the innovative competence of prospective teachers by means of non-formal education.

The regulatory and legal foundations of the professional training of prospective teachers and contemporary requirements for their innovative activity have been analysed. It has been established that in regulatory documents the concept of "innovative competence" is predominantly not presented as an independent definition; however, its content is indirectly revealed through requirements concerning teachers' professional mobility, their ability to act under conditions of uncertainty, use contemporary educational and digital technologies, carry out pedagogical design, reflection, continuing professional development, and implement new educational solutions.

The essence of the innovative competence of a prospective teacher has been clarified as a complex, multidimensional, and dynamic professional-personal construct. It has been determined that its content encompasses a motivational-value orientation toward innovative activity, a system of knowledge about pedagogical innovations and ways of implementing them, the ability to design, implement, and evaluate new pedagogical solutions, as well as personal qualities necessary for creative professional self-development and activity under conditions of constant educational change.

Three leading approaches to interpreting the innovative competence of a prospective teacher have been distinguished: the systemic-educational, process-oriented, and creative-activity approaches. The systemic-educational approach focuses on understanding innovative competence as a holistic integrative professional construct combining interrelated knowledge, skills, value orientations, practical experience, and personal qualities. The process-oriented approach emphasizes the ability of a prospective teacher to carry out the full cycle of innovative activity – from recognizing

the need for change and generating a new idea to its implementation, evaluation of results, and further improvement of pedagogical practice. The creative-activity approach associates innovative competence with an individual's readiness for the creative transformation of educational reality, pedagogical experimentation, the adoption of non-standard professional decisions, and the generation of new educational ideas.

The innovative competence of a prospective teacher has been defined as a multidimensional, integrative, and dynamic characteristic of the individual that combines knowledge of innovative processes, the ability to implement them in practice, a value-based attitude toward professional development, and the creative potential for the pedagogical transformation of educational reality.

Non-formal education has been considered as flexible, voluntary, variable, and practice-oriented educational activity carried out outside or in interaction with formal education, aimed at meeting the current educational and professional needs of the individual and providing opportunities for the rapid updating of knowledge, the acquisition of practical experience, and the construction of an individual educational trajectory. The main types of non-formal education relevant to the professional development of prospective teachers have been identified: short-term educational activities (training sessions, master classes, workshops, webinars, open lectures); online learning and the use of open educational resources, including massive open online courses; participation in professional communities and student associations; project, volunteer, competitive, and innovative activities.

The pedagogical potential of non-formal education in forming the innovative competence of prospective teachers has been determined. It consists in creating an open, variable, and practice-oriented space for professional development; providing students with prompt access to contemporary pedagogical innovations and digital technologies; ensuring opportunities for the independent choice of learning content, forms, and pace in accordance with professional needs; involving students in

professional communities and the exchange of innovative experience; testing new pedagogical ideas and solutions in practical activity; developing critical and creative thinking, initiative, professional mobility, and reflection; acquiring experience in designing, implementing, and evaluating educational innovations; and forming readiness for continuing professional development and lifelong learning.

A structural-functional model for forming the innovative competence of prospective teachers by means of non-formal education has been scientifically substantiated. It is regarded as a theoretically substantiated structural-functional representation of a holistic pedagogical process that reflects its purpose, methodological foundations, content, sequence of implementation, pedagogical tools, organizational and pedagogical conditions, and expected result; reveals the interrelationships among them; and determines the logic of integrating the resources of formal and non-formal education. The structure of the model comprises target, conceptual, content, process, technological, and result components. The target component defines the purpose and objectives of forming innovative competence; the conceptual component represents methodological approaches and principles; the content component outlines the content of professional training and the possibilities of integrating non-formal education resources; the process component determines the sequence of stages in implementing the model; the technological component encompasses forms, methods, means, and innovative practice-oriented pedagogical technologies; and the result component reflects the expected positive dynamics in the formation of the innovative competence of prospective teachers.

Based on the generalization of scientific approaches to the structure of the competence under study, its motivational-value, cognitive, activity-based, and personal components have been distinguished. In accordance with the defined structure, the criteria for the formation of the innovative competence of prospective teachers have been substantiated: motivational-value, knowledge-based, activity-creative, and personal-reflective. Appropriate indicators have been identified for each criterion. Four

levels of formation of the innovative competence of prospective teachers have been determined: high, sufficient, medium, and low.

The generalization of the results of the initial diagnostic assessment showed that 8.5% of students in the control group and 8.7% in the experimental group had a high level of innovative competence formation; 10.5% and 11.6%, respectively, had a sufficient level; 22.7% and 23.0% had a medium level; and 58.3% and 56.7% had a low level.

The implementation of the model was carried out in stages in accordance with its process component and included the preparatory-organizational, motivational, cognitive-integrative, and activity-creative stages. The effectiveness of the model implementation was ensured by creating a motivational-value innovative educational environment, preparing academic staff for its implementation, and forming the subjective position of students.

At the preparatory-organizational stage, the motivational-value educational environment was designed, methodological training of teachers was carried out, teachers were familiarized with the possibilities of non-formal education, educational and professional programmes and syllabi of educational components were adjusted, and mechanisms for integrating the resources of formal and non-formal education into the professional training of prospective teachers were determined. The motivational stage was aimed at forming students' positive attitudes toward innovative pedagogical activity, awareness of the significance of professional self-development, and understanding of the opportunities provided by non-formal education; for this purpose, motivational meetings, interactive lecture-discussions, training sessions, master classes, presentations of student projects, and peer-to-peer interaction were used.

The cognitive-integrative stage involved the systematic participation of prospective teachers in webinars, educational forums, scientific-practical conferences, pedagogical master classes, online courses, and other forms of non-formal education, followed by analytical and reflective processing of the experience gained. An important

component of this stage was the completion of the author-designed course “Non-Formal Education in Contemporary Conditions”, aimed at forming systematic knowledge about the phenomenon of non-formal education, contemporary educational innovations, and mechanisms for integrating formal and non-formal learning.

At the activity-creative stage, the practical application of acquired knowledge, skills, and value orientations was ensured through pedagogical practice, project activity, and innovative activity. Prospective teachers participated in forums, conferences, pedagogical hackathons, creative laboratories, workshops, and the development and testing of original educational projects, digital resources, and non-formal educational activities. The practical implementation of the model was carried out through the application of project technology, case-study technology, training technology, and startup technology, which ensured students’ involvement in the full cycle of innovative activity – from analysing a professional problem and generating an idea to creating, testing, presenting, and reflectively evaluating an innovative educational product.

The results of the repeated diagnostics demonstrated pronounced positive dynamics in the experimental group according to all the defined criteria – motivational-value, knowledge-based, activity-creative, and personal-reflective. According to the generalized results of the final diagnostic assessment, the high level of innovative competence formation in the experimental group was 24.3% compared with 10.7% in the control group; the sufficient level was 26.3% compared with 12.3%; the medium level was 32.8% compared with 25.0%; whereas the proportion of students with a low level in the experimental group decreased to 16.6% compared with 52.0% in the control group.

Key words: innovative competence, prospective teachers, professional training, non-formal education, model for forming innovative competence by means of non-formal education.

LIST OF PUBLICATIONS ON THE TOPIC OF THESIS

Articles in scientific professional publications

1. **Bohdanov S.S.** (2023). Non-formal education as a phenomenon of modernity. *Innovative Pedagogy*. Issue 66. Pp. 99–101. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/66/19.pdf [in Ukrainian].

2. **Bohdanov S.S.** (2024). Innovative competence of a future teacher: essence and content. *Current Issues of the Humanities.* Issue 82. Vol. 1. Pp. 398–403. URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/82_2024/part_1/59.pdf [in Ukrainian].

3. **Bohdanov S.S.** (2026). Innovative and value-oriented educational environment of a higher education institution: essence and content. *Innovative Pedagogy.* Issue 93. Vol. 1. Pp. 156–160. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2026/93/part_1/31.pdf [in Ukrainian].

4. **Bohdanov S.S.** (2026). Model for developing future teachers' innovative competence through non-formal education. *Bulletin of Luhansk Taras Shevchenko National University.* No. 3. Pp. 73–81. URL: https://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/1356 [in Ukrainian].

Articles in foreign scientific publications

5. **Bohdanov S.S.** (2025). Structure of future teachers' innovative competence: theoretical analysis of research. *Slovak International Scientific Journal.* No. 98. Pp. 28–30. DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.16892533 [in Ukrainian].

Articles in other publications, conference materials

6. **Bohdanov S.S.** (2025). The role of non-formal education in developing future teachers' innovative competence. *Preschool Education in the Modern Educational Space: Realities, Threats and Prospects: Collection of Scientific Papers of the Participants of the 2nd International Scientific and Practical Conference (Lubny–Poltava, Ukraine, April 16–17, 2025).* Poltava-Lubny: State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University". Pp. 69-73 [in Ukrainian].

7. **Bohdanov S.S.** (2025). Criteria, indicators and levels of formation of future teachers' innovative competence. *Integration of Science, Education and Society: Challenges, Innovations, Development Prospects: Collection of Abstracts of the International Scientific and Practical Conference (Rivne, August 6, 2025).* Rivne: CFEND. Pp. 9–13 [in Ukrainian].

8. **Bohdanov S.S.** (2026). Structure of future teachers' innovative competence. *Innovations of Modern Science and Education: Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference (Vancouver, Canada, February 26–28, 2026).* Perfect Publishing. Pp. 202–207. URL: https://sci-conf.com.ua/vi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovations-of-modern-science-and-education-26-28-02-2026-vankuver-kanada-arhiv/ [in Ukrainian].

9. **Bohdanov S.S.** (2026). Social prerequisites for the development of non-formal education in Ukraine. *Development of Science and Society in Ukraine in the Context of Global Transformations: Challenges and Prospects: Collection of Abstracts of the International Scientific and Practical Conference (Rivne, April 10, 2026).* Rivne: CFEND. Pp. 20–23. URL: https://www.economics.in.ua/2026/04/10.html [in Ukrainian].

10. **Bohdanov S.S.** (2026). Startup technology in developing future teachers' innovative competence. *Education and Personality in the Context of Contemporary Sociocultural Challenges: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference (Lubny, May 14, 2026).* Ed. by I.A. Hrechyshkina, Ye.O. Shkarupa, I.V. Makarenko. Lubny: State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University". 101 p. [in Ukrainian].

Перелік скорочень та умовних позначень

Заклад вищої освіти – ЗВО

Заклад загальної середньої освіти – ЗЗСО

Заклад дошкільної освіти – ЗДО

Закон України – ЗУ

Міністерство освіти і науки України – МОН України

Знання, уміння, навички – ЗУН

Освітні компоненти – ОК

Освітньо-професійна програма – ОПП

Нова українська школа – НУШ

Національної рамки кваліфікацій України – НРК України

Контрольна група – КГ

Експериментальна група – ЕГ

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний етап розвитку освіти характеризується інтенсивними трансформаціями, пов’язаними з цифровізацією, стрімким оновленням педагогічних технологій, поширенням штучного інтелекту, зміною форматів освітньої взаємодії, посиленням вимог до індивідуалізації навчання та необхідністю оперативного реагування на суспільні виклики. Особливої значущості ці процеси набувають для української системи освіти, яка функціонує в умовах воєнного стану, вимушеної міграції учасників освітнього процесу, поширення дистанційного та змішаного навчання, необхідності забезпечення безперервності й доступності освіти. За таких умов професійна діяльність педагога дедалі менше може ґрунтуватися на відтворенні усталених моделей і технологій та потребує здатності гнучко реагувати на зміни, знаходити нестандартні способи розв’язання професійних проблем, критично оцінювати нові педагогічні ідеї, створювати, адаптувати, апробувати й упроваджувати інноваційні освітні рішення.

Відповідно, одним із важливих завдань сучасної вищої педагогічної освіти постає формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів як інтегрованої професійної якості, що забезпечує їхню готовність до усвідомленого здійснення інноваційної діяльності, пошуку й реалізації нових педагогічних ідей, використання сучасних технологій та постійного професійного саморозвитку. При цьому йдеться не лише про опанування здобувачами певної сукупності знань щодо педагогічних інновацій, а про набуття реального досвіду їх аналізу, проєктування, апробації та оцінювання, розвиток творчості, ініціативності, професійної мобільності, рефлексивності й готовності діяти в ситуаціях невизначеності.

Водночас динаміка розвитку сучасної освіти зумовлює ситуацію, за якої зміст професійно значущих знань, цифрових інструментів, технологій і

педагогічних практик оновлюється надзвичайно швидко. Формальна професійна підготовка, організована відповідно до затверджених освітніх програм і навчальних планів, об’єктивно не може охопити всього спектра нових освітніх практик та оперативно інтегрувати кожну інновацію у зміст освітніх компонентів. Це актуалізує пошук додаткових освітніх ресурсів, здатних посилити практичну та інноваційну спрямованість професійної підготовки майбутніх педагогів.

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів доволі ґрунтовно досліджена в українському науковому просторі (О. Антонова, О. Дубасенюк (Професійна підготовка, 2003), І. Зязюн (), В. Ковальчук (Ковальчук, 2006), В. Кремень (Кремень, 2012), Н. Ничкало (Ничкало та ін., 2021), С. Ніколаєнко (Ніколаєнко, 2005), О. Пєхота, А. Старєва (Пєхота & Старєва, 2007), С. Сисоєва (Сисоєва, 2006), Л. Хомич (Хомич, 2019) та ін.

Зауважимо, що проблему інновацій в педагогічні освіті також висвітлено доволі широко в дослідженнях І. Гавриш (Гавриш, 2006), І. Дичківської (Дичківська, 2004), В. Докучаєва (Докучаєва, 2003), М. Згуровського (Інноваційна освіта, 2023), С. Ілляш та І. Садової (Ілляш & Садова, 2021),

Теоретичні засади інноваційної діяльності педагогічних працівників розкрито у працях І. Богданової (Богданова, 2003), І. Гавриш (Гавриш, 2006), Л. Даниленко (Даниленко, 2005), Н. Клокар (Клокар, 1999), О. Козлової (Козлова, 1999), Г. Кравченко (Кравченко, 2003), Сутність і структуру інноваційної компетентності педагога розкрито у працях О. Мариновської (Мариновська, 2023); проблемі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи присвячені дослідження Л. Петриченко (Петриченко, 2009), Н. Лазаренко та І. Візнюк (Лазаренко & Візнюк, 2025)**,** Е. Ляска, (Ляска, 1995), К. Ляшенко (Ляшенко, 2022)**.** Окремий напрям наукового пошуку становить формування інноваційної компетентності майбутніх учителів-предметників (майбутніх учителів математики – В. Ачкана (Ачкан, 2014; 2016),

А. Скоролітньої (Скоролітня, 2025), біології – Л. Бурчак (Бурчак, 2025), технологій – Л. Шевченко (Шевченко, 2019, музичного мистецтва – І. Шиман (Шиман, 2024). Особливості становлення інноваційної компетентності майбутніх вихователів ЗДО висвітлено у працях М. Чернявської (Чернявська, 2025).

Одним із перспективних напрямів розв'язання проблеми формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів є використання потенціалу неформальної освіти, яка в сучасних умовах перетворюється на вагомий ресурс професійного становлення та безперервного розвитку. Сутність і зміст неформальної освіти досліджують С. Алєксєєва (Алєксєєва, 2026), О. Аніщенко (Аніщенко, 2022), О. Биконя (Биконя, 2024), М. Вовк (Вовк та ін., 2019), О. Головко (Головко, 2023), Т. Калюжна (Калюжна, 2024), О. Кивлюк (Кивлюк, 2017), В. Литвин (Литвин, 2021), Ю. Мельничук (Мельничук, 2022), Н. Павлик (Павлик, 2016; 2018), О. Шапочкіна (Шапочкіна, 2012), М. Ябуров (Ябуров, 2021) та ін. Учені наголошують, що гнучкість, варіативність, добровільність, практикоорієнтований характер і здатність неформальної освіти оперативно реагувати на зміни професійного середовища створюють можливості для розширення змісту професійної підготовки, опанування актуальних педагогічних технологій та залучення здобувачів до сучасних освітніх практик, які не завжди можуть бути своєчасно представлені в межах формальної освіти.

Водночас значний потенціал неформальної освіти не означає його автоматичної реалізації у професійній підготовці майбутніх педагогів. Наявність численних освітніх платформ, курсів, тренінгів, вебінарів, професійних спільнот та інших ресурсів створює широкі можливості для професійного розвитку, проте їх несистемне й епізодичне використання не забезпечує цілеспрямованого формування інноваційної компетентності. Відсутність узгодженості між результатами формального та неформального навчання, недостатня готовність здобувачів до усвідомленого вибору якісних освітніх ресурсів і перенесення

набутих результатів у професійну діяльність можуть знижувати педагогічний ефект неформальної освіти.

Тож, проблема формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти все ще потребує ґрунтовного дослідження на теоретико-методологічному та практичному рівнях.

Необхідність та своєчасність розв'язання означеної проблеми підтверджується низкою нормативних документів, зокрема оновленими ЗУ «Про освіту» (2017), ЗУ «Про вищу освіту» (2014), Концепцією НУШ (2016), «Положенням про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти» (2023), Професійним стандартом «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020) тощо.

Актуальність проблеми формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів посилюється низкою наявних суперечностей, між:

– зростаючою суспільною потребою в педагогах, здатних оперативно реагувати на динамічні зміни в освіті, генерувати, адаптувати та впроваджувати інноваційні рішення, і недостатнім рівнем готовності майбутніх педагогів до здійснення інноваційної професійної діяльності в умовах невизначеності та постійного оновлення освітніх практик;

– значним освітнім потенціалом неформальної освіти для формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів та недостатньою теоретико-методичною обґрунтованістю механізмів її системної інтеграції у професійну підготовку здобувачів вищої педагогічної освіти;;

– необхідністю цілеспрямованого використання ресурсів неформальної освіти для послідовного формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів та переважно фрагментарним, ситуативним характером залучення здобувачів до неформальної освітньої діяльності, недостатньою узгодженістю її змісту й результатів із цілями та змістом професійної підготовки;

– розширенням можливостей самостійного вибору майбутніми

педагогами різноманітних ресурсів неформальної освіти та недостатньою сформованістю їхньої здатності усвідомлено визначати власні професійні потреби, критично добирати відповідні освітні ресурси, інтегрувати отриманий досвід у професійну діяльність і проєктувати індивідуальну траєкторію безперервного професійного розвитку.

Отже, актуальність проблеми, недостатня її розробка на теоретичному й практичному рівнях та означені суперечності зумовили формулювання теми дослідження **«Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до наукової теми кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку (раніше – кафедри дошкільної та початкової освіти) Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»: «Система підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти» (номер державної реєстрації 0104U005504). Тему роботи затверджено вченою радою ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка (протокол № 12 від 23.06.2023 р.).

Об'єкт дослідження: процес формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів під час професійної підготовки.

Предмет дослідження – модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Відповідно до поставленої мети в процесі дослідження були сформульовані наступні **завдання:**

1. Дослідити проблему формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у науково-педагогічній літературі;

2. Проаналізувати та схарактеризувати сутність, види та педагогічний потенціал неформальної освіти у процесі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів;

3. Визначити первинний рівень сформованості інноваційної компетентності майбутні педагогів;

4. Науково обґрунтувати структурно-функціональну модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти;

5. Упровадити та перевірити ефективність моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що процес формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів буде більш ефективним, якщо під час професійної підготовки упровадити авторську структурно-функціональну модель, що репрезентує мету, методологічні засади, зміст, послідовність реалізації, педагогічний інструментарій, організаційно-педагогічні умови та очікуваний результат, розкриває взаємозв'язки між ними й визначає логіку інтеграції ресурсів неформальної освіти задля забезпечення позитивної динаміки сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Методологічну основу дослідження становлять: концепція навчання упродовж життя; ідеї безперервності освіти, взаємодоповнюваності формальної та неформальної освіти, побудови індивідуальної освітньої траєкторії здобувача; провідні положення системного, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного, середовищного, діяльнісного та технологічного наукових підходів до професійної підготовки й формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів; положення про взаємозв'язок теорії і практики у процесі професійної підготовки; наукові погляди на суб'єктну природу професійного становлення особистості та взаємозумовленість її розвитку й діяльності; положення педагогічної інноватики щодо інноваційного характеру професійної діяльності педагога, закономірностей створення, освоєння, апробації та впровадження

педагогічних інновацій.

Теоретичною основою дослідження є наукові студії, присвячені проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів (О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Желанова, І. Зязюн, В. Ковальчук, В. Кремень, Н. Ничкало, С. Ніколаєнко, О. Пєхота, А. Старєва, С. Сисоєва, Л. Хомич та ін.), формуванні їх інноваційної компетентності та здатності до інноваційної педагогічної діяльності (В. Ачкан, І. Богданова, Л. Бурчак, І. Візнюк, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківська, В. Докучаєва, Н. Клокар, О. Козлова, Г. Кравченко, Н. Лазаренко, Е. Ляска, К. Ляшенко, О. Мариновська, Л. Петриченко, М. Чернявська, Л. Шевченко, І. Шиман); роботи, присвячені дослідженню сутності та механізмів упровадження неформальної освіти у процес професійної підготовки здобувачів педагогічного профілю (С. Алєксєєва, О. Аніщенко, С. Бадер, О. Биконя, М. Вовк, О. Головко, Т. Калюжна, О. Караман, О. Кивлюк, В. Курило, В. Литвин, Ю. Мельничук, Н. Павлик, М. Починкова, Є. Савелєв, Н. Сулаєва, О. Цуняк, О. Шапочкіна, М. Ябуров).

Методи дослідження:

– теоретичні: аналіз наукової психолого-педагогічної літератури для з'ясування стану досліджуваної проблеми; синтез, класифікація, узагальнення, моделювання, проєктування (для розробки структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти);

– емпіричні: педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) з метою перевірки ефективності структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти; анкетування, опитування, спостереження, тестування майбутніх педагогів для діагностики вхідного та вихідного рівнів сформованості інноваційної компетентності;

– методи математичної обробки одержаних результатів (середнє

арифметичне, критерій Пірсона).

Такий комплексний підхід забезпечує проведення всебічного аналізу досліджуваної проблеми.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (№1/502 від 29.05.2026), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (№3015/01-51/02 від 22.09.2026), Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (№ 87-904-106 від 28.05.2026).

Дослідно-експериментальною роботою було охоплено всього 368 здобувачів вищої освіти спеціальностей 014/А4 «Середня освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

– *вперше* науково обґрунтовано структурно-функціональну модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, подано визначення означеної категорії; визначено сутність поняття «інноваційна компетентність майбутніх педагогів» у контексті сучасних освітніх трансформацій, схарактеризовано компоненти, критерії, показники та рівні сформованості досліджуваної компетентності майбутніх фахівців педагогічного профілю;

– *уточнено* понятійно-категоріальний апарат дослідження зокрема, сутність дефініцій: «інноваційна компетентність», «неформальна освіта», «мотиваційно-ціннісне інноваційне середовище», «інноваційні практико-орієнтовані педагогічні технології»;

– *подальшого розвитку набули* уявлення про педагогічні технології, форми та методи формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів з використанням засобів неформальної освіти, форми й методи залучення до неформальної освіти здобувачів під час професійної підготовки.

Практичне значення дослідження полягає в розробці, науковому обґрунтуванні, упровадженні у професійну підготовку здобувачів педагогічних спеціальностей першого (бакалаврського) рівня вищої освіти структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів; розробці комплексу проєктів, тренінгів для майбутніх педагогів з метою формування у них інноваційної компетентності засобами неформальної освіти; розробці та упровадження вибіркового ОК «Неформальна освіта в умовах сучасності».

Результати дослідження можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти; під час проєктування та реалізації освітніх компонентів і програм, спрямованих на формування інноваційної компетентності здобувачів педагогічних спеціальностей; у процесі інтеграції результатів неформального навчання у формальну професійну підготовку; у системі самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, їх безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Результати дисертаційної роботи **впроваджено** в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Лубни), Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

Особистий внесок здобувача. Представлені в дисертації наукові положення отримані автором самостійно.

Апробація результатів дослідження. Основні положення, результати й висновки дисертаційної роботи систематично оприлюднювались та обговорювались на засіданнях кафедри розвитку дитини раннього і дошкільного віку, конференціях різних рівнів, семінарах-практикумах, круглих столах із питань професійної підготовки майбутніх педагогів, формування у них інноваційної компетентності, серед них *міжнародні*: ІІ Міжнародна науково-практична

конференція «Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Полтава-Лубни-Миргород, 2023 р.), І та ІІ Міжнародна науково-практична конференція «Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: реалії, загрози та перспективи» (Лубни, 2024; 2025 рр.); І Міжнародна науково-практична конференція «Освіта в сучасних викликах» (Полтава-Лубни, 2025 р.), IV Міжнародна науково-практична конференція «Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку» (Полтава-Лубни, 2025 р.); IV Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасна наука та освіта: стан, проблеми, перспективи» (Полтава, 2025); ІІІ Міжнародна науково-практична конференція «Психолого-педагогічний і соціальний супровід дитинства в контексті сучасної парадигми освіти» (Дніпро, 2025); Міжнародна науково-практична конференція «Innovations of modern science and education» (Ванкувер, Канада 2026); Міжнародна науково-практична конференція «Розвиток науки та суспільства в Україні в умовах глобальних трансформацій: виклики та перспективи» (Рівне, 2026 р.); *всеукраїнські*: Всеукраїнська науково-практична конференція (з міжнародною участю) «Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами» (м. Лубни, 2025 р.); Звітна науково-практична конференція ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України «Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку суб'єктів педагогічної освіти і освіти дорослих у сучасних реаліях України» (Київ, 2025 р); Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція з міжнародною участю «Актуальні проблеми дошкільної освіти: реалії та перспективи» (Глухів, 2025 р.); І науково-практична конференція здобувачів наукового ступеня доктора філософії «Соціономічні студії» (Полтава-Лубни, 2025 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Освіта та особистість в умовах сучасних соціокультурних викликів» (Лубни,2026); *регіональних:* Методологічному інтерактивному он-лайн семінарі «Компетентнісні засади освітнього процесу в умовах впровадження інновацій: вітчизняний та міжнародний досвід» (Житомир-Полтава-Київ, 2023 р.).

Публікації. Основні положення й результати дисертаційної роботи висвітлено у 10 публікаціях, з яких 4 одноосібні статті – у наукових фахових виданнях України, 1 публікація у зарубіжному виданні, 5 публікацій апробаційного характеру.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (270 найменувань) та 8 додатків. Ілюстративний матеріал поданий у 17 таблицях і 3 рисунках. Загальний обсяг дисертації – 349 сторінок, із яких основного тексту – 192 сторінки.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у сучасному науковому дискурсі

Проблема формування інноваційної компетентності майбутнього педагога в сучасних умовах становлення України зумовлена комплексом соціально-освітніх, технологічних та суспільно-політичних чинників, що істотно трансформують освітній простір і вимоги до професійної діяльності вчителя-новатора.

Передусім, сучасна українська освіта функціонує в умовах масштабної модернізації, спрямованої на реалізацію положень реформи Нової української школи (НУШ, 2016), компетентнісного підходу, цифровізації та інтеграції в європейський освітній простір. У цьому контексті педагог уже не може виконувати лише репродуктивну функцію транслятора знань, а має виступати активним суб’єктом інноваційних змін, здатним проєктувати, впроваджувати та оцінювати нові освітні практики. Саме інноваційна компетентність стає тим інтегративним утворенням, яке забезпечує готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах постійного оновлення змісту, форм і технологій навчання.

Особливої ваги проблема набуває в умовах воєнного стану в Україні, який спричинив безпрецедентні виклики для системи освіти. Освітній процес зазнав суттєвих трансформацій: масове запровадження дистанційного та змішаного навчання, необхідність забезпечення безперервності освіти в умовах повітряних тривог, руйнування освітньої інфраструктури, внутрішня та зовнішня міграція здобувачів освіти. У цих умовах педагог має оперативно адаптуватися до змін,

ефективно використовувати цифрові технології, створювати безпечне та психологічно підтримувальне освітнє середовище, а також забезпечувати індивідуалізацію навчання. Беззаперечно, це значно підвищує вимоги до рівня його інноваційної компетентності.

Зазначимо, що воєнний стан актуалізував потребу в розвитку у майбутніх педагогів таких якостей, як гнучкість, стресостійкість, здатність до швидкого прийняття рішень, креативність, критичне мислення та готовність до педагогічного експериментування. Інноваційна компетентність у цьому контексті виступає не лише професійною характеристикою, а й чинником забезпечення стійкості освітньої системи та її здатності до функціонування в кризових умовах. Важливим є й те, що сучасний етап розвитку освіти характеризується стрімким впровадженням цифрових технологій, штучного інтелекту, інтерактивних платформ і дистанційних освітніх середовищ. Це вимагає від майбутнього педагога не лише технічної обізнаності, а й сформованої здатності інтегрувати інновації в педагогічну практику, критично їх оцінювати та адаптувати до потреб учнів.

Проблема професійної підготовки майбутніх педагогів ґрунтовно досліджується українськими вченими: О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк (Дубасенюк, Семенюк & Антонова, 2003), І. Зязюн (Зязюн, 2008), В. Ковальчук (Ковальчук, 2006), В. Кремень (Кремень, 2012; 2023), Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Хомич (Ничкало, Лук'янова & Хомич та ін., 2021), С. Ніколаєнко (Ніколаєнко, 2005), О. Пєхота, А. Старєва (Пєхота & Старєва, 2007), С. Сисоєва (Сисоєва, 1996, 2006), Л. Хомич (Хомич, 2019) та ін.

Значну увагу привертає проблема формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, зокрема іноземних: Дж. Лю, М. Сунь, Цз. Лю, Ї. Сюй (Liu, Sun, Liu & Xu, 2023); Ш. Лю, Х. Їнь, Ї. Ван, Цз. Лу (Liu, Yin, Wang & Lu, 2024); С. Лю, М. Чжан, Цз. Ду (Liu, Zhang &Du, 2026), М. Кейнянен, Ю. Урсін, К. Ніссінен (Keinänen, Ursin & Nissinen, 2018), П. Конечна, П. Смолка,

К. Тречкова, З. Вацлавікова, М. Жачек (Konečná, Smolka, Trčková, Václavíková & Žáček, 2023), Ф. Мумджу (Mumcu, 2022), А.Р. Овбіагбонія, Б. Коллефель, П. Ден Брок (Ovbiagbonhia, Kollöffel & Brok, 2019), Ф. Родрігес-Легендре та Ф.Х. Фернандес-Крус (F. Rodríguez-Legendre & F.J. Fernández-Cruz, 2022), Л.-М. Херо, Е. Ліндфорс, В. Таатіла (Hero, Lindfors & Taatila, 2017); В. Хуан, С. Чжан (Huang & Zhang, 2024).

Серед українських дослідників проблема інноваційної діяльності та формування інноваційної компетентності мабутніх фахівців педагогічного профілю привертає увагу Ю. Будас (Будас, 2010), Л. Бурчак (Бурчак, 2025), І. Гавриш (Гавриш, 2006), Л. Даниленко (Даниленко, 2005), С. Загороднього (Загородній, 2017), Н. Клокар (Клокар, 1999), О. Козлової (Козлова, 1999), Г. Кравченко (Кравченко, 2003), Е. Ляски, (Ляска, 1995), К. Ляшенко (Ляшенко, 2022), К. Нагорної (Нагорна, 2026), О. Олійник (Олійник, 2025), Л. Петриченко (Петриченко, 2007), А. Скоролітньої (Скоролітня, 2025), О. Цюняк (Цюняк, 2019), Л. Шевченко (Шевченко, 2019), І. Шиман (Шиман, 2024) та ін.

Перш за все, звернемось до нормативно-правової бази України в галузі підготовки майбутніх педагогів з метою розуміння сутності поняття «інноваційна компетентність» на законодавчому рівні.

Так, ЗУ «Про освіту» закладає основу для розуміння інноваційності як системної характеристики освітнього процесу. Це проявляється у положеннях щодо академічної свободи педагога, яка передбачає право на вибір форм, методів і засобів навчання, а також на педагогічну ініціативу та експериментальну діяльність. Нормативно закріплені вимоги до педагогічних працівників (ст. 54–58) акцентують на необхідності їхнього професійного розвитку, підвищення кваліфікації, володіння сучасними освітніми технологіями, а також здатності до інноваційної педагогічної діяльності. Зокрема, педагог зобов’язаний постійно вдосконалювати власну професійну майстерність, упроваджувати інноваційні

підходи до навчання та виховання, а також забезпечувати розвиток учнів відповідно до сучасних освітніх вимог (ЗУ про освіту, 2017).

Як бачимо, інноваційність опосередковано трактується як здатність педагога до творчого переосмислення освітнього змісту та технологій його реалізації. Власне, інноваційна компетентність представлена як системна інтеграція вимог до професійної діяльності, що включає готовність до змін, здатність до використання інноваційних педагогічних технологій, розвиток творчого мислення та забезпечення модернізації освітнього процесу. У цьому сенсі закон формує нормативно-правову основу для становлення педагога як активного суб'єкта інноваційної освітньої діяльності.

Аналіз Національної рамки кваліфікацій України (НРК), у контексті підготовки майбутнього педагога дає підстави розглядати її як нормативний інструмент, що опосередковано задає зміст і структуру інноваційної компетентності через систему дескрипторів результатів навчання.

Хоча термін «інноваційна компетентність» у тексті НРК безпосередньо не використовується, її зміст імпліцитно розкривається через опис знань, умінь, комунікації, автономії та відповідальності, які характеризують кваліфікаційні рівні педагогічної освіти. У цьому контексті інноваційність постає як інтегральна властивість професійної діяльності, що виявляється у здатності фахівця діяти в умовах невизначеності, продукувати нові рішення та адаптуватися до змін освітнього середовища. Передусім у дескрипторах НРК наголошується на необхідності формування у здобувачів освіти здатності до розв'язання складних і нестандартних завдань, що є однією з базових передумов інноваційної компетентності. Така здатність передбачає не лише застосування наявних знань, а й їх творче переосмислення, комбінування та трансформацію відповідно до нових професійних ситуацій.

Важливим компонентом, який безпосередньо корелює з інноваційною компетентністю педагога, є автономність і відповідальність у професійній

діяльності. У НРК вона визначається як здатність самостійно приймати рішення, планувати та організовувати власну діяльність, а також оцінювати її результати. У педагогічному контексті це набуває значення готовності до інноваційного пошуку, педагогічного експериментування та впровадження нових освітніх практик.

Окремо слід відзначити орієнтацію НРК на безперервний професійний розвиток, що є ключовою умовою становлення інноваційної компетентності. Майбутній педагог розглядається як фахівець, здатний постійно оновлювати свої знання, опановувати нові технології навчання, цифрові інструменти та сучасні педагогічні підходи, що забезпечує його готовність до інноваційної діяльності в динамічному освітньому середовищі.

Висновкуємо, що НРК не визначає інноваційну компетентність як окрему категорію, однак її зміст структурно розподілений між ключовими дескрипторами кваліфікаційних рівнів. Інноваційність у цьому контексті охоплює здатність до творчого мислення, професійної мобільності, самостійного прийняття рішень, безперервного навчання та впровадження нових педагогічних рішень.

Аналіз Концепції «Нова українська школа» (НУШ, 2016) у контексті підготовки майбутнього педагога дає підстави розглядати її як один із ключових стратегічних документів, що визначає нову модель професійної діяльності вчителя та нормативно окреслює засади формування його інноваційної компетентності. Хоча термін «інноваційна компетентність майбутнього педагога» також у документі прямо не дефінується, його зміст чітко простежується через концептуальні положення щодо ролі вчителя, організації освітнього процесу та вимог до сучасної педагогічної підготовки.

Передусім Концепція НУШ змінює традиційне уявлення про педагога як транслятора знань і утверджує образ учителя як лідера змін, фасилітатора навчання, наставника та партнера дитини. Такий підхід передбачає високий

рівень професійної гнучкості, готовність до постійного оновлення методик викладання, здатність працювати в умовах реформування освіти та швидких суспільних трансформацій. Саме ці характеристики становлять сутнісне ядро інноваційної компетентності (Нуш, 2016).

Концепція НУШ підкреслює значення використання інформаційно-комунікаційних технологій, електронних ресурсів, інтерактивних засобів навчання, що безпосередньо пов’язано з формуванням цифрового компонента інноваційної компетентності майбутнього вчителя. Педагог має бути здатним не лише користуватися цифровими інструментами, а й педагогічно доцільно інтегрувати їх у навчальний процес.

Можемо констатувати, що у Концепції НУШ інноваційна компетентність майбутнього педагога постає як інтегративна професійна характеристика, що охоплює готовність до змін, здатність до творчого оновлення освітнього процесу, використання сучасних технологій, партнерської взаємодії та постійного саморозвитку. Вона розглядається як необхідна умова успішної реалізації освітньої реформи та підготовки педагога нового покоління, здатного ефективно діяти в умовах сучасного суспільства знань.

Аналіз Професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (Професійний стандарт, 2024) у контексті інноваційної компетентності майбутнього педагога дозволяє розглядати цей документ як один із найбільш конкретизованих нормативних орієнтирів щодо сучасних вимог до професійної діяльності вчителя. На відміну від концептуальних документів загального характеру, професійний стандарт безпосередньо окреслює трудові функції, професійні компетентності та результати діяльності педагога, що дає змогу чіткіше визначити місце інноваційної складової у структурі його фахової підготовки.

Хоча поняття «інноваційна компетентність» у документі не подається як самостійна дефініція, його зміст імпліцитно представлений через низку

професійних компетентностей, пов’язаних із модернізацією освітнього процесу, використанням сучасних технологій, педагогічним проєктуванням і безперервним професійним розвитком. У цьому контексті інноваційність учителя розглядається як невід’ємна ознака його професійної зрілості та здатності діяти відповідно до викликів сучасної освіти.

Однією з ключових позицій стандарту є здатність педагога планувати та організовувати освітній процес із застосуванням сучасних науково обґрунтованих підходів, методик і технологій навчання. Це передбачає не лише володіння традиційними методами викладання, а й готовність до впровадження нових педагогічних рішень, інтерактивних форм роботи, технологій змішаного та дистанційного навчання. Таким чином, інноваційна компетентність проявляється через здатність учителя до проєктування ефективного й актуального освітнього середовища.

Важливим структурним компонентом стандарту є інформаційно-цифрова компетентність, яка охоплює вміння використовувати цифрові ресурси, електронні освітні платформи, онлайн-інструменти комунікації та засоби оцінювання результатів навчання. У сучасних умовах саме цифрова грамотність стає однією з провідних умов інноваційної діяльності педагога, оскільки забезпечує розширення освітніх можливостей і впровадження нових моделей навчання.

Окремої уваги заслуговує вимога до вчителя здійснювати рефлексію власної професійної діяльності, аналізувати результати навчання учнів, коригувати педагогічні стратегії та постійно вдосконалювати власну майстерність. Така установка на самооцінювання й саморозвиток свідчить про розуміння інноваційної компетентності як динамічної характеристики, що формується та розвивається впродовж усього професійного шляху педагога.

Стандарт також орієнтує вчителя на партнерську взаємодію з учнями, батьками, колегами та професійною спільнотою. Це передбачає здатність до

командної роботи, участі у спільних освітніх проєктах, обміну педагогічними практиками та поширення інноваційного досвіду, що є важливою умовою розвитку інноваційної культури закладу освіти.

Отже, документ опосередковано визначає інноваційну компетентність майбутнього педагога як систему трудових функцій і професійних компетентностей, що забезпечують готовність до оновлення освітнього процесу, використання сучасних технологій, педагогічного проєктування, рефлексії та професійного зростання. Інноваційність постає як інтегративна професійна якість учителя, необхідна для ефективної діяльності в умовах реформування освіти та реалізації сучасних освітніх стандартів.

Отже, аналіз нормативно-правових документів України у сфері освіти засвідчив, що інноваційна компетентність майбутнього педагога, попри відсутність у більшості документів її чіткої самостійної дефініції, посідає важливе місце у структурі сучасних вимог до професійної підготовки вчителя. Її зміст опосередковано репрезентований через положення щодо академічної свободи, професійної мобільності, здатності до творчого розв’язання педагогічних завдань, використання сучасних технологій, безперервного професійного розвитку, рефлексії та готовності до змін.

Зазначимо, що в усіх проаналізованих документах простежується орієнтація на педагога нового покоління – ініціативного, творчого, цифрово грамотного, відповідального та здатного до постійного самовдосконалення. Саме тому інноваційна компетентність набуває статусу однієї з ключових інтегративних характеристик сучасного фахівця освіти, оскільки забезпечує його конкурентоспроможність, професійну гнучкість і спроможність ефективно діяти в умовах постійних змін.

Оскільки в нашій дисертаційній роботі мова йдеться про майбутніх педагогів, важливо звернутись до стандарту вищої освіти зі спеціальності «Середня освіта», який визначає загальні та фахові компетентності майбутнього

вчителя-предметника. Зазначимо, що інноваційна компетентність не представлена в ньому як окрема структурна одиниця. Водночас її зміст простежується опосередковано через систему загальних і спеціальних компетентностей, а також програмних результатів навчання, що відображають сучасні вимоги до педагогічної діяльності в умовах освітніх трансформацій, цифровізації та впровадження концепції Нової української школи.

Зокрема, інноваційна складова професійної підготовки майбутнього вчителя реалізується через орієнтацію стандарту на використання сучасних освітніх технологій, серед яких інформаційно-комунікаційні технології, цифрові освітні ресурси, елементи дистанційного та змішаного навчання, що забезпечує формування здатності педагога діяти в умовах цифрового освітнього середовища. Крім того, значна увага приділяється методичній гнучкості вчителя, його здатності добирати й застосовувати інноваційні педагогічні підходи, інтерактивні методи навчання, компетентнісно орієнтовані технології, а також організовувати освітній процес на засадах діяльнісного та учнецентричного підходів.

Важливим компонентом інноваційності у стандарті виступає також дослідницька та рефлексивна діяльність майбутнього педагога, що передбачає здатність до аналізу та узагальнення педагогічного досвіду, оцінювання ефективності освітнього процесу, здійснення професійної самоосвіти та безперервного саморозвитку. Саме ці характеристики формують основу готовності вчителя до впровадження освітніх новацій і творчого переосмислення професійної діяльності.

Окремо слід відзначити, що інноваційна спрямованість стандарту проявляється у вимогах до здатності майбутнього вчителя працювати в умовах змінного освітнього середовища, впровадження інклюзивної освіти, розвитку партнерської взаємодії всіх учасників освітнього процесу та міждисциплінарної інтеграції. Це свідчить про формування у майбутнього педагога адаптивності,

відкритості до інновацій та готовності до постійного оновлення власної професійної діяльності.

Разом із тим, конкретизація інноваційної складової значною мірою залежить від предметної спеціалізації в межах 014 «Середня освіта». Так, у підготовці вчителів математики та фізики акцент робиться на STEM-освіті, моделюванні та використанні цифрових симуляцій; у біології та хімії – на дослідницькому навчанні та цифрових лабораторіях; в історії та мовно-літературній освіті – на розвитку критичного мислення, медіаграмотності та інтерактивних технологій; в інформатиці — на програмуванні та використанні цифрових технологій як базової професійної основи; у технологічній та мистецькій освіті – на проєктній діяльності, дизайн-мисленні та мультимедійних інноваціях.

Таким чином, інноваційна компетентність у Стандарті вищої освіти за спеціальністю 014 «Середня освіта» має імпліцитний, інтегрований характер і реалізується через сукупність цифрових, методичних, дослідницьких та творчо-професійних компетентностей майбутнього вчителя. Вона не виокремлюється як самостійна категорія, однак виступає наскрізним компонентом професійної підготовки, що забезпечує готовність педагога до ефективної діяльності в умовах інноваційного розвитку сучасної освіти.

Узагальнимо аналіз нормативних документів у вигляді таблиці (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Нормативне забезпечення формування інноваційної компетентності майбутнього педагога в Україні

Нормативний документ	**Ключові механізми / прояви інноваційності**	**Характер представлення**
Закон України «Про освіту» (2017)	Академічна свобода, педагогічна ініціатива, експериментальна діяльність,	Інноваційність як право і обов’язок педагога до

	професійний розвиток, упровадження сучасних технологій	професійного вдосконалення
Національна рамка кваліфікацій (НРК) України	Розв’язання нестандартних завдань, автономність, відповідальність, безперервне навчання, адаптація до змін	Інноваційність як здатність до творчого мислення і професійної мобільності
Концепція «Нова українська школа» (НУШ)	Вчитель як фасилітатор і агент змін, цифрові технології, партнерська педагогіка, учнецентричне навчання	Інноваційність як нова рольова модель учителя
Професійний стандарт «Вчитель ЗЗСО» (2020)	ІКТ-компетентність, проєктування освітнього процесу, рефлексія, інтерактивні методи, змішане/дистанційне навчання	Інноваційність як система професійних компетентностей
Стандарт вищої освіти 014 «Середня освіта» (бакалавр)	Використання сучасних освітніх технологій, STEM, цифрові ресурси, методична гнучкість, дослідницька діяльність	Інноваційність як наскрізна складова підготовки

Аналіз нормативно-правових документів засвідчив, що інноваційна компетентність майбутнього педагога не представлена як окрема нормативна категорія, однак її зміст послідовно інтегрований у всі рівні освітнього регулювання – від стратегічних концепцій до стандартів професійної та вищої освіти. Вона формується як багатовимірне утворення, що охоплює академічну свободу, здатність до професійного експериментування, використання сучасних (зокрема цифрових) технологій, готовність до змін, рефлексивну діяльність і

безперервний професійний розвиток. У сукупності ці компоненти визначають інноваційну компетентність як інтегративну характеристику сучасного педагога, що забезпечує його здатність ефективно діяти в умовах динамічних освітніх трансформацій.

Нормативне окреслення змістових характеристик інноваційної компетентності створює необхідне підґрунтя для її подальшого теоретичного осмислення. Водночас для глибшого розуміння сутності досліджуваного феномену важливо простежити, як у педагогічній науці поступово формувалися уявлення про інноваційність педагога та відбувався перехід від аналізу педагогічних нововведень до концептуалізації інноваційної компетентності як цілісної професійно-особистісної характеристики майбутнього вчителя.

Ретроспективний аналіз наукових праць дає підстави стверджувати, що проблема формування інноваційної компетентності майбутнього педагога не виникла в педагогічному дискурсі як самостійний напрям дослідження одразу. Її концептуалізація відбувалася поступово, у процесі розвитку педагогічної інноватики, осмислення сутності інноваційної педагогічної діяльності, готовності вчителя до її здійснення та подальшого утвердження компетентнісної парадигми професійної освіти. У зв’язку з цим доцільно простежити логіку трансформації наукових уявлень за умовною послідовністю: педагогічні інновації та інноваційні процеси – інноваційна педагогічна діяльність – готовність педагога до інноваційної діяльності – інноваційна компетентність педагога.

На початковому етапі науковий інтерес був зосереджений переважно на феномені педагогічних інновацій, закономірностях виникнення й поширення нововведень в освітній практиці, а також на творчій природі педагогічної діяльності. Так, Е. Ляска досліджувала теоретико-методологічні засади та ефективність педагогічних інновацій учителів початкових класів, акцентуючи увагу на необхідності оновлення педагогічної діяльності відповідно до змін освітньої системи (Ляска, 1995). Важливе методологічне підґрунтя для

подальшого осмислення інноваційності педагога становлять праці С. Сисоєвої, у яких педагогічна творчість розглядається як одна з провідних характеристик професійної діяльності вчителя, а здатність до творчого перетворення освітнього процесу – як необхідна передумова його професійного розвитку (Сисоєва, 1996; Сисоєва, 2006). Отже, на цьому етапі ще не йшлося безпосередньо про інноваційну компетентність, однак було сформовано теоретичне підґрунтя для її подальшої концептуалізації через категорії творчості, новаторства, педагогічного пошуку та оновлення освітньої практики.

Наприкінці 1990-х – на початку 2000-х років предметом спеціального наукового аналізу стає готовність педагога до інноваційної діяльності та його підготовка до впровадження педагогічних нововведень. Зокрема, Н. Клокар досліджувала психолого-педагогічну підготовку вчителя до інноваційної діяльності, що засвідчило зміщення дослідницької уваги від аналізу самої інновації до особистості педагога як суб’єкта її реалізації (Клокар, 1999). Подібний напрям представлено у дослідженні О. Козлової, присвяченому підготовці вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти (Козлова, 1999). У цей період інноваційність дедалі виразніше осмислюється не тільки як властивість освітнього процесу, а як характеристика професійної діяльності педагога, що потребує спеціально організованої підготовки.

Подальше поглиблення означеної проблематики пов’язане з дослідженням інноваційних процесів в освіті та механізмів залучення педагогів до їх реалізації. Так, О. Попова здійснила системне дослідження розвитку інноваційних процесів у закладах загальної середньої освіти України, що сприяло розширенню уявлень про інновацію як цілісний процес, пов’язаний не лише зі створенням нового, а й з його освоєнням, упровадженням і поширенням в освітній практиці (Попова, 2001). І. Богданова зосередила увагу на професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій, актуалізувавши необхідність включення майбутнього педагога в

інноваційно організований освітній процес уже на етапі навчання у закладі вищої освіти (Богданова, 2003). Г. Кравченко, досліджуючи освоєння педагогічних інновацій учителями початкової школи, фактично акцентувала значущість не лише прийняття нововведень, а й сформованості здатності педагога їх усвідомлювати, опановувати та використовувати у професійній діяльності (Кравченко, 2003).

Принципово важливим етапом розвитку наукового дискурсу стали дослідження І. Гавриш, у яких категорія готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності набула системного теоретико-методологічного обґрунтування. Учена розглядала інноваційну професійну діяльність як особливий вид педагогічної діяльності, що потребує відповідної мотивації, системи знань, спеціальних умінь, творчого потенціалу та здатності до рефлексії. Визначення закономірностей і принципів формування такої діяльності, а також теоретико-методологічних засад готовності майбутніх учителів до її здійснення засвідчило перехід від фрагментарного вивчення окремих інновацій до цілісного осмислення особистісно-професійної готовності педагога до інноваційних змін (Гавриш, 2005; Гавриш, 2006). Саме на цьому етапі особливо виразно окреслюються ті характеристики майбутнього педагога, які згодом увійдуть до змісту поняття «інноваційна компетентність»: мотиваційна спрямованість на нововведення, володіння знаннями про інноваційні процеси, здатність до їх практичного впровадження, творчість і рефлексивність.

У дослідженні Л. Петриченко, присвяченому підготовці майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі, інноваційна спрямованість професійної підготовки розглядається вже як цілеспрямований процес залучення здобувача освіти до активного педагогічного пошуку, освоєння нових способів професійної діяльності та набуття досвіду реалізації освітніх нововведень (Петриченко, 2007). Подальший розвиток наукової позиції авторки відображено у праці, присвяченій теоретико-

методологічним засадам формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що є показовим для переходу від категорії «готовність до інноваційної діяльності» до власне компетентнісного осмислення досліджуваного феномену (Петриченко, 2009).

Такий перехід був закономірно пов’язаний із загальним утвердженням компетентнісної парадигми в освіті, відповідно до якої результат професійної підготовки майбутнього фахівця почав визначатися не лише обсягом засвоєних знань і сформованих умінь, а його здатністю інтегрувати їх із ціннісними орієнтаціями, особистісними якостями та практичним досвідом для розв’язання професійних завдань. У цьому контексті готовність до інноваційної діяльності поступово набуває більш комплексного змісту та трансформується в категорію «інноваційна компетентність», яка дозволяє інтегрувати когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, творчий і рефлексивний аспекти професійної інноваційності педагога.

Отже, становлення поняття «інноваційна компетентність педагога» доцільно розглядати як результат тривалої еволюції педагогічної думки. Якщо на початкових етапах дослідження були зосереджені переважно на сутності педагогічних інновацій та закономірностях інноваційних процесів, то надалі акцент перемістився на особистість учителя, його готовність до сприйняття, освоєння та впровадження нововведень. Утвердження компетентнісного підходу спричинило подальше розширення цієї проблематики й оформлення інноваційної компетентності як самостійної інтегративної професійно-особистісної характеристики педагога. Саме така логіка розвитку наукового дискурсу створює теоретичні підстави для подальшого аналізу сучасних трактувань сутності, структури та механізмів формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Аналіз сутності поняття «інноваційна компетентність майбутнього педагога у сучасній науковій літературі дозволяє виокремити три вектори у

трактування досліджуваної дефініції, а саме: системно-освітній, процесуальний та творчо-діяльнісний.

Так, **системно-освітній вектор** у розумінні інноваційної компетентності педагога ґрунтується на положеннях компетентнісної парадигми освіти та відображає сучасний етап розвитку педагогічної науки, у межах якого інноваційна компетентність постає як цілісне, структуроване й інтегроване професійне утворення. У цьому контексті вона трактується не як окрема здатність або сукупність ізольованих умінь, а як система взаємопов'язаних компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного, що забезпечують готовність і спроможність майбутнього педагога до ефективної інноваційної діяльності в умовах постійних змін освітнього середовища.

У межах системно-освітнього вектора інноваційна компетентність розглядається як інтегративна якість особистості, що формується в процесі професійної підготовки та відображає здатність педагога до цілісного сприйняття, проєктування й реалізації інноваційних змін в освіті. Її системність проявляється у взаємозв'язку знань про інноваційні педагогічні технології, умінь їх застосування, досвіду інноваційної діяльності та ціннісного ставлення до професійного розвитку й освітніх трансформацій.

Подібне системне розуміння досліджуваного феномену простежується у працях О. Мариновської, яка визначає інноваційну компетентність педагога як цілісне професійно-особистісне утворення, що інтегрує знання про інноваційні процеси, практичні вміння їх реалізації, відповідний професійний досвід, ціннісне ставлення до нововведень та особистісну готовність до їх створення, апробації й поширення в освітній практиці (Мариновська, 2023). Така позиція підтверджує, що інноваційна компетентність має системний характер, оскільки ефективність інноваційної діяльності педагога забезпечується не окремими її складниками, а їх взаємодією та взаємозумовленістю.

Системний характер інноваційної компетентності підтверджується й результатами зарубіжних досліджень. Так, L.-M. Hero, E. Lindfors та V. Taatila, узагальнюючи наукові підходи до феномену «individual innovation competence» (індивідуальна інноваційна компетентність), розглядають її як багатовимірне утворення, що охоплює сукупність індивідуальних характеристик і здатностей, необхідних для продукування, розвитку та практичної реалізації нових ідей у професійній діяльності (Hero, Lindfors & Taatila, 2017). Цінним для нашого дослідження є те, що автори наголошують на взаємозв'язку когнітивних, особистісних, соціальних і діяльнісних характеристик інноваційної компетентності, що дає підстави розглядати її не як ізольовану професійну здатність, а як цілісну систему ресурсів особистості, які актуалізуються в процесі інноваційної діяльності.

О. Олійник інноваційну компетентність учителя розглядає як інтегративне професійно-особистісне утворення, що відображає здатність педагога ефективно здійснювати інноваційну діяльність у контексті цифровізації освіти та використання сучасних цифрових освітніх платформ. Авторка акцентує, що інноваційна компетентність постає як складна система професійних і особистісних характеристик, яка забезпечує готовність учителя до цілеспрямованого впровадження освітніх інновацій, їхнього критичного осмислення та педагогічно доцільного використання в освітньому процесі (Олійник, 2025).

У структурному вимірі дослідниця пов'язує інноваційну компетентність із здатністю педагога до науково обґрунтованого проєктування освітньої діяльності на основі цифрових технологій, організації навчального процесу із застосуванням цифрових платформ, а також із умінням здійснювати оцінювання ефективності впроваджених інновацій. Важливе місце в авторській інтерпретації займає рефлексивний компонент, який забезпечує здатність учителя аналізувати

власну педагогічну діяльність, коригувати її відповідно до змін освітнього середовища та здійснювати професійне самовдосконалення.

Окремо підкреслюється, що інноваційна компетентність тісно пов’язана з готовністю педагога до безперервного професійного розвитку, відкритістю до нововведень, здатністю до педагогічного експериментування та творчого використання цифрових ресурсів у навчальному процесі. Таким чином, дослідниця трактує інноваційну компетентність як динамічну характеристику сучасного вчителя, що забезпечує його ефективну професійну діяльність в умовах цифрової трансформації освіти та виступає ключовим чинником підвищення якості освітнього процесу.

Системно-освітнє розуміння інноваційної компетентності передбачає також урахування середовищних чинників її становлення. У цьому контексті заслуговує на увагу позиція А. Кожевникової та П. Кожевникова, які пов’язують формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя зі специфікою інноваційного освітнього середовища закладу вищої освіти. Науковці наголошують, що таке середовище має забезпечувати відкритість до нових педагогічних ідей, можливості для професійного експериментування, використання сучасних технологій, проєктної взаємодії та самостійного пошуку майбутніми педагогами інноваційних рішень (Кожевникова & Кожевников, 2024 : 75-76). Отже, інноваційна компетентність у цьому вимірі постає результатом взаємодії особистісних ресурсів здобувача освіти та характеристик освітнього середовища, у якому відбувається його професійне становлення.

Аналогічну закономірність простежують A. R. Ovbiagbonhia, B. Kollöffel та P. den Brok, досліджуючи зв’язок між сприйняттям здобувачами освітнього середовища та розвитком їхньої інноваційної компетентності. Автори акцентують, що формування здатності до інновацій значною мірою залежить від організації такого навчального середовища, яке стимулює самостійність, активне розв’язання проблем, співпрацю, експериментування та рефлексію

(Ovbiagbonhia, Kollöffel & den Brok, 2019). Зазначена позиція є важливою для системно-освітнього вектора, оскільки дозволяє розглядати інноваційну компетентність як результат взаємодії особистості майбутнього педагога, змісту його професійної підготовки та спеціально організованих освітніх умов.

Важливим аспектом системно-освітнього вектору є орієнтація на результативність підготовки майбутнього педагога відповідно до вимог сучасних освітніх стандартів, зокрема компетентнісного навчання, цифровізації освіти та інноваційного розвитку закладів освіти. У цьому контексті інноваційна компетентність виступає як інтегральний показник якості професійної підготовки, що забезпечує здатність майбутнього вчителя не лише адаптуватися до нововведень, але й виступати активним суб'єктом їх створення та впровадження в освітню практику.

Така думка чітко простежується у дослідженні Ф.Х. Фернандес-Крус (F.J. Fernández-Cruz) та Ф. Родрігес-Легендре (F. Rodríguez-Legendre), де інноваційна компетентність розглядається як комплексна професійна характеристика сучасного викладача-педагога, що забезпечує його здатність ефективно діяти в умовах постійних змін освітнього середовища, ініціювати та впроваджувати нововведення, а також адаптувати педагогічну діяльність до актуальних соціальних і технологічних викликів. Автори підкреслюють, що в умовах трансформації вищої освіти викладач уже не може обмежуватися традиційним виконанням навчально-методичних функцій, а має виступати активним агентом інноваційних змін, здатним до модернізації освітнього процесу (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2022).

Науковці трактують інноваційну компетентність не як ізольовану навичку чи сукупність окремих умінь, а як інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, установки, цінності та поведінкові прояви, необхідні для створення й реалізації інновацій у професійній діяльності. У структурі цього феномену акцентовано увагу на здатності педагога генерувати нові ідеї, критично

осмислювати освітню практику, використовувати сучасні технології, працювати в команді, приймати рішення в умовах невизначеності та оцінювати результати впроваджених змін (Fernández-Cruz & Rodríguez-Legendre, 2022 : 640-642).

Цінним для нашого дослідження є висновок авторів про те, що інноваційна компетентність формується не спонтанно, а вимагає цілеспрямованого розвитку в процесі професійної освіти, створення інноваційного освітнього середовища та залучення здобувачів освіти до практик проєктування, співпраці, цифрової творчості та рефлексії.

Важливе доповнення до такого розуміння знаходимо у дослідженні M. Keinänen, J. Ursin та K. Nissinen, які розглядають інноваційну компетентність здобувачів вищої освіти як комплексний результат навчання, що може формуватися й оцінюватися в автентичних освітніх ситуаціях (Keinänen, Ursin & Nissinen, 2018). Такий підхід є принциповим для системно-освітнього осмислення досліджуваного феномену, оскільки переводить інноваційну компетентність із площини абстрактної професійної характеристики у площину конкретного результату професійної підготовки. Відповідно, її формування передбачає не лише накопичення знань про інновації, а створення освітніх умов, у яких майбутній фахівець демонструє здатність генерувати та розвивати нові ідеї, співпрацювати, розв’язувати проблемні завдання й реалізовувати інноваційні рішення в практичній діяльності.

У межах системно-освітнього вектору щодо розуміння сутності інноваційної компетентності майбутнього педагога звернемось і до робіт П. Конечної (P. Konečná), П. Смолки (P. Smolka), К. Тречкової (K. Trčková), З. Вацлавікової (Z. Václavíková), М. Жачек (M. Žáček), які здійснюють теоретико-методологічне осмислення проблеми інноваційного оновлення педагогічних практик у процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Автори виходять із положення, що сучасна система педагогічної освіти потребує переорієнтації з традиційної моделі трансляції знань на модель формування у

майбутніх педагогів здатності до інноваційної професійної діяльності, що передбачає активне залучення здобувачі до процесів конструювання, впровадження та оцінювання нових педагогічних рішень.

Автори підкреслюють, що важливими умовами формування інноваційності майбутнього педагога є впровадження активних методів навчання, які сприяють розвитку критичного мислення, творчості та самостійності здобувачів, а також систематична рефлексія власної педагогічної діяльності, що дозволяє усвідомлювати її ефективність і визначати напрями професійного вдосконалення. Окремо наголошується на значущості цифровізації освітнього процесу, яка створює додаткові можливості для впровадження інноваційних підходів у навчанні та розширює інструментарій майбутнього педагога (Konečná, Smolka, Trčková, Václavíková, Žáček, 2023).

Сутність дефініції «інноваційна компетентність» окремо не визначається, натомість стає зрозумілим, що у контексті дослідження вона трактується не як статичне утворення, а як динамічна здатність майбутнього вчителя до постійного оновлення педагогічної діяльності, що ґрунтується на поєднанні активного навчання, рефлексивної практики, цифрових технологій та практико-орієнтованого підходу до професійної підготовки. У цьому зв’язку інноваційність постає як інтегративна характеристика особистості педагога, яка забезпечує його готовність до творчого перетворення освітньої реальності, адаптації до змін та активної участі в модернізації сучасної освіти.

У сучасному українському науковому дискурсі простежується тенденція до подальшого розширення змісту інноваційної компетентності педагога. Так, Т. Цегельник, В. Мізюк та Л. Драгієва переосмислюють досліджуваний феномен відповідно до актуальних трансформацій освітнього середовища, пов’язуючи його з готовністю педагога діяти в умовах постійних змін, опановувати й критично використовувати нові технології, виявляти професійну мобільність та здатність до оновлення власної педагогічної практики (Цегельник, Мізюк &

Драгієва, 2024). Такий підхід засвідчує поступове розширення традиційного змісту інноваційної компетентності та посилення в її структурі адаптивної, технологічної й особистісної складових.

Найбільш сучасне розуміння інноваційної компетентності педагога, на наше переконання, представлено в роботі Ш. Лю (S. Liu), Х. Інь (H. Yin), Ю. Ван (Y. Wang), Ц. Лу (J. Lu). Учені здійснюють комплексний теоретико-методологічний аналіз феномену педагогічної інноваційності вчителя, що дозволяє концептуалізувати його як багатовимірну професійну характеристику, яка поєднує когнітивні, діяльнісні, мотиваційні та соціально-поведінкові аспекти професійної діяльності педагога. Автори виходять із позиції, що інноваційність учителя є ключовим чинником розвитку сучасної освіти, оскільки саме педагог виступає основним суб'єктом ініціювання, впровадження та поширення освітніх змін. У цьому контексті інноваційність трактується не лише як здатність до використання нових методик чи технологій, а як цілісна професійна якість, що відображає готовність учителя до системного оновлення освітньої практики, творчого переосмислення педагогічного досвіду та активної участі в процесах освітньої трансформації (Liu, Yin, Wang & Lu, 2024).

У роботі підкреслюється, що поняття інновації педагога («teacher innovation») є багатозначним і в науковому дискурсі інтерпретується через кілька підходів: як результат педагогічної діяльності (створення нових методів і продуктів), як процес (безперервне вдосконалення практики викладання) та як особистісна характеристика (інноваційне мислення, відкритість до змін, креативність). Такий підхід дозволяє розглядати інноваційність учителя як інтегративну систему, що охоплює як внутрішні психологічні механізми, так і зовнішні прояви професійної діяльності (Там само).

У межах теоретичного фреймворку інноваційність учителя розглядається як результат взаємодії трьох ключових компонентів: індивідуальних ресурсів педагога (знання, мотивація, креативність), професійної діяльності (викладання,

проєктування, експериментування) та середовищних умов (підтримка адміністрації, освітня політика, інституційна культура). Така трикомпонентна модель дозволяє пояснити механізми виникнення та розвитку інноваційної поведінки вчителя в освітній практиці.

Отже, системно-освітній вектор тлумачення інноваційної компетентності майбутнього педагога дозволяє розглядати її як цілісне, структурно організоване та інтегративне професійне утворення, що відображає сучасні тенденції цифровізації, інноваційного розвитку та модернізації освітнього процесу. Системно-освітній вектор підкреслює подвійний характер інноваційної компетентності: з одного боку, як результат якісної професійної підготовки, що відповідає вимогам сучасних освітніх стандартів, а з іншого – як умову та ресурс подальшого розвитку педагогічної діяльності. У цьому сенсі вона виступає інтегральним показником професійної зрілості сучасного педагога, його здатності діяти в умовах освітніх трансформацій, генерувати інновації та забезпечувати підвищення якості освітнього процесу.

Процесуальний вектор у трактуванні інноваційної компетентності педагога акцентує увагу на динамічному характері її формування та реалізації, розглядаючи досліджуване поняття не як статичну характеристику, а як здатність до здійснення цілісного циклу інноваційної педагогічної діяльності. У межах цього підходу інноваційна компетентність постає як процесуально зумовлена якість особистості, що виявляється у здатності педагога послідовно здійснювати етапи інноваційної діяльності: від усвідомлення необхідності змін і генерування нових ідей до їх практичного впровадження, оцінювання результатів та подальшого вдосконалення освітнього процесу.

Таке розуміння інноваційної компетентності значною мірою ґрунтується на положеннях теорії інноваційної педагогічної діяльності. Зокрема, І. Гавриш розглядає готовність майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності як складне особистісно-професійне утворення, що реалізується через

послідовне включення педагога в процеси пошуку, проєктування, апробації, упровадження та оцінювання педагогічних нововведень (Гавриш, 2005; Гавриш, 2006). У такому трактуванні інноваційність набуває виразного процесуального характеру, оскільки її результативність залежить не лише від наявності відповідних знань чи позитивного ставлення до нововведень, а передусім від здатності педагога здійснювати цілісний цикл інноваційної діяльності.

Подібний акцент простежується у працях В. Ачкана, який пов’язує формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя математики з його включенням у контекстну професійно орієнтовану діяльність. Науковець підкреслює, що становлення інноваційної компетентності відбувається через виконання здобувачами освіти завдань, наближених до реальних професійних ситуацій, які потребують пошуку нових способів розв’язання педагогічних проблем, проєктування та апробації інноваційних рішень, їх аналізу й подальшого вдосконалення (Ачкан, 2014; 2016). Це дає підстави розглядати інноваційну компетентність як таку, що формується і виявляється передусім у діяльності.

Цікавим в даному контексті є дослідження А. Скоролітньої у межах якого інноваційна компетентність визначається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що забезпечує готовність майбутнього вчителя математики до ефективного здійснення педагогічної діяльності в умовах постійного оновлення змісту освіти, цифровізації навчального процесу та впровадження інноваційних освітніх технологій. Авторка акцентує, що інноваційна сформована інноваційна компетентність майбутнього вчителя виходить за межі простого використання сучасних методик навчання математики і передбачає сформованість у майбутнього педагога здатності до інноваційного мислення, проєктування освітнього процесу на засадах новітніх педагогічних підходів, а також активного включення в процеси модернізації шкільної математичної освіти (Скоролітня, 2025).

Як бачимо, учена пов’язує інноваційну компетентність з процесами модернізації змісту загальної середньої освіти, зокрема математичної, що передбачає орієнтацію на компетентнісне навчання, цифровізацію освітнього процесу та інтеграцію сучасних методик викладання. Власне, інноваційна компетентність у її трактуванні постає як ключова характеристика сучасного вчителя математики, здатного не лише адаптуватися до змін, а й бути активним учасником і ініціатором освітніх інновацій.

Можемо говорити, що у процесуальному вимірі інноваційна компетентність тісно пов’язана з реальними діями педагога в освітньому середовищі та його здатністю до організації, реалізації й управління інноваційними змінами. Вона передбачає не лише наявність теоретичних знань про педагогічні інновації, а передусім сформованість практичних умінь їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, що потребують творчого підходу, гнучкості мислення та швидкої адаптації до змінних умов освітнього процесу.

Уважаємо, що важливою характеристикою процесуального вектора є його орієнтація на діяльнісну активність майбутнього педагога як суб’єкта інноваційної діяльності. Це означає, що інноваційна компетентність реалізується через здатність до проєктування педагогічних інновацій, їх апробації в освітній практиці, рефлексивного аналізу отриманих результатів та корекції власної діяльності. Таким чином, ключовим є не лише результат, а й сам процес інноваційного перетворення педагогічної практики.

Практико-діяльнісний характер формування інноваційної компетентності підтверджують також Н. Лазаренко та І. Візнюк, які акцентують увагу на необхідності безпосереднього залучення майбутніх учителів до виконання професійно орієнтованих завдань, використання інноваційних технологій, розв’язання педагогічних ситуацій і створення власних освітніх продуктів (Лазаренко & Візнюк, 2025). У такому контексті інноваційна компетентність

формується через набуття досвіду практичної реалізації педагогічних нововведень, коли здобувач освіти проходить шлях від ознайомлення з інноваційною ідеєю до її адаптації, застосування та оцінювання ефективності.

Цінним є те, що авторки фактично зміщують акцент із засвоєння інформації про інновації на організацію діяльності, у якій майбутній педагог виступає безпосереднім суб'єктом інноваційного процесу. Це підтверджує процесуальне розуміння інноваційної компетентності як характеристики, що розвивається в умовах активної професійної проби, практичного експериментування та рефлексивного осмислення отриманого досвіду.

Процесуальний характер становлення інноваційної компетентності простежується і в дослідженнях Л. Петриченко. Розглядаючи підготовку майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності, дослідниця акцентує увагу на необхідності його поетапного включення в освоєння, проєктування та практичну реалізацію педагогічних нововведень (Петриченко, 2007). Подальше осмислення цієї проблематики через категорію інноваційної компетентності дає підстави розглядати її як результат накопичення майбутнім педагогом досвіду інноваційної діяльності, що формується у процесі систематичного виконання професійно орієнтованих і творчих завдань (Петриченко, 2009).

Отже, у працях Л. Петриченко простежується важлива для нашого дослідження ідея поступового переходу від готовності до інноваційної діяльності до здатності самостійно реалізовувати її основні етапи. Це дозволяє трактувати процес формування інноваційної компетентності як накопичення та ускладнення практичного досвіду майбутнього педагога в умовах спеціально організованої професійної підготовки.

Підтвердження цієї думки знаходимо в роботі К. Ляшенко, яка досліджує специфіку формування інноваційної компетентності у майбутніх учителів початкової школи в умовах коледжу, визначаючи провідне поняття як

інтегративне особистісно-професійне утворення, що відображає готовність майбутнього вчителя початкової школи до здійснення інноваційної педагогічної діяльності в умовах оновлення змісту освіти та впровадження сучасних освітніх технологій. Авторка підкреслює, що досліджуване поняття не обмежується лише володінням інноваційними методиками навчання, а передбачає сформованість у майбутнього педагога внутрішньої потреби в інноваційній діяльності, здатності до творчого переосмислення педагогічного досвіду, готовності до змін і професійного саморозвитку (Ляшенко, 2021; 2022).

Висновуємо, що К. Ляшенко розглядає процес формування інноваційної компетентності в умовах практико-орієнтованого навчання та раннього включення здобувачів освіти у реальну педагогічну діяльність. інноваційна компетентність у її трактуванні постає як здатність майбутнього вчителя початкових класів ефективно поєднувати традиційні та інноваційні підходи у навчанні молодших школярів, забезпечуючи розвиток їхньої навчальної активності та творчості

Погоджуємося з науковою позицією К. Ляшенко щодо трактування інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів та зазначимо, що цінним для нашого дослідження є, насамперед, положення авторки про необхідність формування внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності та орієнтації майбутнього вчителя на професійне саморозвиток і творчий пошук, що узгоджується з сучасним розумінням педагога як активного суб’єкта освітніх змін.

Сучасні зарубіжні дослідження також підтверджують доцільність процесуального розуміння інноваційної компетентності майбутнього педагога. Так, Дж. Лю (J. Liu) та співавтори, досліджуючи «instructional innovation capabilities» (здатності до інноваційної організації навчання**)** майбутніх учителів, акцентують увагу на тому, що інноваційні здатності виявляються у конкретній професійній діяльності: проєктуванні навчання, доборі та модифікації

педагогічних стратегій, застосуванні нових технологічних рішень і оцінюванні ефективності їх використання (Liu et al., 2023). Таким чином, інноваційність майбутнього педагога постає не як абстрактна особистісна властивість, а як комплекс здатностей, що реалізуються у процесі розв'язання професійно-педагогічних завдань.

Подібні висновки представлені у дослідженні О. Філіз (O. Filiz) та А. Курта (A. Kurt), які аналізували вплив досвіду навчання майбутніх педагогів у форматі моделі перевернутого навчання («flipped course») на розвиток їхніх цифрових компетентностей та інноваційності. Результати дослідження засвідчують значущість активного досвіду використання сучасних освітніх технологій для становлення готовності майбутніх учителів до їх подальшого педагогічно доцільного застосування (Filiz & Kurt, 2022). У цьому сенсі інноваційна компетентність формується через безпосередню участь здобувача освіти в інноваційно організованому навчальному процесі, що забезпечує перехід від засвоєння інноваційного досвіду до його самостійного відтворення й трансформації у майбутній професійній діяльності.

Не можемо оминути дослідження О. Товканець, Л. Попової, Н. Іваницької, О. Кміт, Т. Паски, де інноваційна компетентність не розглядається як окремо сформульована дефініція, однак фактично постає як інтегративна характеристика професійної компетентності, що формується в процесі педагогічної діяльності через застосування сучасних освітніх технологій. Автори виходять із позиції, що розвиток професійної і, відповідно, інноваційної компетентності майбутнього вчителя відбувається через включення здобувачів освіти в активну діяльність, організовану на засадах інноваційних педагогічних підходів. У цьому контексті ключовим механізмом виступає впровадження комплексу інноваційних технологій навчання, які трансформують традиційну модель підготовки педагога (Tovkanets, Popova, Ivanytska, Kmit & Paska, 2024).

Учені пропонують використовувати технології практико-діяльнісного спрямування: як-от: змішане навчання (blended learning), дистанційне навчання, перевернуте навчання (flipped classroom), проєктне навчання (project-based learning), гейміфікація (gamification), інтерактивне навчання, а також використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІСТ) (Там само). Саме ці технології, на думку авторів, забезпечують активну залученість здобувачів до освітнього процесу, створюють умови для самостійного конструювання знань, розвитку критичного мислення, творчості та здатності до педагогічного експериментування.

Подібна позиція представлена у дослідженні С. Ілляш та І. Садової, які пов'язують готовність майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності зі сформованістю здатності практично застосовувати нові педагогічні ідеї, творчо реагувати на професійні ситуації та здійснювати рефлексивне оцінювання результатів власної діяльності (Ілляш & Садова, 2021).

Тож, формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у межах дослідження розглядається як результат включення майбутнього педагога в інноваційно організоване освітнє середовище, де він виконує не пасивну, а активну роль суб'єкта навчання. Важливим є також те, що зміна ролі викладача – від транслятора знань до фасилітатора та організатора освітньої взаємодії – створює додаткові передумови для розвитку інноваційного мислення студентів. Такі висновки є цінними для нашого дослідження та закладають фундамент для подальшої теоретичної площини дисертаційної роботи.

Як видно, процесуальний вектор дозволяє розглядати інноваційну компетентність як динамічну характеристику професійної діяльності педагога, що забезпечує його готовність до безперервного включення в інноваційні процеси, активної участі в їх реалізації та постійного вдосконалення власної педагогічної практики на основі рефлексії та професійного досвіду.

І, нарешті, **творчо-діяльнісний вектор** у розумінні інноваційної компетентності педагога ґрунтується на ідеях педагогічної творчості та розглядає досліджуваний феномен як здатність майбутнього вчителя до креативного перетворення педагогічної дійсності в умовах професійної діяльності. У межах цього підходу інноваційна компетентність інтерпретується як інтегративна якість особистості, що забезпечує не лише адаптацію до освітніх змін, а й активне продукування нових педагогічних ідей, підходів, методів і технологій навчання.

Теоретичним підґрунтям такого розуміння інноваційної компетентності є положення педагогіки творчості, представлені, зокрема, у працях С. Сисоєвої. Учена розглядає педагогічну творчість як специфічний вид професійної діяльності, пов’язаний зі здатністю вчителя до самостійного пошуку нових способів розв’язання педагогічних завдань, продукування оригінальних ідей, творчого переосмислення педагогічного досвіду та конструювання нових підходів до організації освітнього процесу (Сисоєва, 1996; Сисоєва, 2006). Така позиція є принципово важливою для осмислення інноваційної компетентності, оскільки створення та впровадження педагогічних інновацій неможливе без сформованої здатності педагога виходити за межі усталених алгоритмів професійної діяльності та творчо трансформувати їх відповідно до нових освітніх потреб.

У цьому контексті творчість доцільно розглядати не як додаткову характеристику інноваційної компетентності, а як один із механізмів її практичної реалізації. Саме здатність генерувати альтернативні педагогічні рішення, прогнозувати можливі результати їх застосування, експериментувати з формами, методами й технологіями навчання та створювати власні педагогічні продукти забезпечує перехід від простого використання готових нововведень до суб’єктної інноваційної діяльності майбутнього педагога.

Так, у дисертаційному дослідженні Л. Бурчак поняття інноваційної компетентності розглядається як складне інтегративне особистісно-професійне утворення, що забезпечує готовність майбутнього педагога до здійснення

інноваційної діяльності в умовах сучасних трансформацій освіти. Авторка трактує інноваційну компетентність не лише як сукупність знань про педагогічні нововведення чи володіння сучасними методиками навчання, а як цілісну характеристику особистості майбутнього вчителя, яка поєднує мотиваційно-ціннісну спрямованість на сприйняття змін, здатність до творчого пошуку, уміння проєктувати та впроваджувати інновації, а також готовність до постійного професійного саморозвитку (Бурчак, 2024).

Згідно Л. Бурчак інноваційна компетентність визначається як інтегрована характеристика майбутнього вчителя, яка виявляється у здатності ефективно діяти в умовах освітніх змін, творчо застосовувати нові педагогічні ідеї та виступати активним суб'єктом інноваційного розвитку освіти.

Творча природа інноваційної компетентності безпосередньо підкреслюється і С. Кириленко, яка пов'язує її зі здатністю педагога до творчого мислення, генерування нових ідей, критичного переосмислення наявного педагогічного досвіду та пошуку нетрадиційних способів розв'язання професійних завдань (Кириленко, 2023). Важливо, що інноваційність у такому трактуванні не зводиться до засвоєння вже створених педагогічних технологій, а передбачає активну позицію педагога як автора, розробника та модифікатора освітніх рішень. Це дозволяє розглядати творчий пошук як необхідну умову переходу від репродуктивного до інноваційного способу професійної педагогічної діяльності.

У роботі І. Шиман подається таке авторське розуміння інноваційної компетентності майбутнього вчителя музики – це цілісне інтегративне особистісно-професійне утворення, що визначає здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах освітніх інновацій, творчо переосмислювати традиційні підходи та впроваджувати нові педагогічні ідеї у музично-освітній процес. Авторка акцентує, що досліджуване поняття не зводиться лише до технічного

використання інноваційних технологій у викладанні музики, а передбачає сформованість у майбутнього педагога внутрішньої готовності до інноваційної діяльності, яка проявляється у мотивації до професійного саморозвитку, відкритості до нових педагогічних рішень, творчому мисленні та здатності до педагогічного експериментування в музично-освітньому середовищі (Шиман, 2024).

Аналіз дисертаційного дослідження І. Шиман дозволяє говорити про те, що учена конкретизує інноваційну компетентність через специфіку музично-педагогічної діяльності, де інноваційність пов'язується з художньо-творчим характером навчання, використанням музично-інформаційних технологій, інтерактивних форм роботи та проєктної діяльності у сфері музичного мистецтва. Отже, інноваційна компетентність у дослідженні трактується як здатність майбутнього вчителя музичного мистецтва поєднувати професійну музичну підготовку з інноваційними педагогічними підходами, забезпечуючи творчий розвиток учнів і модернізацію музичної освіти.

Відповідні положення простежуються і в зарубіжному науковому дискурсі. Так, Л.-М. Херо (L.-M. Hero), Е. Ліндфорс (E. Lindfors) та В. Таатіла (V. Taatila) у систематичному огляді досліджень індивідуальної інноваційної компетентності виокремлюють здатність до генерування та розвитку нових ідей, ініціативність, творчий підхід до розв'язання проблем, готовність до експериментування та практичної реалізації нововведень як важливі прояви інноваційності особистості (Hero, Lindfors & Taatila, 2017). У такому розумінні інноваційна компетентність охоплює не лише когнітивні чи технологічні ресурси фахівця, а й його здатність перетворювати нову ідею на конкретне професійне рішення.

Для нашого дослідження важливим є саме такий діяльнісний вимір творчості: інноваційна ідея набуває професійної цінності лише за умови її подальшого розроблення, апробації та реалізації в педагогічній практиці. Отже, творча складова інноваційної компетентності виявляється не тільки у здатності

майбутнього педагога продукувати нове, а й у його спроможності втілювати творчий задум у конкретні форми, методи, технології та освітні продукти.

Особистісно-діяльнісний характер інноваційності майбутнього педагога підтверджується також результатами дослідження В. Хуана (W. Huang) та С. Чжан (S. Zhang), у якому предметом аналізу є інноваційна поведінка майбутніх учителів (Huang & Zhang, 2024). Автори розглядають її не як випадковий прояв творчості, а як професійно значущу активність, пов'язану із залученістю особистості до навчання, внутрішньою професійною спрямованістю та готовністю продукувати й реалізовувати нові способи діяльності. Такий підхід дозволяє доповнити творчо-діяльнісне розуміння інноваційної компетентності особистісним виміром, оскільки здатність до інноваційної поведінки потребує не лише сформованих умінь, а й внутрішньої готовності майбутнього педагога проявляти ініціативу, виходити за межі стандартних професійних дій і брати участь у створенні нових педагогічних практик.

Важливість особистісної відкритості до нового підтверджують і результати Ф. Мумджу (F. Mumcu), яка розглядає особистісну інноваційність («personal innovativeness») у взаємозв'язку з професійно значущими технологічними компетентностями майбутніх педагогів) (Mumcu, 2022).

Тож, у творчо-діяльнісному вимірі ключовим є акцент на креативній природі педагогічної діяльності, у якій майбутній учитель виступає суб'єктом інноваційного процесу, здатним до нестандартного мислення, педагогічного експериментування та конструювання власних ефективних освітніх рішень. Інноваційна компетентність у цьому контексті проявляється через уміння трансформувати традиційні методики навчання відповідно до сучасних освітніх потреб, поєднувати різні педагогічні технології, а також створювати авторські підходи до організації освітнього процесу.

Важливою складовою творчо-діяльнісного вектора є практична реалізація креативного потенціалу педагога в реальній педагогічній діяльності. Це

передбачає готовність до педагогічного пошуку, експериментування, прийняття нестандартних рішень у складних педагогічних ситуаціях, а також здатність до самостійного конструювання інноваційного освітнього середовища. У цьому контексті інноваційна компетентність виступає як прояв творчої самореалізації майбутнього педагога у професійній діяльності.

Отже, творчо-діяльнісний вектор дозволяє розглядати інноваційну компетентність як креативну професійну якість педагога, що забезпечує його здатність до створення нових педагогічних смислів, інноваційних рішень і авторських освітніх практик у процесі професійної діяльності.

Проведений теоретичний аналіз сутності поняття «інноваційна компетентність майбутнього педагога» у науковій літературі дозволяє зробити узагальнений висновок про багатовимірність і складну структурну організацію досліджуваного феномена. Узагальнення наукових підходів засвідчує, що інноваційна компетентність не може бути редукована до окремих знань, умінь чи технологічних навичок, а постає як інтегративне професійно-особистісне утворення, яке забезпечує готовність і здатність майбутнього педагога до цілісної інноваційної діяльності в умовах динамічних змін сучасного освітнього середовища.

Таким чином, інноваційна компетентність майбутнього педагога у сучасному науковому дискурсі являє собою інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує систему науково-теоретичних знань про інноваційні процеси в освіті, практичних умінь і досвіду їх упровадження, ціннісно-мотиваційну спрямованість на професійне самовдосконалення, а також творчо-рефлексивні здатності, які забезпечують готовність і спроможність майбутнього вчителя до проєктування, реалізації, критичного осмислення та вдосконалення інноваційної педагогічної діяльності в умовах динамічних змін сучасного освітнього середовища.

У межах нашого дослідження ми визначаємо інноваційну компетентність майбутнього педагога як *багатовимірну, інтегративну та динамічну характеристику особистості майбутнього педагога, що поєднує знання про інноваційні процеси, здатність до їх практичної реалізації, ціннісне ставлення до професійного розвитку та творчий потенціал до педагогічного перетворення освітньої дійсності.* Вона забезпечує не лише адаптацію майбутнього вчителя до умов освітніх трансформацій, а й його активну участь у створенні, впровадженні та розвитку інновацій в освіті, що визначає її ключову роль у підготовці сучасного педагога.

1.2. Неформальна освіта як засіб формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів

Стрімкий розвиток технологій, глобалізаційні процеси, цифровізація освітнього середовища та динамічні зміни ринку праці потребують від сучасних фахівців здатності до постійного оновлення знань, гнучкості мислення та готовності до інноваційної діяльності. У цих умовах традиційна формальна освіта не завжди може оперативно реагувати на нові виклики, що підсилює значення неформальної освіти як ефективного засобу становлення інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Особливої актуальності неформальна освіта набуває у контексті реалізації концепції навчання впродовж життя, яка передбачає безперервний професійний та особистісний розвиток людини. Неформальна освіта забезпечує гнучкість освітнього процесу, можливість швидкого оновлення змісту навчання, орієнтацію на індивідуальні освітні потреби та практичну спрямованість. Саме ці характеристики дозволяють ефективно формувати компетентності, необхідні для діяльності в умовах невизначеності та постійних змін.

Сучасна система підготовки майбутніх педагогів наразі зазнає суттєвих трансформацій, пов’язаних із переходом до ціннісно-смислової парадигми освіти (С. Бадер, М. Починкова) та необхідністю формування інноваційної компетентності. Майбутній педагог має бути здатним до впровадження нових освітніх технологій, використання цифрових інструментів, організації творчої та дослідницької діяльності учнів. Водночас формальна підготовка не завжди забезпечує достатні можливості для розвитку таких якостей, у той час як неформальна створює додатковий простір для формування інноваційного мислення, творчості та професійної мобільності майбутніх педагогів.

Актуальність та доцільність неформальної освіти посилюється розвитком цифрових технологій, які значно розширюють доступ до освітніх ресурсів та сприяють появі нових форматів навчання. Онлайн-платформи, відкриті освітні курси, професійні спільноти педагогів забезпечують можливість індивідуалізованого навчання та швидкого обміну інноваційним досвідом. Це створює умови для формування у майбутніх педагогів готовності до самоосвіти та постійного професійного вдосконалення.

Зупинимось на соціально-педагогічних передумовах становлення неформальної освіти в Україні, що сформувалися під впливом комплексних суспільних трансформацій, пов’язаних із переходом до інформаційного суспільства, реформуванням системи освіти, інтеграцією у європейський освітній простір та зростанням потреби у безперервному професійному розвитку особистості. Саме неформальна освіта стала відповіддю на нові соціальні виклики, що потребували більш гнучких та адаптивних форм навчання, ніж традиційна формальна освіта.

Однією з ключових соціальних передумов є трансформація соціально-економічних умов розвитку українського суспільства. Трансформація ринку праці, поява нових професій та необхідність постійного й оперативного оновлення професійних знань і навичок зумовили потребу у більш гнучких

освітніх механізмах, здатних швидко реагувати на нові суспільні та професійні запити (Баніт, 2021). Формальна система освіти, яка у 90-х – початку 2000-х роках характеризуваля певною інерційністю, не завжди встигала оперативно реагувати на зміни ринку праці. У зв'язку з цим неформальна освіта постає важливим інструментом швидкого набуття актуальних компетентностей, розвитку професійної мобільності та адаптивності фахівців (Кремень, 2019; Ничкало, 2005).

Важливою соціальною передумовою становлення неформальної освіти є процес європейської інтеграції України та впровадження концепції навчання впродовж життя («lifelong learning»). У цьому контексті значну роль відіграли рекомендації European Union (Commission of the European Communities, 2000) та міжнародні документи UNESCO, які підкреслюють необхідність розвитку альтернативних форм освіти (UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2012). У документах було зазначено, що навчання впродовж життя визначається як безперервний процес, що охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання, які мають взаємодоповнювати одне одного у забезпеченні розвитку особистості та підвищення її конкурентоспроможності на ринку праці. Особлива увага приділяється неформальній освіті як організованому навчанню, що здійснюється поза межами формальної системи освіти, проте сприяє формуванню ключових компетентностей, професійної мобільності та соціальної адаптивності.

Зазначені положення стали методологічною основою модернізації освітньої політики країн Європи та вплинули на реформування освітньої системи України. Прийняття ЗУ «Про освіту» нормативно закріпило поняття формальної, неформальної та інформальної освіти, а також можливість визнання результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та інформальної освіти. (ЗУ «Про освіту», 2017).

Це сприяло формуванню гнучких освітніх траєкторій, розвитку системи підвищення кваліфікації та розширенню можливостей професійного розвитку фахівців. Відтак орієнтація на європейські підходи до організації навчання впродовж життя сприяла утвердженню неформальної освіти в Україні як важливого механізму розвитку ключових компетентностей та забезпечення безперервності професійної підготовки.

Оскільки прийняття Закону України «Про освіту» закріпило поняття неформальної освіти на нормативному рівні, поступово посилюється її значення в системі освіти впродовж життя та професійного розвитку особистості. Неформальна освіта створює умови для задоволення актуальних освітніх потреб, удосконалення професійних компетентностей, розвитку особистісних якостей і побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку (Павлик, 2016; Євтухова, Лєвіт, 2021).

Сучасна освіта дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння знань, а й на формування здатності особистості до самостійного навчання, критичного осмислення інформації, творчої та інноваційної діяльності. Значний потенціал у цьому контексті має неформальна освіта, яка сприяє професійному розвитку майбутніх педагогів та створює можливості для набуття ними практичного освітнього досвіду (Скорик, Вергунова, 2021).

Уважаємо, що важливою соціально-педагогічною передумовою становлення неформальної освіти в Україні є розвиток громадянського суспільства та розширення діяльності різноманітних провайдерів освітніх послуг, зокрема громадських організацій та освітніх ініціатив (Аніщенко, Лук’янова, Прийма, 2017 : 5-8).

Значний вплив на становлення й розвиток неформальної освіти мало стрімке поширення інформаційно-комунікаційних технологій, що суттєво розширило доступ до альтернативних освітніх ресурсів. Онлайн-курси, вебінари, цифрові освітні платформи та професійні спільноти створили нові можливості

для самоосвіти й неформального навчання, забезпечуючи доступ до сучасних знань, матеріалів і методик незалежно від місця та часу навчання (Калюжна, 2024). Особливого значення такі можливості набувають у професійній підготовці майбутніх педагогів, оскільки використання цифрових платформ та інтерактивних ресурсів сприяє розвитку їхньої цифрової грамотності, здатності адаптуватися до освітніх змін, опановувати й упроваджувати новітні педагогічні технології, а відтак – розвитку інноваційної компетентності (Лазаренко, Візнюк, 2025 : 380).

Висновуємо, що соціально-педагогічні передумови становлення неформальної освіти в Україні зумовлені суспільними трансформаціями, європейською інтеграцією, реформуванням освітньої системи, компетентнісною орієнтацією освіти, розвитком громадянського суспільства та цифровізацією освітнього простору. Сукупність цих чинників сприяла утвердженню неформальної освіти як важливого механізму професійного та особистісного розвитку, зокрема у процесі підготовки майбутніх педагогів.

Логіка наукового пошуку потребує уточнення сутності поняття «неформальна освіта» в сучасному науковому дискурсі. Аналіз наукових джерел засвідчує різноаспектність його трактування. Так, Н. Павлик розглядає неформальну освіту як складову цілісної системи освіти, що функціонує у взаємозв’язку з формальною та інформальною освітою, характеризується варіативністю змісту, форм і суб’єктів освітньої діяльності та орієнтується на задоволення актуальних освітніх потреб особистості (Павлик, 2016).

О. Шапочкіна акцентує увагу на організованому характері неформальної освіти, що реалізується поза традиційними інституційними рамками формальної освіти, має варіативний характер і створює додаткові можливості для особистісного та професійного розвитку, зокрема майбутніх педагогів (Шапочкіна, 2012a; 2012b).

О. Аніщенко, Л. Лук'янова та С. Прийма розглядають неформальну освіту в ширшому соціальному контексті, наголошуючи на її значенні для задоволення культурно-освітніх потреб особистості, її адаптації до змінюваних соціально-економічних умов, саморозвитку, самореалізації та активної участі в житті громадянського суспільства (Аніщенко, Лук'янова, Прийма, 2017).

У контексті освіти впродовж життя Т. Євтухова та Д. Лєвіт трактують неформальну освіту педагога як важливий ресурс безперервного професійного розвитку, удосконалення професійних компетентностей та побудови індивідуальної освітньої траєкторії (Євтухова, Лєвіт, 2021).

Узагальнюючи подані трактування сутності дефініції «неформальна освіта», доходимо висновку, що дослідники одностайно розглядають її як важливу складову освіти впродовж життя, яка реалізується поза межами формальної системи освіти та має організований, але водночас гнучкий і добровільний характер. У більшості визначень акцентується на спрямованості неформальної освіти на задоволення індивідуальних освітніх потреб особистості, розвиток професійних, соціальних і громадянських компетентностей, а також на орієнтації на практичні потреби сучасного суспільства. Важливою ознакою неформальної освіти є її варіативність форм реалізації (курси, тренінги, майстер-класи, проєкти тощо) та відсутність обов'язкового отримання державного документа про освіту чи офіційної кваліфікації.

Отже, сутність неформальної освіти полягає в організованому, добровільному та гнучкому процесі навчання поза межами формальної освіти, що здійснюється через різноманітні освітні практики та спрямований на розвиток компетентностей, самореалізацію й соціальну активність особистості відповідно до її індивідуальних потреб і вимог суспільства.

Як бачимо, неформальна освіта є такою, що здобувається поза межами освітніх програм вишів, натомість вдало доповнює когнітивний та діяльнісний компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Нам імпонує думка О. Аніщенко, Л. Лук'янової, С. Прийми: «неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби різних груп населення, є важливим складником соціалізації індивіда, допомагає опановувати нові соціальні ролі, сприяє духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню» (Аніщенко, Лук'янова, Прийма, 2017 : 3–7).

До провідних завдань неформальної освіти науковці (О. Аніщенко, О. Головко, Л. Лук'янова, Н. Павлик, С. Прийма) зараховують:

– підвищення рівня якості освіти загалом;

– підвищення рівня конкурентоспроможності майбутніх фахівців та практиків;

– розширення освітніх можливостей для громадян;

– збагачення індивідуального досвіду всіх категорій громадян в незалежності від ступеня залучення до формальної освіти (Аніщенко, Лук'янова, Прийма, 2017; Головко, 2023; Павлик, 2018).

Н. Павлик виокремлює цінності неформальної освіти, пріоритетними з яких є: рівність, полілогічність, сприятлива атмосфера, громадянська і соціальна активність, особиста відповідальність, взаємодія та взаємодопомога, добровільність і свобода (Павлик, 2018 : 155).

Проведений аналіз наукової літератури свідчить про різні підходи дослідників до визначення змісту та функціонального потенціалу неформальної освіти залежно від предмета й контексту наукового пошуку. У зв'язку з цим виникає необхідність систематизації наявних наукових уявлень щодо функціонального призначення неформальної освіти. Розглядаючи її як елемент сучасного освітнього простору України, С. Овчаренко виокремлює її соціально-педагогічний потенціал, який виявляється у низці функцій: розвивальній – розвиток здатності самостійно навчатися та здійснювати саморозвиток; профадаптаційній – підвищення професійної кваліфікації, формування конкурентоспроможності та адаптація до вимог ринку праці; навчальній –

поглиблення й розширення знань, оволодіння новими знаннями та компетентностями; громадянській – сприяння розвитку демократії, громадянського суспільства та громадянської активності; дозвіллєвій – організація змістовного вільного часу; психологічній – створення умов для підвищення мотивації та особистісного розвитку учасників освітньої діяльності (Овчаренко, 2009).

І. Пекар, протиставляючи функції неформальної освіти формальній системі освіти, як базову функцію виділяє компетентнісну, яка реалізується шляхом формування компетентностей учасників неформальної освіти у сферах, що становлять для них інтерес і не являють собою зміст формальної системи (як-от: компетентність у сфері подолання стресів, конструктивного вирішення конфліктів, тощо) (Пекар, 2011).

У роботі Е. Гусейнової та Ю. Лук'янової навпаки розглядається значення неформальної освіти у системі формальної (Гусейнова, & Лук'янова, 2012) і, відповідно, виділяється освітня функція як можливість гнучкого доповнення освітніх пропозицій відповідно до потреб учнів та студентів. Аналогічної думки дотримується Н. Сулаєва (Сулаєва, 2011); при вивченні менеджменту неформальної освіти дослідниця виділяє освітньо-інтеграційну функцію, спрямовану на інтеграцію неформальної мистецької освіти з формальною освітою вищого педагогічного навчального закладу. Представлений аналіз дозволяє виділити дві площини формування функцій неформальної освіти студентської молоді: вертикальну (соціальну) – як площину зростання статусу учасників та горизонтальну (особистісну) – як площину розширення можливостей для задоволення потреб і інтересів учасників.

Таким чином, нами визначено дві базові функції неформальної освіти студентської молоді – соціальну (зміна соціального статусу шляхом набуття додаткових компетенцій) та особистісну (самореалізація молоді шляхом задоволення актуальних потреб, інтересів та створення простору для активності).

Визначені базові функції можуть бути подрібнені залежно від цілей організації неформальної освіти студентів, наукової сфери досліджень, інтересів учасників освітнього простору, тощо.

Зупинимось на видах неформальної освіти для майбутніх педагогів під час професійної підготовки в ЗВО, які можуть сприяти формуванню інноваційної компетентності, до яких належать: освітні заходи короткотривалого формату, онлайн навчання та відкриті освітні ресурси, студентські об'єднання, академічна мобільність.

Так, *освітні заходи короткотривалого формату* як вид неформальної освіти у ЗВО становлять сукупність організованих навчальних активностей, що реалізуються протягом обмеженого проміжку часу та спрямовані на оперативне набуття здобувачами освіти нових знань, умінь і практичного досвіду поза межами формальної освітньої програми. До таких заходів належать тренінги, майстер-класи, воркшопи, вебінари, інтенсиви, літні та зимові школи, відкриті лекції фахівців-практиків, освітні марафони та інші форми короткотривалої освітньої взаємодії.

Тренінгові заняття характеризуються високим рівнем інтерактивності та орієнтацією на відпрацювання конкретних практичних навичок. Їхній потенціал у формуванні інноваційної компетентності полягає у розвитку здатності до командної взаємодії, генерування нових ідей, прийняття нестандартних рішень та рефлексії власної діяльності. Використання тренінгових технологій сприяє формуванню готовності майбутніх педагогів до впровадження інноваційних методів навчання та розвитку навичок фасилітації освітнього процесу (Бондарєва, 2007); (Головко, 2023), (Ябуров, 2021 : 119).

Майстер-клас передбачає демонстрацію ефективних практик досвідченим фахівцем із подальшим відпрацюванням елементів діяльності учасниками. Потенціал цієї форми полягає в ознайомленні майбутніх педагогів із авторськими педагогічними технологіями, інноваційними методиками та сучасними освітніми

інструментами (Kotko, Androsova & Kulinich, 2024). Майстер-класи сприяють формуванню здатності адаптувати та трансформувати педагогічні інновації відповідно до конкретних освітніх умов.

Воркшопи здебільшого орієнтовані на спільну практичну діяльність учасників, результатом якої може бути створення конкретного освітнього продукту – проєкту, методичної розробки, цифрового ресурсу тощо. За своєю діяльнісною спрямованістю така форма навчання має значний потенціал для розвитку проєктного мислення, здатності до співпраці, самостійного пошуку та конструювання педагогічних рішень. Значення проєктно орієнтованої діяльності у професійній підготовці майбутніх фахівців та набутті ними досвіду практичного розв'язання професійних завдань підкреслюється в дослідженнях І. Кравченко (Кравченко, 2020), О. Волошиної та В. Зелінського (Волошина & Зелінський, 2023). Уважаємо, що в умовах воркшопу такий досвід може бути спрямований на розроблення й апробацію інноваційних освітніх практик.

Вебінари як форма короткотривалої освіти забезпечують доступ до сучасних освітніх ідей і практик незалежно від місця перебування. Їхній потенціал полягає у розвитку цифрової компетентності, здатності до використання онлайн-інструментів навчання, а також формуванні готовності до впровадження технологій дистанційного та змішаного навчання. Вебінари сприяють розширенню професійного інформаційного простору майбутніх педагогів (Павлик, 2018).

Характерною ознакою освітніх заходів короткотривалого формату є їх практикоорієнтованість, мобільність та варіативність змісту, що дозволяє оперативно реагувати на сучасні освітні виклики та професійні потреби майбутніх педагогів. Зазначені заходи, як правило, базуються на використанні інтерактивних методів навчання, зокрема групових дискусій, аналізу педагогічних ситуацій, кейс-методу, мозкового штурму, проєктних завдань, що

сприяє активному залученню майбутніх педагогів до освітнього процесу та формуванню досвіду практичного застосування отриманих знань.

Участь здобувачів у короткотривалих освітніх заходах забезпечує розширення їхнього професійного світогляду, ознайомлення з інноваційними педагогічними технологіями, розвиток критичного та креативного мислення, комунікативних умінь і навичок командної взаємодії. Важливою особливістю таких форм діяльності є добровільність участі та можливість індивідуального вибору тематики відповідно до освітніх інтересів і потреб професійного саморозвитку.

Онлайн-навчання та відкриті освітні ресурси як вид неформальної освіти під час професійної підготовки майбутніх педагогів охоплюють сукупність цифрових освітніх можливостей, що забезпечують здобувачам освіти доступ до навчального контенту, професійних спільнот та інноваційних педагогічних практик у відкритому освітньому середовищі. До цієї групи належать масові відкриті онлайн-курси, освітні онлайн-платформи, відкриті відеолекції, мікрокурси та сертифікаційні програми, освітні подкасти й відеоблоги, соціальні мережі, кожен з яких має специфічний потенціал у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів (Скорик & Вергунова, 2021).

Так, потенціал масових відкритих онлайн-курсів полягає у забезпеченні доступу до сучасних педагогічних концепцій, інноваційних технологій навчання та міждисциплінарних знань. Участь у таких курсах сприяє формуванню здатності до самостійного планування освітньої діяльності, розвитку навичок самоорганізації та відповідальності за результати навчання. Крім того, використання інтерактивних елементів (форумів, тестових завдань, проєктної роботи) сприяє розвитку критичного мислення та готовності до застосування новітніх педагогічних практик майбутніми педагогами (Баніт, 2020 : 30-31).

Своєю чергою, онлайн-платформи надають доступ до структурованих освітніх програм, інтерактивних навчальних матеріалів та цифрових

інструментів навчання. Їхній потенціал полягає у розвитку цифрової грамотності, формуванні навичок роботи з освітніми технологіями та здатності до використання електронних ресурсів у професійній діяльності. Залучення майбутніх педагогів до роботи на платформах сприяє формуванню їхньої готовності до організації дистанційного та змішаного навчання (Литвин, 2021 : 68-69).

Виокремимо ті з них, які стануть у нагоді майбутньому педагогу (див. таблицю 1.2).

Таблиця 1.2

Відкриті платформи для отримання неформальної освіти для майбутніх педагогів

Платформа	**Загальна характеристика**	**Потенціал для професійного розвитку майбутніх педагогів**
Insha Osvita (insha-osvita.org)	Українська громадська організація, діяльність якої пов’язана з розвитком неформальної освіти, фасилітації, громадянської освіти та освітніх ініціатив.	Сприяє розвитку комунікативних, проєктних, організаційних і соціальних компетентностей, здатності до командної взаємодії та реалізації освітніх ініціатив.
Prometheus (prometheus.org.ua)	Українська платформа онлайн-освіти, що пропонує курси та освітні програми з різних напрямів професійного розвитку. За результатами опанування частини курсів передбачено сертифікацію.	Забезпечує можливості для розвитку професійних, цифрових, громадянських, управлінських та інших компетентностей, підтримує самостійний вибір змісту й темпу навчання.
EdEra (ed-era.com)	Українська студія онлайн-освіти, що розробляє онлайн-курси, інтерактивні	Сприяє ознайомленню із сучасними методиками, цифровими інструментами й інноваційними форматами

	навчальні матеріали та цифрові освітні продукти.	організації освітнього процесу.
Coursera (coursera.org)	Міжнародна платформа онлайн-навчання, що співпрацює з університетами та компаніями світу й пропонує курси, спеціалізації та професійні сертифікатні програми.	Забезпечує доступ до міжнародного освітнього досвіду та сучасних знань у галузях педагогіки, психології, цифрових технологій, штучного інтелекту, менеджменту й комунікації.
Дія.Освіта (osvita.diia.gov.ua)	Національна освітня платформа, що містить освітні серіали, симулятори, тести, гайди та інші ресурси для розвитку актуальних компетентностей.	Сприяє розвитку цифрової компетентності, медіаграмотності, навичок використання штучного інтелекту, комунікації та інших професійно значущих умінь.
Всеосвіта (vseosvita.ua)	Українська освітня платформа для професійного розвитку педагогів, що пропонує курси, вебінари, конференції та методичні матеріали.	Дає змогу оновлювати професійні знання, опановувати сучасні освітні технології, цифрові інструменти, практики інклюзивної освіти та використання ШІ.
На Урок (naurok.com.ua)	Українська освітня платформа, що пропонує онлайн-курси, вебінари, конференції та інші форми професійного навчання педагогів.	Сприяє опануванню сучасних методик, цифрових та інтерактивних технологій, проєктного й інтегрованого навчання та підтримує побудову індивідуальної траєкторії професійного розвитку.
ВУМ online (vumonline.ua)	Українська платформа дистанційної громадянської освіти та самоосвіти, що пропонує курси з	Сприяє розвитку критичного й креативного мислення, лідерських, комунікативних, проєктних

	критичного мислення, лідерства, комунікації, командної роботи, проєктного менеджменту та соціальних інновацій.	і громадянських компетентностей майбутнього педагога.

Одним із сучасних цифрових ресурсів неформальної освіти є освітні подкасти, які забезпечують гнучкий доступ до професійної інформації та сприяють формуванню культури безперервного навчання у майбутніх педагогів. Їхній потенціал полягає у розвитку рефлексивного мислення, розширенні педагогічного світогляду та ознайомленні з досвідом інноваційної діяльності в освіті. Подкасти також сприяють формуванню здатності до самоосвіти та критичного аналізу освітніх ідей (Биконя, 2024).

І, нарешті, освітні відеоблоги виступають джерелом практичного досвіду впровадження інноваційних педагогічних технологій. Їхній потенціал полягає у формуванні вмінь аналізувати практичні кейси, адаптувати сучасні методики та використовувати цифрові інструменти у професійній діяльності. Перегляд і обговорення відеоблогів сприяють розвитку творчого мислення та готовності майбутніх фахівців педагогічного профілю до педагогічного експериментування.

Сучасні науковці наголошують на тому, що соціальні мережі такою стають своєрідною цифровою площадкою для отримання неформальної освіти.. У межах соціальних мереж здобувачі вищої освіти долучаються до тематичних професійних спільнот, освітніх сторінок, груп за інтересами, беруть участь у обговореннях педагогічних практик, переглядають навчальні матеріали, а також створюють власний освітній контент (Барладим, 2016). Така діяльність не регламентується навчальними планами, здійснюється на добровільних засадах і не передбачає формалізованого оцінювання результатів, що відповідає ознакам неформальної освіти.

Потенціал соціальних мереж у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів полягає передусім у забезпеченні оперативного доступу до новітніх педагогічних ідей, цифрових інструментів та сучасних методик навчання. Завдяки участі у професійних онлайн-спільнотах студенти мають можливість ознайомлюватися з практичним досвідом педагогів, аналізувати інноваційні освітні кейси, обговорювати актуальні проблеми освіти та спільно шукати нові підходи до організації навчального процесу.

Важливою характеристикою соціальних мереж як засобу неформальної освіти є їхній потенціал щодо розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів. Використання різних форматів цифрового контенту, пошук, критичне оцінювання та добір інформації, створення й поширення власних освітніх матеріалів сприяють набуттю досвіду професійного використання цифрових технологій (Стечкевич, 2024; Собченко, Ткачов, Ткачова, 2022).

Соціальні мережі також створюють можливості для професійної комунікації та колаборативної діяльності. Участь у цифрових професійних спільнотах забезпечує обмін досвідом, спільне обговорення педагогічних проблем і поширення освітніх ресурсів (Барладим, 2016). У контексті нашого дослідження вважаємо, що така взаємодія створює передумови для розвитку відкритості до нових педагогічних ідей, творчого пошуку та готовності майбутніх педагогів до впровадження інновацій у професійній діяльності.

Проаналізуємо можливості студентських об’єднань як одного з видів неформальної освітньої діяльності у ЗВО, що охоплюють різноманітні форми добровільної позааудиторної активності здобувачів освіти, спрямованої на професійний, науковий та особистісний розвиток. До таких об’єднань можуть належати студентські наукові гуртки, дискусійні й дебатні клуби, педагогічні лабораторії та професійні студентські спільноти. Позаяк позааудиторна діяльність створює додаткові можливості для залучення майбутніх педагогів до активного професійного пошуку та освоєння нових способів педагогічної

діяльності, уважаємо такі об’єднання перспективним середовищем формування інноваційної компетентності **(**Петриченко, 2007)**.**

Потенціал студентських наукових гуртків у контексті нашого дослідження пов’язуємо передусім із залученням майбутніх педагогів до дослідницької діяльності, що передбачає постановку педагогічної проблеми, пошук і критичний аналіз інформації, висування припущень, апробацію педагогічних ідей та узагальнення отриманих результатів. Участь у такій діяльності створює можливості для поєднання дослідницького пошуку з освоєнням інноваційних способів професійної діяльності, що є важливою передумовою підготовки майбутнього педагога до інноваційної діяльності (Петриченко, 2007)**.**

Дискусійні та дебатні клуби створюють простір для обговорення актуальних проблем освіти, новітніх педагогічних концепцій та альтернативних підходів до розв’язання професійних ситуацій. Їхній потенціал полягає у розвитку критичного мислення, здатності аналізувати інформацію з різних позицій, аргументувати власну думку та вступати в конструктивний професійний діалог. Значення неформальної освіти для розвитку критичного мислення, здатності до осмислення інформації та формування самостійної позиції підкреслюється у дослідженні С. Бадер, М. Починкової та В. Курила (Бадер, Починкова, Курило, 2024)**.** У контексті формування інноваційної компетентності вважаємо, що участь майбутніх педагогів у дискусійній та дебатній діяльності сприяє розвитку відкритості до альтернативних педагогічних ідей, готовності переглядати усталені способи діяльності та здійснювати творчий пошук нових професійних рішень.

Професійні спільноти об’єднують майбутніх педагогів за інтересами у сфері педагогічної діяльності та сприяють обміну досвідом і спільному розв’язанню професійних завдань. Їхній потенціал полягає у розвитку колаборативного навчання, формуванні навичок командної роботи та створенні

інноваційних освітніх продуктів (Литвин, 2021 :68-69). Участь у таких спільнотах сприяє формуванню готовності до професійної взаємодії та впровадження інновацій у педагогічну практику.

Унаочнимо види неформальної освіти та їхній потенціал у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів (таблиця 1.3).

Таблиця 1.3

Педагогічний потенціал різних видів неформальної освіти у формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів

Група	Вид	Мета	Потенціал у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів
Освітні заходи короткотривалого формату	Тренінги	Формування практичних професійних навичок	Розвиток командної роботи, креативності, здатності до прийняття нестандартних рішень
	Майстер-класи	Ознайомлення з ефективними педагогічними практиками	Формування здатності адаптувати інноваційні методики та впроваджувати нові технології
	Воркшопи	Спільне створення освітнього продукту	Розвиток проєктного мислення, педагогічного експериментування
	Вебінари	Ознайомлення з сучасними освітніми ідеями	Формування цифрової компетентності та готовності до дистанційного навчання
	Відкриті лекції	Розширення професійного кругозору	Розвиток мотивації до інноваційної діяльності

Онлайн-навчання та відкриті освітні ресурси	Масові відкриті онлайн-курси (МООС)	Самостійне опанування сучасних знань	Формування навичок самоосвіти та інноваційного мислення
	Освітні онлайн-платформи	Доступ до структурованих курсів	Розвиток цифрової грамотності та використання освітніх технологій
	Відкриті відеолекції	Ознайомлення з новітніми педагогічними практиками	Формування аналітичного мислення та готовності до інновацій
	Мікрокурси та сертифікаційні програми	Швидке набуття конкретних компетентностей	Опанування інноваційних педагогічних інструментів
	Освітні подкасти	Гнучке отримання професійної інформації	Розвиток рефлексивного мислення та культури безперервного навчання
	Освітні відеоблоги	Ознайомлення з практичним досвідом	Формування готовності до педагогічного експериментування
	Соціальні мережі	Професійна комунікація та обмін досвідом	Розвиток цифрової компетентності, колаборації та інноваційного мислення
Студентські об’єднання	Наукові гуртки	Розвиток дослідницької діяльності	Формування здатності до педагогічного дослідження та інновацій
	Дискусійні / дебатні клуби	Обговорення освітніх проблем	Розвиток критичного мислення та аргументації

	Педагогічні лабораторії	Апробація інноваційних методик	Формування здатності до педагогічного експериментування
	Професійні студентські спільноти	Спільне вирішення професійних завдань	Розвиток колаборативного навчання та творчості

Отже, різноманіття видів неформальної освіти під час професійної підготовки майбутніх педагогів забезпечує створення гнучкого освітнього середовища, що доповнює формальне навчання та орієнтується на індивідуальні освітні потреби майбутніх фахівців. Їх використання сприяє активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку креативного й критичного мислення, цифрової грамотності, готовності до педагогічного експериментування та професійної взаємодії. Сукупний вплив таких видів неформальної освіти забезпечує формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, оскільки створює умови для набуття досвіду застосування новітніх педагогічних ідей, розвитку здатності до безперервного саморозвитку та готовності до впровадження інновацій у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, неформальна освіта постає важливим засобом формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, оскільки створює гнучке, практикоорієнтоване освітнє середовище, сприятливе для професійного пошуку, апробації нових педагогічних ідей та побудови індивідуальної траєкторії розвитку. Різноманіття її форм і засобів забезпечує можливості для розвитку творчого й критичного мислення, опанування сучасних освітніх технологій, набуття досвіду педагогічного експериментування та формування готовності до впровадження інновацій у майбутній професійній діяльності. Окреслений потенціал неформальної освіти зумовлює необхідність подальшого теоретичного

обґрунтування моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Неформальна освіта сьогодні набуває все більшого масштабу та поширення серед здобувачів освіти, зокрема педагогічного профілю, та й серед практиків. Це пояснюється низкою переваг: доступність, простота сприйняття матеріалу, зручність у часі, візуалізація тощо. Вважаємо, що інтеграція формальної та неформальної освіти дозволить підвищити рівень якості освіти в Україні загалом, а у майбутньому формальна освіта набиратиме все більшої популярності, особливо в дистанційному форматі, відбудеться розширення напрямів, за якими такий вид освіти буде можливим, удосконаляться форми та методи неформальної освіти.

Ми зробили спробу визначити місце неформальної освіти у системі професійної підготовки майбутніх педагогів. На відміну від базової професійної освіти, неформальне навчання орієнтоване на формування професійної компетентності майбутніх педагогів, виражену у особистісно орієнтованих категоріях, тобто характеризується добровільним цілеспрямованим процесом формування системи особистісних і професійних якостей, які забезпечать у майбутньому успішну самореалізацію. Цей процес можна охарактеризувати як процес «присвоєння», результат інтеріоризації та екстеріоризації професійного та соціального досвіду відповідно до власних цілей, цінностей та пріоритетів. Відповідно, зміст неформальної освіти майбутніх педагогів ми розуміємо як додаткову систему формування професійної компетентності, орієнтовану на оволодіння педагогічними функціями та розвиток особистості майбутніх фахівців.

1.3. Наукове обґрунтування моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Складність і багатоаспектність процесу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти зумовлюють необхідність його цілісного теоретичного осмислення та визначення внутрішньої логіки організації. Проведений у попередніх параграфах аналіз засвідчив, що формування досліджуваної компетентності передбачає взаємодію низки взаємопов'язаних чинників: цілей професійної підготовки майбутнього педагога, змісту формальної та неформальної освіти, мотивації здобувачів до інноваційної діяльності, відповідних форм, методів і технологій навчання, характеру освітнього середовища, практичного досвіду інноваційної діяльності та рефлексії її результатів. Відповідно, досліджуваний процес не може бути представлений як сукупність окремих педагогічних упливів, а потребує системної організації, встановлення взаємозв'язків між його структурними елементами та визначення механізмів їх узгодженого функціонування.

Одним із продуктивних способів розв'язання такого наукового завдання є моделювання, яке посідає важливе місце в методології сучасних педагогічних досліджень (Воровка, 2024; Головко, Балашова, 2020; Ішутіна, Шаповалова, 2018; Косянчук, 2021; Лодатко, 2010; Мартинова, Боднар, 2021). Його застосування особливо доцільне під час вивчення складних педагогічних явищ і процесів, безпосереднє дослідження яких у всій сукупності зв'язків, умов і чинників є утрудненим. Моделювання дає можливість абстрагуватися від другорядних характеристик досліджуваного об'єкта, виокремити його сутнісні ознаки, відтворити структуру та внутрішні взаємозв'язки, визначити логіку функціонування й розвитку, а також спрогнозувати очікуваний результат педагогічного впливу (Мартинова, Боднар, 2021 : 55-57).

Значущість моделювання в педагогічному дослідженні визначається передусім тим, що воно забезпечує перехід від теоретичного осмислення

досліджуваного феномену до проєктування конкретного процесу його формування. Якщо теоретичний аналіз дозволяє встановити сутність педагогічного явища, його структуру, чинники й закономірності розвитку, то моделювання забезпечує систематизацію отриманих положень і визначення способу їх практичної реалізації в освітньому процесі **(**Воровка, 2024; Косянчук, 2021; Лодатко, 2010; Мартинова, Боднар, 2021; Осадчий, 2013). Саме тому модель виступає своєрідною сполучною ланкою між теоретичними положеннями дослідження та подальшою дослідно-експериментальною роботою.

Особливого значення моделювання набуває в контексті нашого дослідження, оскільки процес формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти має відкритий, динамічний та інтегративний характер. Його результативність залежить не від одного педагогічного чинника, а від узгодженої взаємодії формальної та неформальної складових професійної підготовки, освітнього середовища ЗВО, активності самого здобувача, змісту та технологій його професійної підготовки, характеру залучення до інноваційної діяльності й можливостей для професійної рефлексії. Тому окреме використання певних форм або технологій неформальної освіти ще не забезпечує цілеспрямованого формування інноваційної компетентності. Необхідним є їх системне поєднання відповідно до визначеної мети, методологічних орієнтирів, змісту професійної підготовки та послідовності розвитку відповідних компонентів досліджуваної компетентності.

Моделювання в такому контексті дозволяє представити формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів не як стихійний результат участі здобувачів у різних видах неформальної освіти, а як спеціально організований, цілеспрямований і керований педагогічний процес. За допомогою моделі стає можливим визначити вихідні та результативні характеристики цього процесу, установити його структурні компоненти, конкретизувати функціональні зв’язки між ними, окреслити послідовність педагогічних дій та передбачити

механізми оцінювання отриманих результатів (Головко, Балашова, 2020; Ішутіна, Шаповалова, 2018; Мартинова, Боднар, 2021; Воровка, 2024).

Провідним поняттям методу моделювання є *«модель»,* яка в сучасній науковій методології розглядається як спеціально створений аналог реального об’єкта, процесу або явища, що відображає його найбільш суттєві властивості, структуру, функції та взаємозв’язки (Гончаренко, 2011 : 213). Використання моделей дає змогу досліднику абстрагуватися від другорядних характеристик об'єкта, зосередившись на тих елементах, які є визначальними для розв'язання поставленої наукової проблеми. Саме тому модель виступає не копією реального об'єкта, а його узагальненим науковим відображенням, що забезпечує можливість аналізу, пояснення, проєктування та прогнозування досліджуваних процесів.

У педагогічній науці поняття «модель» набуває особливого значення, оскільки педагогічні процеси характеризуються складністю, багатокомпонентністю та динамічністю, зумовленою впливом соціальних, психологічних, організаційних і технологічних чинників. У цьому контексті педагогічна модель розглядається як цілісне відображення досліджуваного педагогічного процесу, що репрезентує його основні структурні елементи, зміст, функціональні взаємозв’язки, механізми реалізації та очікувані результати (Лодатко, 2010; Косянчук, 2021; Мартинова, Боднар, 2021.

При цьому модель не є механічною копією педагогічної реальності. Вона виступає її науковою абстракцією, що зберігає лише ті характеристики, які є принципово важливими для досягнення поставленої дослідницької мети (Головко & Балашова, 2020). Саме завдяки абстрагуванню від другорядних ознак модель забезпечує можливість більш глибокого аналізу педагогічного явища, визначення причинно-наслідкових зв’язків між його компонентами та прогнозування можливих шляхів удосконалення педагогічної системи (Осадчий, 2013).

Вагомий внесок у розвиток теорії педагогічного моделювання зробив Є. Лодатко, який визначає модель як результат наукового проєктування педагогічної системи, побудований на основі системного аналізу її структури та закономірностей функціонування. Науковець підкреслює, що будь-яка педагогічна модель повинна відповідати принципам адекватності, системності, цілісності, керованості та відтворюваності, оскільки лише за цих умов вона може бути ефективним інструментом наукового дослідження (Лодатко, 2010).

На думку О. Дубасенюк, педагогічна модель є теоретичною конструкцією, що відображає внутрішню організацію педагогічного процесу, його структурні компоненти, взаємозв'язки між ними, педагогічні умови та механізми досягнення прогнозованого результату. Учена наголошує, що моделювання дозволяє досліднику ще до початку експериментальної роботи визначити логіку реалізації педагогічної системи, спрогнозувати можливі результати її функціонування та своєчасно скоригувати окремі структурні компоненти (Дубасенюк, 2008 : 8-29).

Узагальнення наукових підходів дає підстави стверджувати, що незалежно від особливостей авторських трактувань усі дослідники розглядають модель як цілісну систему, яка відображає найбільш суттєві характеристики досліджуваного процесу, забезпечує виявлення внутрішніх взаємозв'язків між його структурними компонентами та дозволяє прогнозувати результати функціонування педагогічної системи. Водночас модель виконує не лише пізнавальну функцію, а й конструктивну, оскільки стає основою для проєктування, організації та вдосконалення освітнього процесу.

Беручи до уваги результати аналізу наукової літератури та специфіку предмета нашого дослідження, модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти розуміємо як теоретично обґрунтовану, структурно впорядковану систему взаємопов’язаних компонентів, що відображає логіку організації процесу формування інноваційної компетентності, визначає взаємозв’язок методологічних підходів, принципів,

змісту, форм, методів, засобів, критеріїв оцінювання та очікуваних результатів, забезпечуючи цілісність, керованість і прогнозованість досліджуваного педагогічного процесу. Таке розуміння сутності авторської структурно-функціональної моделі дає можливість для її подальшого теоретичного обґрунтування через такі складові: *цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний, технологічний та результативний* компоненти. Зупинимось на кожному з них більш детально.

Цільовий компонент є вихідною складовою структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Він визначає її стратегічну спрямованість, відображає суспільний запит на підготовку конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах постійних змін освітнього середовища, цифрової трансформації освіти та розвитку інноваційних процесів (Леонтьєва, 2021).

Метою моделі є формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти шляхом інтеграції ресурсів формальної та неформальної освіти, створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, забезпечення поетапного професійного розвитку здобувачів освіти та залучення їх до інноваційної педагогічної діяльності.

Досягнення поставленої мети забезпечується реалізацією таких завдань: формування позитивної мотивації майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності та безперервного професійного розвитку; створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, орієнтованого на підтримку педагогічних інновацій; інтеграція ресурсів формальної та неформальної освіти у процес професійної підготовки; формування системних знань про сучасні педагогічні інновації, цифрові технології та можливості неформальної освіти; розвиток умінь проєктувати, реалізовувати та оцінювати інноваційні педагогічні

рішення; формування готовності до професійної самоосвіти, рефлексії та навчання впродовж життя.

Тож, цільовий компонент визначає загальну стратегію функціонування моделі, окреслює її кінцеву мету та основні завдання, які конкретизуються й реалізуються через концептуальний, змістовий, процесуальний, технологічний і результативний компоненти.

Своєю чергою, **концептуальний компонент** моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти визначає методологічні орієнтири дослідження та відображає сукупність наукових підходів, що забезпечують цілісність проєктування, реалізації й оцінювання процесу формування досліджуваної компетентності. Саме вони визначають логіку побудови моделі, особливості організації освітнього процесу, характер взаємодії його учасників, зміст професійної підготовки та механізми інтеграції формальної й неформальної освіти.

Концептуальну основу моделі становлять системний, суб’єкт-суб’єктний, компетентнісний, середовищний, діяльнісний та технологічний підходи, взаємодія яких забезпечує комплексне формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Системний підхід (Андрощук, 2013; Кочубей, Іващенко, 2014; Краснобокий, Ткаченко, 2020; Окса, 2007; Садовий, Трифонова, 2026; Салига, 2016) є одним із провідних методологічних орієнтирів авторської моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, оскільки дає змогу розглядати досліджуваний процес як цілісну, відкриту, динамічну педагогічну систему, елементи якої перебувають у постійній взаємодії та взаємозумовлюють один одного.

В основу системного підходу покладено положення загальної теорії систем, відповідно до яких будь-який педагогічний процес функціонує як упорядкована сукупність взаємопов'язаних компонентів, об’єднаних спільною

метою та спрямованих на досягнення прогнозованого результату (Андрощук, 2013 : 9). У контексті дослідження формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів розглядається не як сукупність окремих педагогічних заходів чи форм неформальної освіти, а як цілісний процес, що охоплює взаємопов’язані компоненти, зокрема: цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний, технологічний і результативний.

Застосування системного підходу забезпечує встановлення логічних взаємозв'язків між усіма структурними складниками моделі, визначення функцій кожного з них, а також узгодження змісту, форм, методів і засобів навчання із визначеною метою та очікуваними результатами професійної підготовки. Водночас зміна будь-якого компонента моделі впливає на функціонування всієї системи, що підтверджує її цілісність та взаємозалежність (Садовий, Трифонова, 2026).

Особливого значення системний підхід набуває у процесі інтеграції формальної та неформальної освіти. Саме він дозволяє розглядати різні види освітньої діяльності не ізольовано, а як взаємодоповнювальні елементи єдиної системи професійної підготовки майбутніх педагогів. За таких умов неформальна освіта виступає не додатковим компонентом професійної підготовки, а повноцінною складовою системи формування інноваційної компетентності, що розширює освітні можливості здобувачів, забезпечує індивідуалізацію професійного розвитку та сприяє набуттю практичного досвіду інноваційної діяльності.

Крім того, системний підхід забезпечує можливість розглядати процес формування інноваційної компетентності як відкриту педагогічну систему, здатну до розвитку, саморегуляції та адаптації до змін освітнього середовища. Це є особливо важливим в умовах динамічного розвитку сучасної освіти, цифровізації, поширення різноманітних форм неформального навчання та необхідності безперервного професійного вдосконалення майбутніх педагогів.

Компетентнісний підхід (Бех, 2009 : 27-33; Бібік та ін, 2004, 2008; Луговий, 2014; Пометун, 2004; Савченко, 2004; Тракалюк, 2012; Шапран, 2013) визначає кінцевий результат функціонування моделі як сформованість інноваційної компетентності майбутнього педагога, що інтегрує систему професійних знань, умінь, цінностей, досвіду інноваційної діяльності та особистісних якостей.

Застосування компетентнісного підходу забезпечує спрямованість професійної підготовки не лише на засвоєння теоретичних знань, а й на формування здатності застосовувати їх у реальних професійних ситуаціях, приймати нестандартні педагогічні рішення, використовувати сучасні освітні технології, здійснювати педагогічне проєктування, упроваджувати інновації та оцінювати ефективність власної професійної діяльності (Овчарук, 2004). У контексті нашого дослідження це передбачає орієнтацію освітнього процесу на набуття майбутніми педагогами досвіду використання сучасних освітніх технологій, педагогічного проєктування, розроблення й апробації інноваційних рішень, критичного оцінювання їх ефективності та доцільності застосування у конкретних педагогічних ситуаціях.

Особливого значення в межах компетентнісного підходу набуває орієнтація на результат, який виявляється не у формальному обсязі засвоєної інформації, а в здатності майбутнього педагога діяти в умовах професійної невизначеності, інтегрувати набуті знання й досвід, здійснювати професійний вибір, продукувати та впроваджувати нові педагогічні ідеї, рефлексувати результати власної діяльності й визначати напрями подальшого професійного розвитку. Саме така логіка дає змогу розглядати інноваційну компетентність як інтегрований результат професійної підготовки, що має практичний і діяльнісний характер.

Визначальним для авторської моделі є *суб'єкт-суб'єктний підхід* (Велитченко, 2006; Єпіхіна, 2022; Киричук, 1997; Кічук, 2019; Ліннік, 2014, 2016;

Шахавцлва, 2014; Яковшина, 2015), який ґрунтується на визнанні здобувача вищої освіти активним учасником власного професійного становлення. У межах цього підходу майбутній педагог розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як суб'єкт освітньої діяльності, здатний самостійно визначати траєкторію професійного розвитку, здійснювати усвідомлений вибір програм неформальної освіти, оцінювати власні освітні потреби та рефлексувати щодо результатів навчання.

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія передбачає партнерські відносини між викладачем і здобувачем освіти, спільне конструювання освітнього процесу, підтримку професійної ініціативи, творчої активності та відповідальності за власний розвиток. Такий підхід створює підґрунтя для розвитку автономності, самостійності, мотивації до навчання впродовж життя та готовності до інноваційної професійної діяльності.

Середовищний підхід (Братко, 2015; Желанова, 2012; 2016; Кожевникова, Кожевников, 2024; Цюняк, 2019; Ярошинська, 2011, 2015) передбачає розгляд освітнього середовища як важливого чинника професійного розвитку майбутнього педагога. У моделі особлива увага приділяється створенню інноваційно-ціннісного освітнього середовища ЗВО, яке забезпечує можливості для професійної самореалізації, творчої діяльності, співпраці та залучення студентів до різноманітних форм неформальної освіти. Таке середовище інтегрує ресурси формальної й неформальної освіти, цифрові платформи, професійні спільноти, тренінги, воркшопи, конференції, освітні проєкти, сприяючи розвитку інноваційної культури майбутнього педагога та його готовності до професійних змін.

Діяльнісний підхід (Голубнича, Зеленська, 2022; Лісовий, 2021; Мирончук, 2014; Олефіренко, 2024; Пометун, 2021) забезпечує практичну спрямованість моделі та передбачає формування інноваційної компетентності через активне включення здобувачів освіти у різноманітні види професійної діяльності.

Саме в процесі виконання проєктів, розроблення власних педагогічних продуктів, участі у стартапах, конкурсах, тренінгах, майстер-класах, педагогічних практиках, волонтерських та дослідницьких ініціативах відбувається набуття практичного досвіду створення, упровадження та оцінювання освітніх інновацій. Такий підхід забезпечує трансформацію знань у професійний досвід і сприяє розвитку творчого мислення, ініціативності та готовності до педагогічного експериментування.

Використання ідей *технологічного підходу* (Гриньова, 2006; Дубасенюк, 2019; Оніпко, Япринець, Келемеш, 2022; Салтикова, Салтиков, Хурсенко, Завражна, 2022) дає змогу перейти від фрагментарного використання можливостей неформальної освіти до системної організації процесу формування інноваційної компетентності, у якому мета, зміст, форми, методи, засоби, етапи та очікувані результати узгоджуються між собою й підпорядковуються загальній логіці професійної підготовки майбутніх педагогів. У межах технологічного підходу особливого значення набуває проєктування алгоритму формування досліджуваної компетентності, що передбачає визначення вихідного стану її сформованості, конкретизацію цілей і завдань на кожному етапі, добір відповідного змісту, форм і методів формальної та неформальної освіти, організацію активної діяльності здобувачів, здійснення поточного контролю та рефлексії, а також оцінювання отриманих результатів. При цьому кожний наступний етап ґрунтується на результатах попереднього, що забезпечує послідовність і наступність формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів інноваційної компетентності.

Реалізація технологічного підходу також передбачає варіативність педагогічного інструментарію. Оскільки інноваційна компетентність виявляється у здатності майбутнього педагога генерувати, оцінювати, апробувати та впроваджувати нові ідеї у професійній діяльності, перевага надаватиметься технологіям, які забезпечують активну позицію здобувача, моделювання

професійних ситуацій, розв’язання проблемних завдань, створення власних освітніх продуктів, експериментування та рефлексію набутого досвіду. Відповідно, технологічний підхід створює методологічне підґрунтя для обґрунтованого добору та поєднання різних інноваційних технологій, спрямованих на набуття майбутніми педагогами досвіду інноваційної діяльності.

Для більш глибоко розуміння концептуальної основи моделі нами було виокремлено низку принципів, які конкретизують методологічні засади її функціонування та визначають вимоги до організації процесу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. У межах авторської моделі такими принципами визначено загальні та специфічні. До першої групи ми віднесли: принципи системності, суб’єктності, інноваційності та рефлексійності, єдності теорії та практики, безперервного професійного розвитку. Специфічними принципами стали: принцип інтеграції формальної та неформальної освіти, варіативності та індивідуальної освітньої траєкторії, практико орієнтованості, відкритості освітнього середовища.

Перш за все, схарактеризуємо загальні принципи, де *принцип системності* передбачає узгоджене функціонування всіх компонентів моделі, кожен із яких виконує визначену функцію, водночас забезпечуючи досягнення спільної мети – формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Зміна або вдосконалення будь-якого елемента моделі закономірно впливає на інші її складники, що забезпечує цілісність, керованість та ефективність функціонування моделі (Андрощук, 2013; Садовий, Трифонова, 2026).

У практичному вимірі принцип системності реалізується через логічну послідовність етапів формування інноваційної компетентності, взаємоузгодженість змісту формальної та неформальної освіти, інтеграцію методів, форм, засобів навчання, а також єдність критеріїв оцінювання результатів професійної підготовки. Методологічною основою реалізації принципу системності є положення системного підходу, відповідно до якого

процес професійної підготовки майбутніх педагогів розглядається як відкрита динамічна система, здатна до розвитку, самоорганізації та адаптації до змін освітнього середовища. Саме тому авторська модель не є сукупністю окремих педагогічних заходів, а являє собою цілісну систему, функціонування якої забезпечує комплексне формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Принцип *суб'єктності* ґрунтується на визнанні майбутнього педагога активним суб'єктом власного професійного становлення (Бекірова, 2019; Кічук, 2019). Він передбачає створення умов для розвитку освітньої автономії здобувачів, формування відповідальності за результати власного навчання, підтримку їхньої ініціативності, самостійності, здатності до усвідомленого вибору індивідуальної освітньої траєкторії та програм неформальної освіти відповідно до професійних потреб і особистісних інтересів.

Принцип *інноваційності* визначає спрямованість освітнього процесу на формування відкритості до змін, готовності до педагогічного експериментування, творчого пошуку, створення та впровадження нових педагогічних рішень (Бурчак & Бурчак, 2024; Бурчак, 2025; Гавриш, 2005, 2006). Його реалізація передбачає використання сучасних освітніх технологій, цифрових ресурсів, інноваційних форм організації навчання, а також стимулювання креативності, критичного мислення та інноваційної активності майбутніх педагогів (Лазаренко & Візнюк, 2025).

Принцип *рефлексивності* забезпечує постійне осмислення здобувачами власної освітньої діяльності, оцінювання досягнутих результатів, визначення професійних труднощів і перспектив подальшого розвитку (Желанова, 2012). Рефлексія сприяє усвідомленню індивідуального професійного поступу, коригуванню власної освітньої траєкторії та формуванню готовності до саморозвитку й самоосвіти, що є необхідною умовою становлення інноваційної компетентності майбутнього педагога (Ван Сян, 2025; Желанова, 2025).

І, нарешті, *принцип безперервності професійного розвитку* ґрунтується на положеннях концепції навчання впродовж життя та передбачає формування у майбутніх педагогів стійкої мотивації до постійного професійного самовдосконалення (Євтухова, Лєвіт, 2021; Ничкало, Лук'янова, Хомич, 2021). Він орієнтує здобувачів освіти на систематичне оновлення професійних знань, опанування сучасних освітніх технологій, активне використання можливостей неформальної освіти та готовність до безперервного розвитку протягом усієї професійної діяльності.

Перейдемо до специфічних принципів авторської моделі. Одним із визначальних принципів є *принцип інтеграції формальної та неформальної освіти,* який відображає сучасні тенденції розвитку вищої освіти та концепцію навчання впродовж життя. Відповідно до цього принципу формальна та неформальна освіта розглядаються як взаємодоповнювальні складові єдиного освітнього простору, що забезпечують цілісність професійної підготовки майбутнього педагога (Дрозд, 2023). Неформальна освіта не виступає додатковим елементом освітнього процесу, а інтегрується у систему професійної підготовки, розширюючи можливості набуття практичного досвіду, розвитку професійної мобільності, творчості та готовності до інноваційної діяльності (Доценко, Овод, 2025)**.**

Принцип *професійної спрямованості* забезпечує орієнтацію всіх складників моделі на формування готовності майбутніх педагогів до здійснення інноваційної професійної діяльності. Відбір змісту, форм, методів і засобів навчання здійснюється з урахуванням сучасних вимог до педагогічної професії, потреб реформування освіти, цифрової трансформації освітнього процесу та розвитку інноваційної культури майбутнього педагога.

Принцип практичної спрямованості передбачає формування інноваційної компетентності насамперед через набуття практичного досвіду інноваційної діяльності (Волошина, Зелінський, 2023; Лазаренко, Візнюк, 2025; Філоненко,

Буткевич, 2024). Реалізація цього принципу забезпечується широким використанням проєктної діяльності, тренінгів, майстер-класів, професійних воркшопів, участі у конкурсах, стартапах, волонтерських та дослідницьких ініціативах, що характерні для неформальної освіти та сприяють перенесенню набутих знань у реальні професійні ситуації.

Принцип *варіативності та індивідуалізації* відображає специфіку неформальної освіти як освітнього простору, що надає здобувачам можливість самостійно обирати форми, зміст, темп і напрями професійного розвитку (Литвин, 2021; Павлик, 2018; Шапочкіна, 2012). Його реалізація забезпечує врахування індивідуальних освітніх потреб, професійних інтересів, рівня підготовленості та особистісного досвіду кожного майбутнього педагога, сприяючи побудові індивідуальної траєкторії формування інноваційної компетентності (Литвинюк, 2024).

Висновкуємо, що концептуальний компонент моделі визначає методологічне підґрунтя процесу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти та забезпечує цілісність її побудови й функціонування. Взаємодія системного, суб'єкт-суб'єктного, компетентнісного, середовищного, діяльнісного та технологічного підходів дає змогу розглядати процес професійної підготовки як цілісну педагогічну систему, у якій органічно поєднуються цілі, зміст, форми, методи, засоби, освітнє середовище та результати навчання. Концептуальний компонент виступає методологічною основою авторської моделі, на якій вибудовуються її змістовий, процесуальний, середовищний і результативний компоненти та забезпечується їхня взаємоузгодженість у досягненні визначеної мети.

Змістовий компонент відображає інтеграцію можливостей формальної та неформальної освіти у процесі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Його призначення полягає у забезпеченні цілісності професійної підготовки шляхом поєднання змісту освітніх компонентів освітньо-

професійної програми із ресурсами неформальної освіти, що створює умови для набуття здобувачами вищої освіти сучасного інноваційного досвіду, розвитку професійної мобільності, творчості та готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

Формування інноваційної компетентності не може обмежуватися лише засвоєнням змісту освітніх компонентів, передбачених освітньою програмою. Сучасний педагог має бути включений у ширший освітній простір, який охоплює як формальну, так і неформальну освіту. Саме інтеграція цих двох освітніх середовищ забезпечує розширення професійного досвіду здобувачів, ознайомлення з актуальними педагогічними практиками, сучасними цифровими технологіями, міжнародним досвідом та інноваційними підходами до організації освітнього процесу.

Змістовий компонент реалізується у двох взаємопов'язаних рівнях. Перший рівень змістового компонента моделі передбачає *інтеграцію ресурсів неформальної освіти у процес опанування освітніх компонентів навчального плану*. Його сутність полягає у цілеспрямованому поєднанні змісту професійної підготовки, визначеного освітньою/освітньо-професійною програмою, із сучасними освітніми можливостями неформальної освіти, що забезпечує розширення професійного досвіду майбутніх педагогів та наближення процесу їхньої підготовки до актуальних тенденцій розвитку сучасної освіти.

На відміну від традиційного підходу, за якого неформальна освіта розглядається як самостійний або додатковий напрям професійного розвитку, у запропонованій моделі вона виступає органічною складовою освітнього процесу, інтегрованою у зміст фахових дисциплін, педагогічної практики, самостійної роботи та інших освітніх компонентів. Такий підхід забезпечує не дублювання змісту формальної освіти, а його доповнення сучасними практиками, інноваційними технологіями, міжнародним досвідом, цифровими ресурсами та актуальними професійними кейсами (Дрозд, 2023 : 77-78).

Інтеграція ресурсів неформальної освіти здійснюється шляхом цілеспрямованого включення до освітнього процесу масових відкритих онлайн-курсів (МООС), вебінарів, тренінгів, воркшопів, майстер-класів, сертифікатних програм, професійних форумів, конференцій, діяльності професійних педагогічних спільнот, освітніх марафонів, EdCamp, стартап-шкіл та інших сучасних форм професійного навчання. Вибір конкретних ресурсів визначається змістом навчальної дисципліни, її програмними результатами навчання, а також необхідністю формування окремих компонентів інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Принциповим положенням першого рівня є те, що участь здобувачів освіти у заходах неформальної освіти не має епізодичного чи факультативного характеру. Вона інтегрується в систему навчальних завдань і набуває дидактично обґрунтованого змісту. Так, результати проходження онлайн-курсів, участі у вебінарах, тренінгах або професійних конференціях стають основою для виконання індивідуальних і групових проєктів, підготовки аналітичних оглядів, розроблення авторських методичних матеріалів, створення цифрових освітніх продуктів, аналізу педагогічних кейсів, проходження педагогічної практики та здійснення професійної рефлексії. Таким чином забезпечується перенесення отриманих знань із площини інформування у площину практичного застосування.

Особливого значення набуває інтеграція ресурсів неформальної освіти у процес вивчення фахових дисциплін. Викладач не лише рекомендує сучасні освітні ресурси, а й проєктує навчальні завдання таким чином, щоб результати участі здобувачів у програмах неформальної освіти були безпосередньо пов’язані з досягненням програмних результатів навчання. Це сприяє формуванню здатності критично аналізувати сучасні педагогічні практики, оцінювати доцільність використання інноваційних технологій, адаптувати їх до конкретних освітніх ситуацій та творчо застосовувати у власній професійній діяльності.

Водночас інтеграція ресурсів формальної і неформальної освіти забезпечує реалізацію принципів безперервності професійного розвитку, індивідуалізації навчання та академічної свободи здобувачів освіти. Майбутні педагоги отримують можливість самостійно обирати освітні ресурси відповідно до власних професійних інтересів, освітніх потреб і рівня підготовки, що сприяє формуванню навичок самоосвіти, відповідальності за власний професійний розвиток, відкритості до інновацій та готовності до навчання впродовж життя.

Важливим складником першого рівня виступає інтеграція ресурсів неформальної освіти у процес педагогічних практик, оскільки саме вони створюють умови для перевірки ефективності набутих знань і наближають професійну підготовку майбутнього педагога до реальних умов освітньої діяльності. У межах практичної підготовки здобувачі освіти використовують сучасні матеріали та інструменти, отримані під час проходження онлайн-курсів, участі у вебінарах, тренінгах, майстер-класах, професійних конференціях, діяльності педагогічних спільнот, а також інших заходах неформальної освіти.

Інтеграція неформальної освіти у педагогічні практики реалізується через розроблення та проведення занять із використанням сучасних педагогічних технологій, цифрових освітніх ресурсів, інтерактивних методів навчання, технологій змішаного та дистанційного навчання, елементів STEM-освіти, проєктної діяльності, гейміфікації, технологій розвитку критичного мислення, дизайн-мислення та інших інноваційних підходів, опанованих у процесі неформального навчання. Майбутні педагоги мають можливість апробувати нові методики у взаємодії зі здобувачами освіти, оцінити їхню педагогічну доцільність, адаптувати до конкретних умов функціонування закладу освіти та здійснити рефлексивний аналіз результатів їх використання.

Важливим результатом такої інтеграції є формування у майбутніх педагогів здатності не лише відтворювати вже відомі педагогічні технології, а й критично осмислювати сучасний інноваційний досвід, творчо трансформувати

його відповідно до освітньої ситуації, проєктувати власні методичні рішення та здійснювати їх практичну реалізацію.

Таким чином, перший рівень змістового компонента моделі ґрунтується на інтеграції ресурсів неформальної освіти в освітній процес ЗВО та передбачає їх системне використання під час опанування фахових дисциплін, виконання самостійної роботи, реалізації проєктної діяльності й проходження педагогічних практик. Такий підхід забезпечує змістове оновлення професійної підготовки майбутніх педагогів відповідно до сучасних викликів розвитку освіти, створює умови для поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом інноваційної діяльності, а також сприяє перенесенню результатів неформального навчання у площину розв'язання реальних професійних завдань.

Системна інтеграція ресурсів неформальної освіти в освітні компоненти забезпечує розвиток у здобувачів освіти здатності критично оцінювати сучасні педагогічні практики, творчо використовувати інноваційні технології, цифрові інструменти та новітні методики навчання, адаптувати їх до конкретних освітніх умов і здійснювати їх практичну апробацію. Водночас вона формує досвід самостійного професійного пошуку, рефлексивного аналізу власної діяльності, проєктування авторських педагогічних рішень та готовність до безперервного професійного розвитку, а отже, формування інноваційної компетентності.

Другий рівень змістового компонента моделі охоплює позааудиторну діяльність майбутніх педагогів, яка реалізується через їх самостійну участь у різноманітних формах неформальної освіти відповідно до власних професійних потреб, освітніх запитів та індивідуальної траєкторії професійного розвитку. На відміну від першого рівня, де використання ресурсів неформальної освіти організовується й координується викладачем у межах освітнього процесу, цей напрям ґрунтується на суб’єктній позиції самого здобувача освіти, його здатності самостійно визначати напрями власного професійного зростання, здійснювати

пошук актуальних освітніх ресурсів та відповідально організовувати процес безперервного навчання.

Суголосним теоретичним підґрунтям цього рівня є концепція навчання впродовж життя (Lifelong Learning) (Кивлюк, 2017), відповідно до якої професійне становлення сучасного педагога не завершується отриманням диплома про вищу освіту, а продовжується протягом усієї професійної діяльності через постійне оновлення знань, розвиток професійних компетентностей та опанування нових освітніх практик. Саме тому позааудиторна діяльність розглядається не як додаткова форма навчальної активності, а як необхідний складник професійної підготовки майбутнього педагога, що формує готовність до самоосвіти, професійної мобільності та інноваційної діяльності.

Тож, реалізація другого рівня передбачає залучення майбутніх педагогів до широкого спектра заходів неформальної освіти, що здійснюються поза межами навчального плану. До них належать масові відкриті онлайн-курси, сертифікатні освітні програми, міжнародні та всеукраїнські вебінари, професійні тренінги, воркшопи, майстер-класи, літні та зимові школи, EdCamp, форуми, педагогічні фестивалі, діяльність професійних спільнот, участь в освітніх марафонах, хакатонах, волонтерських та міжнародних освітніх проєктах. Важливою особливістю цього напряму є добровільність участі майбутніх педагогів, що забезпечує високий рівень їхньої внутрішньої мотивації та особистісної зацікавленості у професійному розвитку.

Особливого значення набуває участь майбутніх педагогів у діяльності професійних спільнот, що функціонують як у традиційному форматі, так і в цифровому середовищі. Взаємодія з практикуючими педагогами, експертами, науковцями та іншими здобувачами освіти створює умови для професійної комунікації, обміну досвідом, ознайомлення з сучасними освітніми тенденціями, критичного аналізу інноваційних практик та формування культури професійної співпраці. Участь у таких професійних мережах сприяє розширенню

професійного світогляду майбутнього педагога, розвитку комунікативної компетентності, навичок командної роботи та готовності до міждисциплінарної взаємодії.

Одним із провідних механізмів реалізації рівня напряму є проєктна діяльність, яка забезпечує можливість практичного застосування набутих знань у процесі створення власних освітніх продуктів. Участь у конкурсах педагогічних інновацій, стартап-проєктах, розробленні цифрових освітніх ресурсів, авторських методичних матеріалів, соціальних та освітніх ініціатив сприяє розвитку креативності, підприємливості, інноваційного мислення, уміння працювати в команді та приймати нестандартні професійні рішення.

Не менш важливим є формування індивідуального професійного портфоліо майбутнього педагога, у якому акумулюються результати його участі в програмах неформальної освіти, сертифікати, авторські освітні розробки, цифрові продукти, проєкти, результати професійної діяльності та рефлексивні матеріали. Портфоліо виконує не лише функцію фіксації професійних досягнень, а й виступає інструментом самооцінювання, планування подальшого професійного розвитку та усвідомлення власної освітньої траєкторії.

Систематична участь майбутніх педагогів у позааудиторній діяльності забезпечує розвиток внутрішньої мотивації до професійного самовдосконалення, формує відповідальність за результати власного навчання, готовність до самостійного пошуку нових знань, критичного осмислення сучасного педагогічного досвіду та відкритість до інновацій. У таких умовах неформальна освіта перетворюється із додаткового джерела знань на важливий механізм професійної самореалізації особистості майбутнього педагога.

Процесуальний компонент моделі відображає логіку, послідовність і динаміку формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Він визначає етапність реалізації моделі, забезпечуючи поступовий перехід здобувачів освіти від усвідомлення значущості

інноваційної педагогічної діяльності до набуття практичного досвіду впровадження освітніх інновацій та готовності до безперервного професійного розвитку.

Процесуальний компонент реалізується через чотири взаємопов'язані етапи: підготовчо-організаційний, мотиваційний, когнітивно-інтеграційний та діяльнісно-творчий.

Підготовчо-організаційний етап спрямований на створення організаційних, методичних і ціннісних передумов реалізації моделі. На цьому етапі здійснюється проєктування мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, підготовка професорсько-викладацького складу до інтеграції ресурсів неформальної освіти в освітній процес, коригування освітньо-професійної програми та робочих програм освітніх компонентів, визначення форм і механізмів використання ресурсів неформальної освіти, а також створення умов для їх системної інтеграції у професійну підготовку майбутніх педагогів.

Мотиваційний етап передбачає формування позитивної мотивації до інноваційної педагогічної діяльності та усвідомлення цінності неформальної освіти як важливого ресурсу професійного розвитку та становлення інноваційної компетентності. На цьому етапі майбутні педагоги залучаються до мотиваційно-ціннісного освітнього середовища через інтерактивні заходи, зустрічі з педагогами-практиками, майстер-класи, тренінги, презентації інноваційного педагогічного досвіду та ознайомлення з можливостями сучасної неформальної освіти. Результатом етапу є формування внутрішньої готовності здобувачів до активної участі в інноваційній діяльності та безперервному професійному саморозвитку.

Когнітивно-інтеграційний етап спрямований на формування системних знань про педагогічну інноватику, сучасні освітні технології та можливості інтеграції формальної й неформальної освіти. На цьому етапі забезпечується активне залучення майбутніх педагогів до різноманітних форм неформальної

освіти, інтегрованих у зміст фахових дисциплін. Особлива увага приділяється аналізу сучасних педагогічних практик, опануванню цифрових освітніх ресурсів, участі у вебінарах, конференціях, майстер-класах, онлайн-курсах та виконанню аналітико-рефлексивних завдань, що забезпечує усвідомлене поєднання результатів формального і неформального навчання.

Діяльнісно-творчий етап забезпечує практичну реалізацію сформованих знань, умінь, цінностей і досвіду в умовах професійної діяльності. Центральне місце на цьому етапі займають педагогічні практики, проєктна діяльність, участь у наукових і професійних заходах, творчих лабораторіях, форумах, конференціях, хакатонах, воркшопах та інших формах неформальної освіти. Майбутні педагоги здійснюють проєктування, апробацію та рефлексивний аналіз власних інноваційних педагогічних рішень, формують індивідуальне професійне портфоліо, набувають досвіду командної взаємодії, професійного лідерства та готовності до самостійного впровадження інновацій у майбутній педагогічній діяльності.

Послідовне проходження зазначених етапів забезпечує цілісність процесу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, логічний взаємозв'язок між мотиваційним, когнітивним і діяльнісним розвитком особистості здобувача освіти та створює умови для його переходу до позиції активного суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності.

Технологічний компонент моделі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Інноваційні практико-орієнтовані педагогічні технології у процесі неформальної освіти становлять комплекс організованих освітніх впливів, спрямованих на формування у здобувачів освіти здатності до безпосереднього застосування знань та умінь у реальних або змодельованих професійних ситуаціях. Сутність таких технологій полягає у поєднанні діяльнісного підходу та цілеспрямованого використання практичних завдань, що забезпечує активне

включення студентів у навчально-пізнавальну і професійну діяльність, стимулює розвиток критичного мислення, креативності, соціальної та професійної відповідальності.

Зміст інноваційних практико-орієнтованих технологій проявляється у системному використанні таких компонентів:

– проєктна діяльність, яка дозволяє студентам моделювати і реалізовувати освітні чи соціальні проєкти, інтегруючи теоретичні знання з практичними навичками;

– технологія кейс-стаді, що передбачає аналіз конкретних педагогічних ситуацій та розробку ефективних рішень;

– тренінгові технології, що моделюють професійні сценарії і забезпечують розвиток комунікативних, організаційних і рефлексивних компетентностей;

– стартап-технологія (startup-based learning), що полягає у створенні умов для розроблення майбутніми педагогами власних інноваційних освітніх ідей та їх подальшої практичної реалізації у процесі неформальної освіти.

Технологія проєктів у контексті формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів розглядається як практико-орієнтована педагогічна технологія, що передбачає самостійну або групову діяльність здобувачів освіти, спрямовану на розроблення й реалізацію інноваційного освітнього продукту або вирішення професійно значущої проблеми (Волошина, Зелінський, 2023; Кравченко, 2020; Савченко, 2013; Сисоєва, 2002). Її сутність полягає в організації навчально-пізнавальної діяльності, у процесі якої майбутні педагоги здійснюють пошук ідей, планування, проєктування, реалізацію та презентацію результатів власної діяльності, що відповідає вимогам компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів (Спіцин, Розбицький, 2024).

Застосування проєктної технології у формування інноваційної компетентності засобами неформальної освіти є доцільним з огляду на її гнучкий характер, можливість варіативного змістового наповнення та орієнтацію на

практичний результат. У межах неформальної освіти майбутні педагоги можуть реалізовувати освітні проєкти під час участі у тренінгових програмах, освітніх інтенсивах, творчих майстернях, педагогічних студіях, клубах професійного розвитку, волонтерських ініціативах. Така діяльність забезпечує залучення здобувачів до активного проєктування інноваційних форм і методів педагогічної діяльності, що сприяє формуванню досвіду інноваційної практики.

Проєктна технологія передбачає поетапну організацію діяльності, яка включає визначення проблеми, постановку мети і завдань проєкту, планування діяльності, реалізацію запланованих дій, презентацію результатів та рефлексію (Кравченко, 2020; Спіцин, Розбицький, 2024). У процесі роботи над проєктом майбутні педагоги мають можливість створювати інноваційні освітні продукти у сфері неформальної освіти, зокрема розробляти програми гурткової діяльності, тренінгові курси, освітні заходи, інтерактивні заняття, соціально-освітні ініціативи, що можуть бути реалізовані у практичній діяльності.

Потенціал проєктної технології у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів полягає у розвитку їх здатності до творчого проєктування освітнього процесу, генерування нових ідей, планування інноваційної діяльності та реалізації освітніх ініціатив (Вовк, Грачова, 2026; Партико, Цао Юй, 2025; Філоненко, Буткевич, 2024). Використання цієї технології сприяє формуванню умінь працювати в команді, приймати рішення, здійснювати самооцінювання результатів діяльності, адаптуватися до змін освітнього середовища. Крім того, проєктна технологія забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичної діяльності, що є важливою умовою формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів (Філоненко, Буткевич, 2024).

Таким чином, використання проєктної технології у процесі неформальної освіти створює сприятливі умови для активного залучення майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, формування досвіду розроблення та реалізації освітніх проєктів, розвитку творчості й професійної мобільності. Це дозволяє

розглядати проєктну технологію як ефективний засіб формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у системі неформальної освіти.

Кейс-стаді технологія (case-study) у контексті формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів розглядається як практико-орієнтована педагогічна технологія, що передбачає аналіз здобувачами освіти реальних або змодельованих педагогічних ситуацій, пов'язаних із впровадженням інновацій у професійній діяльності, та вироблення обґрунтованих способів їх розв'язання (Борисова, 2026; Ковальова, 2014, 2017; Леонтьєва, 2025; Садова, 2016). Сутність цієї технології полягає у моделюванні професійних умов діяльності педагога, які вимагають прийняття нестандартних рішень, критичного аналізу інформації та прогнозування результатів, що відповідає вимогам компетентнісного та діяльнісного підходів до підготовки майбутніх фахівців (Гордієнко, 2016; Сурмін, Сидоренко, Лобода та ін., 2002).

Доцільність використання кейс-стаді технології у неформальній освіті зумовлена її орієнтацією на практичний досвід і можливістю варіативного застосування у форматах тренінгів, воркшопів, дискусійних клубів, освітніх студій, професійних майстерень. У процесі неформальної освіти майбутнім педагогам пропонуються кейси, що відображають проблемні ситуації впровадження інноваційних підходів до навчання, організації неформальних освітніх заходів, використання сучасних технологій у роботі з учнями. Аналіз таких ситуацій спонукає здобувачів до активного пошуку альтернативних рішень, аргументації власної позиції та обговорення результатів у групі (Ковальова, 2017; Леонтьєва, 2025; Садова, 2016).

Кейс-стаді технологія передбачає послідовність етапів: ознайомлення із ситуацією, визначення проблеми, аналіз умов її виникнення, генерування можливих рішень, вибір оптимального варіанта, презентацію та обговорення результатів, рефлексію (Ковальова, 2017; Сурмін, Сидоренко, Лобода та ін., 2002). Така структура діяльності дозволяє майбутнім педагогам моделювати

інноваційну діяльність, формувати досвід прийняття професійних рішень та оцінювання їх ефективності. У межах неформальної освіти кейси можуть бути спрямовані на розроблення нових форматів освітніх заходів, організацію проєктної діяльності, використання цифрових інструментів, створення інноваційного освітнього середовища.

Потенціал кейс-стаді технології у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів полягає у розвитку здатності аналізувати педагогічні проблеми, прогнозувати результати діяльності, приймати інноваційні рішення та аргументувати їх (Борисова, 2026; Леонтьєва, 2025; Садова, 2016). Використання цієї технології сприяє формуванню критичного мислення, професійної рефлексії, гнучкості у прийнятті рішень, готовності до впровадження нових освітніх практик. Крім того, кейс-стаді технологія забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, що є важливою умовою розвитку інноваційної компетентності майбутніх педагогів (Борисова, 2026; Леонтьєва, 2025).

Таким чином, застосування кейс-стаді технології у системі неформальної освіти дозволяє створити умови для моделювання інноваційної педагогічної діяльності, формування досвіду розв’язання професійних проблем і розвитку готовності майбутніх педагогів до впровадження інновацій у практику професійної діяльності.

Тренінгові технології щодо формування інноваційної компетентності через неформальну освіту є специфічним видом практико-орієнтованих педагогічних технологій, що передбачає організацію активної, інтерактивної діяльності здобувачів через моделювання реальних педагогічних або соціальних ситуацій, участь у групових і командних вправах, рольових імітаціях та інших діяльнісних формах навчання (Бадер, 2020; Вовк, Ходаківська, 2020; Демченко, Гордієнко, 2023). Сутність тренінгових технологій полягає у створенні безпечного та структурованого середовища, де здобувачі освіти можуть

експериментувати, приймати рішення, оцінювати наслідки власних дій та отримувати зворотний зв’язок від тренера і групи (Вєйландє, 2021 : 28-29).

Зміст тренінгових технологій охоплює такі ключові компоненти: активні вправи та симуляції, що відтворюють реальні професійні ситуації; фасилітацію процесу навчання, коли тренер виступає як координатор, консультант і наставник; рефлексію результатів діяльності, що сприяє усвідомленню власних дій і формуванню компетентностей; групову взаємодію та командну роботу, що розвиває комунікативні навички, соціальну відповідальність та здатність до колективного пошуку рішень (Абрамова, Пуляк, Терещук, 2021; Вєйландє, 2021).

У контексті формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів тренінгові технології сприяють розвитку критичного мислення, креативності, адаптивності, умінь самостійного вирішення професійних завдань та активного впровадження інноваційних підходів у практичну діяльність (Міщанчук, 2023). Таким чином, вони виступають ефективним засобом інтеграції теоретичних знань із практичною діяльністю в умовах неформальної освіти та забезпечують формування компетентностей, необхідних сучасному педагогу.

Стартап-технологія у контексті підготовки майбутніх педагогів розглядається як інноваційна практико-орієнтована педагогічна технологія, що передбачає створення здобувачами освіти власних інноваційних освітніх продуктів або проєктів із подальшою їх апробацією та оцінюванням результатів (Остапчук, Павлова, 2025; Тарарива, 2015). Її сутність полягає у моделюванні умов інноваційної діяльності, коли майбутні педагоги не лише засвоюють теоретичні знання, а й безпосередньо включаються у процес розроблення та впровадження нових освітніх ідей, що відповідає вимогам компетентнісного та діяльнісного підходів до професійної підготовки (Овсій, 2026; Полянська, Мартинець, 2022).

Використання стартап-технології у процесі неформальної освіти є особливо доцільним, оскільки неформальна освіта характеризується гнучкістю,

варіативністю змісту, добровільністю участі та орієнтацією на практичний результат. У таких умовах майбутні педагоги отримують можливість реалізувати власні інноваційні ідеї через участь у хакатонах, освітніх марафонах, стартап-школах, інноваційних лабораторіях, творчих майстернях, конкурсах педагогічних ініціатив, що забезпечує їх включення у реальну інноваційну діяльність. Стартап-технологія передбачає послідовність етапів: визначення проблеми, генерацію інноваційної ідеї, розроблення освітнього продукту, презентацію (пітчинг), апробацію та рефлексивний аналіз результатів (Семенов, Донченко, Донченко, 2025; Тararива, 2015). Така логіка діяльності сприяє формуванню у здобувачів досвіду повного циклу інноваційної діяльності.

У процесі використання стартап-технології майбутні педагоги можуть розробляти власні освітні продукти у сфері неформальної освіти, зокрема програми гурткової діяльності, тренінгові курси, освітні клуби, онлайн-платформи, інтерактивні освітні заходи, соціально-освітні проєкти. Важливим є те, що створені продукти мають практичну спрямованість і можуть бути апробовані під час педагогічної практики або у діяльності освітніх спільнот. Такий підхід забезпечує поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю та сприяє розвитку готовності до впровадження інновацій у професійній діяльності (Остапчук, Павлова, 2025).

Потенціал стартап-технології у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів полягає у розвитку їх здатності генерувати нові ідеї, працювати в команді, приймати нестандартні рішення, планувати інноваційну діяльність та оцінювати її результати (Полянська, Мартинець, 2022; Семенов, Донченко, Донченко, 2025). Вона сприяє формуванню ініціативності, підприємливості, відповідальності за результат діяльності, готовності до професійних змін, що є важливими складниками інноваційної компетентності (Овсій, 2026; Остапчук, Павлова, 2025). Крім того, використання стартап-технології дозволяє створити умови для розвитку творчого потенціалу

здобувачів, формування досвіду проєктування інноваційного освітнього середовища та підготовки до впровадження сучасних освітніх практик.

Таким чином, стартап-технологія у системі неформальної освіти виступає ефективним засобом формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, оскільки забезпечує їх включення у процес створення та реалізації інноваційних освітніх ідей, сприяє розвитку професійної мобільності та готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Тож, у контексті нашого дослідження інноваційні практико-орієнтовані педагогічні технології розуміємо як сукупність педагогічних технологій, що забезпечують активне включення майбутніх педагогів у змодельовану або реальну інноваційну професійну діяльність, передбачають розв'язання професійно значущих проблем, розроблення й апробацію нових освітніх ідей та продуктів, взаємодію, рефлексію й оцінювання результатів власної діяльності та спрямовані на набуття практичного досвіду інноваційної діяльності й цілісне формування інноваційної компетентності засобами неформальної освіти.

Узагальнимо окреслені технології та їх потенціал щодо формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у процесі неформальної освіти у вигляді таблиці (таблиця 1.4).

Таблиця 1.4

Потенціал інноваційних практико-орієнтованих педагогічних технологій у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів шляхом неформальної освіти

Технологія	Мета використання	Потенціал у формуванні інноваційної компетентності	Використання у неформальній освіті
Проєктна технологія	Формування здатності до проєктування	Розвиток творчого мислення, умінь планування,	Розроблення освітніх проєктів, участь у творчих

	інноваційної педагогічної діяльності	командної роботи, реалізації інновацій	майстернях, педагогічних студіях, освітніх ініціативах
Кейс-стаді технологія	Формування здатності приймати інноваційні професійні рішення	Розвиток критичного мислення, аналітичних умінь, професійної рефлексії	Розгляд педагогічних кейсів під час тренінгів, воркшопів, дискусійних клубів, освітніх студій
Тренінгові технології	Формування практичних умінь інноваційної діяльності	Розвиток комунікативності, креативності, адаптивності, уміння працювати в команді	Проведення тренінгів, воркшопів, інтерактивних занять, освітніх інтенсивів
Стартап-технологія	Формування готовності до створення та впровадження інновацій	Розвиток підприємливості, ініціативності, інноваційного мислення, професійної мобільності	Участь у хакатонах, стартап-школах, конкурсах педагогічних ідей, розроблення освітніх стартапів

Отже, використання інноваційних практико-орієнтованих педагогічних технологій у процесі неформальної освіти забезпечує активне залучення майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, формування досвіду розроблення та впровадження освітніх інновацій, розвиток критичного мислення, креативності та професійної мобільності. Сукупне застосування проєктної, кейс-стаді, тренінгової та стартап-технології створює умови для інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду, що сприяє цілісному формуванню інноваційної компетентності майбутніх педагогів у системі неформальної освіти.

Результативний компонент є завершальною складовою структурно-функціональної моделі та відображає очікувані результати її реалізації. Він характеризує зміни, що відбуваються у професійній підготовці майбутніх педагогів під впливом цілеспрямованої інтеграції ресурсів формальної та неформальної освіти, а також визначає рівень сформованості їхньої інноваційної компетентності.

Кінцевим результатом реалізації моделі є сформована інноваційна компетентність майбутніх педагогів, яка виявляється у готовності ефективно здійснювати інноваційну педагогічну діяльність, творчо розв'язувати професійні завдання, упроваджувати сучасні педагогічні технології, використовувати цифрові освітні ресурси, проєктувати власні освітні рішення та забезпечувати безперервний професійний розвиток відповідно до сучасних вимог освітньої практики.

Досягнення зазначеного результату проявляється у позитивній динаміці сформованості всіх компонентів інноваційної компетентності. Зокрема, у майбутніх педагогів формується стійка позитивна мотивація до інноваційної педагогічної діяльності та професійного самовдосконалення; розширюється система знань щодо сучасних педагогічних інновацій, цифрових технологій, можливостей формальної й неформальної освіти; розвиваються вміння проєктувати, реалізовувати та оцінювати інноваційні педагогічні рішення; удосконалюються навички професійної рефлексії, самоаналізу, самоосвіти та побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Зазначимо, що результативний компонент також відображає готовність майбутніх педагогів до використання потенціалу неформальної освіти як інструменту власного професійного розвитку після завершення навчання в закладі вищої освіти. Це проявляється у сформованій потребі в навчанні впродовж життя, здатності самостійно проєктувати індивідуальну освітню траєкторію, здійснювати критичний аналіз власної професійної діяльності,

адаптуватися до змін в освітньому середовищі та ініціювати впровадження педагогічних інновацій у майбутній професійній діяльності.

Ефективність реалізації структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти забезпечується сукупністю умов її функціонування. На відміну від структурних компонентів моделі, які визначають її внутрішню будову та логіку реалізації, організаційно-педагогічні умови створюють необхідне освітнє підґрунтя для цілісного функціонування моделі та забезпечують узгоджену взаємодію всіх її компонентів.

Першою умовою є створення мотиваційно-ціннісного інноваційного освітнього середовища, що виступає простором професійного становлення майбутніх педагогів. Таке середовище характеризується відкритістю, партнерською взаємодією, підтримкою педагогічної творчості, академічної доброчесності, інноваційної активності та безперервного професійного розвитку (Братко та ін., 2018; Желанова, 2012). Його особливістю є інтеграція можливостей формальної й неформальної освіти, що забезпечує розширення освітнього простору здобувачів, їх активне залучення до сучасних освітніх практик, професійних спільнот та інноваційних освітніх ініціатив (Рутьян, 2019). Саме в такому середовищі створюються умови для розвитку позитивної мотивації до інноваційної педагогічної діяльності, формування ціннісного ставлення до професії та готовності до навчання впродовж життя.

Другою умовою виступає готовність науково-педагогічних працівників до реалізації моделі. Ефективність інтеграції ресурсів неформальної освіти значною мірою залежить від професійної компетентності викладачів, їхнього розуміння сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти, володіння інноваційними освітніми технологіями та здатності проєктувати освітній процес на засадах партнерства, діяльнісного навчання й інтеграції формальної та неформальної освіти (Радкевич, 2024). Така готовність передбачає не лише опанування

сучасного методичного інструментарію, а й сформованість позитивної мотивації до інноваційної діяльності, відкритість до професійних змін, готовність до постійного професійного саморозвитку та використання можливостей неформальної освіти у власній педагогічній практиці. Особливого значення набуває здатність викладача виконувати функції наставника, фасилітатора та модератора індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти.

Третьою умовою функціонування моделі є сформованість суб’єктної позиції здобувача освіти. У запропонованій моделі майбутній педагог розглядається не як пасивний споживач освітніх послуг, а як активний суб'єкт власного професійного розвитку, здатний самостійно визначати освітні потреби, проєктувати індивідуальну траєкторію професійного становлення, здійснювати усвідомлений вибір ресурсів неформальної освіти, оцінювати результати власної діяльності та відповідально ставитися до безперервного професійного самовдосконалення (Бекірова, 2019; Ліннік, 2014). Суб’єктна позиція передбачає високий рівень внутрішньої мотивації, професійної відповідальності, рефлексивності, ініціативності та готовності до самостійного прийняття педагогічних рішень в умовах постійних змін сучасного освітнього середовища.



Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти

Отже, у межах нашого дослідження *модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти* розуміємо *як теоретично обґрунтоване структурно-функціональне відображення цілісного педагогічного процесу, що репрезентує його мету, методологічні засади, зміст, послідовність реалізації, педагогічний інструментарій, організаційно-педагогічні умови та очікуваний результат, розкриває взаємозв'язки між ними й визначає логіку інтеграції ресурсів формальної та неформальної освіти задля забезпечення позитивної динаміки сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів.*

Висновки до першого розділу.

Аналіз нормативно-правових документів, вітчизняних і зарубіжних наукових праць засвідчив відсутність усталеного підходу до трактування сутності інноваційної компетентності майбутнього педагога, що зумовлено складністю, багатокомпонентністю та динамічністю означеного феномену. Узагальнення наукового дискурсу дало змогу виокремити три провідні вектори його осмислення: системно-освітній, процесуальний та творчо-діяльнісний.

Системно-освітній вектор орієнтує на розуміння інноваційної компетентності як цілісного інтегративного професійного утворення, що поєднує взаємопов'язані знання, уміння, ціннісні орієнтації, досвід та особистісні якості і виступає результатом професійної підготовки майбутнього педагога. Процесуальний вектор акцентує на здатності майбутнього педагога здійснювати повний цикл інноваційної діяльності – від усвідомлення потреби у змінах і генерування нової ідеї до її впровадження, оцінювання результатів і подальшого вдосконалення педагогічної практики. Творчо-діяльнісний вектор пов'язує інноваційну компетентність із готовністю особистості до творчого перетворення освітньої дійсності, педагогічного експериментування, прийняття нестандартних

професійних рішень, критичного переосмислення досвіду та продукування нових освітніх ідей.

Синтез зазначених наукових позицій дав підстави розглядати інноваційну компетентність майбутнього педагога як інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує мотиваційно-ціннісну спрямованість на інноваційну діяльність, систему знань про педагогічні інновації та способи їх реалізації, здатність проєктувати, упроваджувати й оцінювати нові педагогічні рішення, а також особистісні якості, необхідні для творчого професійного саморозвитку й діяльності в умовах постійних освітніх змін**.**

У контексті дослідження неформальну освіту майбутніх педагогів доцільно розглядати як організовану освітню діяльність, що здійснюється поза межами або у взаємодії з формальною освітньою програмою, ґрунтується на усвідомленому виборі здобувача та спрямована на набуття актуальних професійних знань, умінь, досвіду, розвиток особистісних якостей і задоволення індивідуальних освітніх потреб.

Систематизація сучасних практик дала змогу виокремити основні види неформальної освіти, релевантні професійному становленню майбутнього педагога: короткотривалі освітні заходи (тренінги, майстер-класи, воркшопи, вебінари, відкриті лекції); онлайн-навчання та відкриті освітні ресурси, зокрема масові відкриті онлайн-курси; участь у професійних спільнотах і студентських об’єднаннях; проєктну, волонтерську, конкурсну й інноваційну діяльність.

Педагогічний потенціал неформальної освіти у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів полягає у створенні варіативного, відкритого й практико орієнтованого простору професійного розвитку, у якому здобувач має можливість оперативно знайомитися з новітніми педагогічними практиками, самостійно визначати професійні потреби, апробувати інноваційні рішення, взаємодіяти з професійними спільнотами та накопичувати власний досвід інноваційної діяльності.

На підставі узагальнення теоретичних положень щодо сутності інноваційної компетентності майбутніх педагогів, потенціалу неформальної освіти та методології педагогічного моделювання розроблено структурно-функціональну модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Її розуміємо як теоретично обґрунтоване структурно-функціональне відображення цілісного педагогічного процесу, що репрезентує його мету, методологічні засади, зміст, послідовність реалізації, педагогічний інструментарій, організаційно-педагогічні умови та очікуваний результат, розкриває взаємозв'язки між ними й визначає логіку інтеграції ресурсів формальної та неформальної освіти задля забезпечення позитивної динаміки сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Структуру моделі становлять цільовий, концептуальний, змістовий, процесуальний, технологічний та результативний компоненти, що функціонують у взаємозв'язку та підпорядковуються спільній меті. Цілісність моделі забезпечується функціональною взаємозумовленістю її компонентів: визначена мета конкретизується у методологічних орієнтирах і змісті професійної підготовки, реалізується через послідовність етапів та відповідний технологічний інструментарій і завершується досягненням прогнозованого результату. Принциповою особливістю розробленої моделі є системне поєднання ресурсів формальної та неформальної освіти, що дозволяє розглядати неформальну освіту не як додатковий елемент підготовки, а як повноцінний механізм формування інноваційної компетентності та побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку майбутнього педагога.

РОЗДІЛ ІІ.
РЕАЛІЗАЦІЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ЗАСОБАМИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

2.1. Діагностика сучасного стану сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів

Аналіз проблеми формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти на теоретичному рівні дозволяє перейти до практичного аспекту й здійснити первинну діагностику сформованості відповідної компетентності. З цією метою вважаємо за необхідне зупинитись на структурі інноваційної компетентності педагога для кращого розуміння означеного феномену.

Зауважимо, що інноваційна компетентність педагога сьогодні здебільшого розуміється як складова професійної компетентності та розглядається як здатність до продукування та упровадження інновацій. Зупинимось на роботах учених, які активно досліджували структуру інноваційної компетентності (Л. Бурчак (Бурчак, 2024), І. Коновальчук (Коновальчук, 2011), К. Ляшенко (Ляшенко, 2022), О. Мариновська (Мариновська, 2023), К. Нагорна (Нагорна, 2025), А. Скоролітня (Скоролітня, 2025), І. Шиман (Шиман, 2023) та визначимо провідні її складові.

Так, О. Мариновська подає складну ґрунтовну структуру інноваційної компетентності педагога з урахуванням сучасних тенденцій в освіті, виокремлюючи когнітивний, аксіологічний, акмеологічний, мисліділяльнісний, особистісний, андрогогічний компоненти. Традиційно, когнітивний компонент передбачає сукупність знань щодо освітніх інновацій та шляхів їх реалізації на практиці. Аксіологічний компонент орієнтує на цінності освіти та бажання

постійно вдосконалюватись заради продукування інновацій. Тісно пов'язаний із попереднім акмеологічний компонент, який відображає сенс професійної діяльності та намагання реалізувати інновації в освіті. Миследіяльнісний компонент відображає здатність мислити системно, критично задля реалізації інновацій в освіті. Особистісні якості педагога (ініціативність, самостійність, рефлексивність, відповідальність), що сприяють становленню його інноваційної компетентності віддзеркалює особистісний компонент. І, нарешті, андрогогічний компонент уміщує в собі весь суб’єктивний досвід педагога-практика (Мариновська, 2023 : 12-14)

Як бачимо, учена розкладає інноваційну компетентність на чіткі складові, що відображають не лише здатність педагога використовувати інновації в освіті, а й його внутрішню готовність бути суб’єктом змін, вдосконалюватись, виробляти інноваційний продукт.

У дисертаційному дослідженні К. Ляшенко запропоновано структуру інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, що визначається як сукупність компонентів: мотиваційно-креативний (потяг до творчості, бажання самовдосконалюватися), професійно-змістовий (дотримання норм, правил та принципів викладання з урахування інновацій), інноваційно-діяльнісний (здатність до упровадження інновацій в освітній процес), особистісно-пізнавальний (власна система інноваційної діяльності майбутнього педагога) (Ляшенко, 2022).

Як бачимо, авторка наголошує не лише на сукупності ЗУН у структурі інноваційної компетентності, а й акцентує увагу на творчості та креативності педагога як запоруки його становлення як педагога-новатора.

Л. Бурчак у структурі інноваційної компетентності майбутніх учителів біології виокремлює мотиваційний, знаннєвий, діяльнісний та рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент відображає спрямованість майбутнього педагога на інноваційну діяльність, позитивне ставлення до нововведень,

прагнення до творчого пошуку та професійного самовдосконалення. Знаннєвий компонент охоплює систему знань про сутність педагогічних інновацій, їх різновиди, особливості інноваційної діяльності та способи впровадження нововведень в освітній процес. Діяльнісний компонент характеризує здатність майбутнього педагога практично реалізовувати інноваційні ідеї, добирати й застосовувати сучасні освітні технології, проєктувати та впроваджувати нові педагогічні рішення. Рефлексивний компонент пов'язаний зі здатністю аналізувати й оцінювати результати власної інноваційної діяльності, визначати її ефективність, виявляти труднощі та коригувати подальші професійні дії (Бурчак, 2024).

Цікавим для нас є дослідження І. Шиман, яка пропонує такі компоненти інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: інтелектуально-мотиваційний, процесуально-педагогічний, особистісно-персоніфікований. Перший відображає наявність знань щодо інновацій та бажання удосконалювати наявний рівень, другий – уміння в сфері реалізації інновацій та професійний світогляд педагога загалом, і останній – професійну спрямованість, рефлексивність та креативність здобувачів (Шиман, 2023). Учена трактує інноваційну компетентність у традиційному руслі тріади ЗУН та додає такі якості як рефлексивність та креативність. Зауважимо, що І. Шиман говорить про майбутніх учителів музичного мистецтва, тож у структурі інноваційної компетентності значний акцент зроблено на розумінні інновацій саме в означеній галузі.

Заслуговує на увагу підхід О. Олійник, яка досліджує інноваційну компетентність учителів закладів загальної середньої освіти в контексті цифровізації освіти та використання цифрових освітніх платформ. У структурі означеної компетентності дослідниця виокремлює мотиваційно-ціннісний, гносеологічно-когнітивний, процесуально-діяльнісний та рефлексивно-результативний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає ставлення педагога до інноваційної діяльності, усвідомлення її значущості та

спрямованість на професійний розвиток і впровадження освітніх змін. Гносеологічно-когнітивний компонент охоплює систему знань, необхідних для розуміння сутності освітніх інновацій, особливостей їх реалізації та можливостей сучасних цифрових освітніх ресурсів. Процесуально-діяльнісний компонент характеризує здатність учителя практично реалізовувати інноваційні ідеї, добирати та використовувати сучасні педагогічні й цифрові інструменти, упроваджувати нові підходи, методи й форми навчання. Рефлексивно-результативний компонент пов’язаний зі здатністю аналізувати перебіг і результати власної інноваційної діяльності, оцінювати її ефективність та визначати напрями подальшого професійного вдосконалення (Олійник, 2025).

Важлимим у контексті нашого дослідження є підхід А. Скоролітньої, яка у структурі інноваційної компетентності майбутнього вчителя математики виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісно-технологічний та рефлексивний компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент відображає позитивне ставлення майбутнього педагога до інновацій у професійній діяльності, усвідомлення необхідності освітніх змін, прагнення до професійного розвитку та готовність долучатися до інноваційних процесів. Когнітивний компонент охоплює систему знань про сучасні освітні інновації, новітні педагогічні підходи, цифрові технології та можливості їх використання у професійній діяльності. Діяльнісно-технологічний компонент характеризує здатність майбутнього вчителя проєктувати освітній процес на інноваційних засадах, добирати й застосовувати сучасні технології, створювати та реалізовувати нові педагогічні рішення. Рефлексивний компонент пов’язаний зі здатністю аналізувати результати власної інноваційної діяльності, оцінювати ефективність застосованих підходів і технологій та визначати напрями подальшого професійного вдосконалення (Скоролітня, 2025).

Уважаємо, що запропонована А. Скоролітньою структура має виразно інтегративний характер і поєднує мотиваційно-ціннісну готовність до інновацій,

відповідну систему знань, практико-технологічну здатність до їх реалізації та рефлексивне осмислення отриманих результатів. Такий підхід підтверджує стійкість чотирьох змістових блоків у структурі інноваційної компетентності майбутнього педагога – мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного.

Сучасний підхід до структурування інноваційної компетентності представлено у дисертаційному дослідженні К. Нагорної, присвяченому формуванню інноваційної компетентності бакалаврів з соціальної роботи у процесі професійної підготовки. Дослідниця розглядає означену компетентність як невід'ємну складову фахових компетентностей, що виявляється у здатності й готовності майбутнього фахівця здійснювати інноваційну професійну діяльність, організовувати дослідження, створювати та впроваджувати інновації із застосуванням відповідних методів, методик, засобів і технологій. У її структурі виокремлено чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практично-діяльнісний та рефлексивний (Нагорна, 2026).

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає спрямованість майбутнього фахівця на інноваційну діяльність, усвідомлення її цінності та готовність до професійних змін. Когнітивний компонент охоплює систему знань, необхідних для розуміння сутності інновацій, способів їх створення та впровадження у професійній діяльності. Практично-діяльнісний компонент характеризує сформованість умінь застосовувати інноваційні підходи, методи й технології під час розв'язання професійних завдань, створювати та реалізовувати інноваційні рішення. Рефлексивний компонент забезпечує здатність аналізувати власну інноваційну діяльність, оцінювати її результати та визначати напрями подальшого професійного вдосконалення.

Отже, структура інноваційної компетентності, запропонована К. Нагорною, ґрунтується на взаємозв'язку мотиваційно-ціннісної, знаннєвої, практично-діяльнісної та рефлексивної складових і підтверджує доцільність розгляду інноваційної компетентності як цілісного утворення, що інтегрує

готовність до інновацій, відповідні знання, досвід практичної діяльності та здатність до її рефлексивного осмислення.

У студіях І. Коновальчука інноваційна компетентність досліджена як сукупність певних проявів, а саме: мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічних інновацій, наявних теоретико-практичних знань щодо сутності та змісту інновацій в освіті, умінь щодо їх реалізації, здатністю творчо вирішувати нестандартні професійна задачі з використанням інноваційних технологій, рефлексивності щодо реалізації інноваційної діяльності (Коновальчук, 2011 : 86-87).

Уважаємо, що автор наголошує на мотиваційному, когнітивному та діяльнісно-рефлексивному компонентах у складі інноваційної компетентності майбутнього педагога.

На основі аналізу провідних досліджень щодо структури інноваційної компетентності майбутнього педагога та педагога-практика можемо зробити висновок про те, що до провідник складників означеної компетентності традиційно віднесено: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний. У деяких роботах зустрічається наголос на особистісному компоненті, в певних – андрагогічний (таблиця 2.1.).

Таблиця 2.1.

Складові інноваційної компетентності майбутніх педагогів: узагальнений аналіз українських досліджень

Компонент	Сутність	Автори
Мотиваційний/ мотиваційно-ціннісний	Відображає внутрішню готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності, прагнення до самореалізації через впровадження нових ідей	Л. Бурчак, І. Коновальчук, К. Ляшенко, О. Мариновська, К. Нагорна, О. Олійник, А. Скоролітня,

		І. Шиман
Когнітивний/ когнітивно-творчий/ знаннєвий; когнітивно-гносеологічний	Охоплює систему знань, необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності, а також здатність мислити творчо, критично й гнучко.	Л. Бурчак, І. Коновальчук, К. Ляшенко, О. Мариновська, К. Нагорна, О. Олійник, А. Скоролітня, І. Шиман
Діяльнісний/ Процесуально-діяльнісний	Охоплює практичні вміння і навички майбутніх педагогів щодо реалізації інноваційних підходів в освітньому процесі, здатність продукувати інноваційний продукт, а також наявний досвід реалізації інновацій	Л. Бурчак, І. Коновальчук, К. Ляшенко, К. Нагорна, О. Олійник, А. Скоролітня, І. Шиман
Рефлексивний / рефлексивно-резуьтативний	Забезпечує здатність майбутнього педагога аналізувати власну професійну діяльність на основі інновацій, оцінювати її ефективність, робити висновки та вносити корективи.	Л. Бурчак, І. Коновальчук, О. Мариновська, К. Нагорна, О. Олійник, А. Скоролітня, І. Шиман
Особистісний	Відображає індивідуально-психологічні та морально-етичні якості педагога**,** які сприяють ефективному впровадженню інноваційної діяльності, його здатність бути агентом змін, готовим	О. Мариновська, І. Шиман

	до постійного професійного саморозвитку.	

Тож, провідними компоненти інноваційної компетентності майбутніх педагогів уважаємо такі: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Мотиваційно-ціннісний компонент у структурі інноваційної компетентності майбутніх педагогів демонструє їхнє ставлення до педагогічної професії загалом та інновацій у цій галузі, спрямованість на саморозвиток і самовдосконалення задля продукування інновацій у майбутньому, потребу у самореалізації у педагогічній галузі на основі педагогічної творчості.

Когнітивний компонент уміщує в собі знання про інновації в освіті, усвідомлення їх доцільності у межах викладання власного предмету, розуміння видів інновацій та механізмів й способів їх упровадження відповідно до віку та психолого-педагогічних особливостей учнів. Уважаємо, що важливим є також розвинене критичне та інноваційне мислення здобувача, що стане основою для формування подальших умінь та навичок інноваційної діяльності.

Діяльнісний компонент у структурі інноваційної компетентності майбутніх педагогів демонструє здатність через сформовані уміння й навички реалізовувати інновації в освіті, аналізувати ефективність означеного процесу та удосконалювати його, а також показує спроможність майбутнього педагога продувати нестандартні рішення для розв’язання складних питань та продувати авторський інноваційний педагогічний продукт.

Особистісний компонент включає в собі сукупність індивідуальних якостей майбутнього педагога, які сприятимуть становленню інноваційної компетентності, зокрема: активність, ініціативність, толерантність, відповідальність, творчість та креативність; а також наявний особистісний досвід інноваційної діяльності.

Виокремлені та схарактеризовані структурні компоненти інноваційної компетентності майбутнього педагога дозволяють нам перейти до відповідних критеріїв, показників та рівнів.

Отже, нами було виокремлено такі критерії сформованості інноваційної компетентності майбутнього педагога: мотиваційно-ціннісний, знаннєвий, діяльнісно-творчий та особистісно-рефлексивний. Зупинимось на цьому більш детально.

Мотиваційно ціннісний критерій співпадає з відповідним компонентом інноваційної компетентності майбутнього педагога та уміщує в собі інтереси, мотиви, цінності здобувача щодо власного саморозвитку й самовдосконалення у майбутній професії, відкритті та пізнанні нового та націленість на інновації.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію стали:

– наявність позитивного ставлення до змін, реформ та інноваційній у педагогічній галузі;

– орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення у майбутній професії, бажання пізнавати нове;

– наявність професійних цінностей.

Знаннєвий критерій відповідає когнітивному компоненту у складі інноваційної компетентності здобувача – майбутнього вчителя. Він відображає наявність знань про інновації, інноваційні технології, форми та методи роботи, розуміння шляхів їх упровадження.

Показниками знаннєвого критерію стали:

– наявність знань щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій щодо їх розвитку, видів, шляхів реалізації в освітній процес загальноосвітньої школи;

– сформовані знання щодо типів та специфіки реалізації інноваційних технологій, методик, форм та методів роботи з учнями загальноосвітньої школи;

– розуміння впливу інновацій в педагогічній галузі на розвиток учнів.

Діяльнісно-творчий критерій, що відповідає діяльнісному компоненту відображає сукупність умінь та навичок реалізації інновацій в освіті, а також здатність до проєктування авторського інноваційного продукту на основі творчості.

Показниками діяльнісно-творчого критерію стали:

– наявність практичних умінь щодо реалізації сучасних інноваційних технологій на уроках;

– здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів;

– здатність до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів на основі творчості.

І, нарешті, *особистісно-рефлексивний критерій*, що співпадає з особистісним компонентом у структурі інноваційної компетентності майбутніх педагогів демонструє особистісні якості та здатність до самоаналізу здобувача.

Показниками особистісно-рефлексивного критерію стали:

– наявність сформованих особистісних якостей педагога-новатора, зокрема: активності, ініціативності, відповідальності й толерантності, креативності тощо;

– здатність до аналізу власних успіхів та невдач у процесі проєктування й реалізації інновацій.

На основі визначених критерії й показників сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів маємо можливість перейди до характеристики відповідних рівнів. До них віднесено: високий, достатній, середній та низький.

Високий рівень сформованості інноваційної компетентності майбутнього педагога фіксується, якщо: здобувач має стійку позитивну мотивацію відносного власного професійного саморозвитку, активно цікавиться інноваціями в освіті, позитивно ставиться до реформ та змін, які покликані оптимізувати освітній процес у школі, демонструє критичність мислення під час їх аналізу, володіє

стійкою системою професійних цінностей; знає про трансформаційні процеси, що відбуваються в освітній галузі, розуміє сутність інновацій, володіє знаннями, уміннями й навичками щодо шляхів упровадження інновацій у систему освіти відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнів; здобувач уміє адаптувати інноваційні технології, методики, форми та методи роботи до індивідуальних освітніх потреб учнів, здатен до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів; виявляє особистісні якості педагога-новатора, у тому числі, творчість й креативність, та готовий аналізувати власні успіхи й невдачі стосовно упровадження інновацій задля покращення отриманих результатів роботи.

Достатній рівень констатувався якщо: здобувач має стійку мотивацію щодо професійного саморозвитку, чітко усвідомлює себе у ролі педагога у майбутньому, загалом позитивно ставить до змін, натомість не завжди може критично їх проаналізувати; володіє знаннями про сутність і зміст інновацій в освіті, виявляє бажання стати частиною процесу оптимізації освіти у майбутньому, натомість, не завжди розуміє шляхи інтеграції у такі реформи; майбутній педагог володіє знаннями про психо-фізіологічні особливості учнів, натомість, не завжди вдало адаптує та реалізую інновації з урахуванням особливостей вихованців; здобувач загалом готовий розвивати в собі необхідні якості педагога-новатора, але поки такі якості сформовані не в повній мірі, натомість здобувач здатен до ефективної рефлексії та розуміє вектори власного удосконалення у майбутньому.

Середній рівень сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів визначався, коли вони демонстрували умотивованість до самопізнання й саморозвитку в контексті майбутньої професії, натомість, часто їм бракувало певного орієнтиру та вони потребували педагогічного супроводу з боку викладача; здобувач визначав для себе провідні професійні цінності, але вони ще не були сформовані в достатньому обсязі; майбутній вихователь мав уявлення

про інновації, натомість відчув значну потребу в удосконаленні відповідних знань; відповідно, йому ще бракувало здатності до реалізації інновацій, а продування власного інноваційного продукту викликало утруднення; майбутній педагог володів здатністю до рефлексії щодо власних успіхів та невдач, демонстрував необхідні особистісні якості для педагога-новатора.

Низький рівень було встановлено, коли: здобувач мав мотивацію щодо власного саморозвитку, або така загалом була відсутня, натомість, не демонстрував бажання розвиватись у професійній галузі; його майже не цікавили інноваційні перетворення в освіті, а про їх сутність та шляхи реалізації здобувач не мав чіткого уявлення; відповідно, майбутні педагоги не володіли комплексом умінь та навичок щодо упровадження інноваційних технологій та методик роботи з учнями, могли частково схарактеризувати вікові та індивідуальні особливості учнів середньої та старшої школи, але не знали як адаптувати інновації в контексті таких особливостей; здобувачі рідко рефлексували з приводу власної здатності продукувати та упроваджувати інноваційні технології у роботі з учнями, оскільки практично не були зацікавлені в означеному процесу; воно могли мати необхідні особистісні якості педагога-новатора, натомість рідко використовували їх для досягнення мети в галузі інновацій.

Детальна характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів наведена в додатку (Додакток А).

Характеристика структури, критеріїв, показників та рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів дозволяє перейти до опису ходу констатувального експерименту, в якому було задіяно 368 здобувачів вищої освіти 01 Освіта/Педагогіка. Майбутніх фахівців було умовно поділено на дві групи – контрольна (КГ) та експериментальна (ЕГ). До контрольної групи увійшло 184 особи та відповідна кількість – до експериментальної.

Для з’ясування первинного рівня сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів нами було розроблено відповідний діагностичний інструментарій (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2.

Діагностичний інструментарій для виявлення рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів

Критерій	Показник	Діагностична методика
Мотиваційно-ціннісний	Наявність позитивного ставлення до змін, реформ та інноваційній у педагогічній галузі	Анкета «Інноваційні перетворення в сучасній освіті»
	Орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення у майбутній професії, бажання пізнавати нове	Тест «Здатність до саморозвитку» (Павлов)
	Наявність сформованих професійних цінностей.	Методика М. Рокича
Знаннєвий	Наявність знань щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій щодо їх розвитку, видів, шляхів реалізації в освітній процес загальноосвітньої школи	Анкета «Інноваційні перетворення в сучасній освіті»
	Сформовані знання щодо типів та специфіки реалізації інноваційних технологій, методик, форм та методів роботи з учнями загальноосвітньої школи	Опитувальник «Світ інновацій о освітньому процесі сучасної школи»

	Розуміння впливу інновацій в педагогічній галузі на розвиток учнів.	Анкета «Інноваційні перетворення в сучасній освіті»
Діяльнісно-творчий	Наявність практичних умінь щодо реалізації сучасних інноваційних технологій на уроках	Спостереження із занесенням даних до відповідного протоколу
	Здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів	
	Здатність до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів на основі творчості.	Творче завдання «Створюємо інновації разом»
Особистісно-рефлексивний	Наявність сформованих особистісних якостей педагога-новатора, зокрема: активності, ініціативності, відповідальності й толерантності, креативності тощо.	Спостереження
	Здатність до аналізу власних успіхів та невдач у процесі проєктування й реалізації інновацій.	Опитувальник «Світ інновацій у школі»

Зупинимось більш детально на отриманих результатах констатувального зрізу. Так, діагностика мотиваційно-ціннісного критерію відбувалась з використанням авторської анкети «Інноваційні перетворення в сучасній освіті», модифікованої методики «Здатність до саморозвитку», а також тесту М. Рокича (повний текст діагностичних методик подано в додатку Б). Узагальнені дані подані в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Результати констатувального експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність позитивного ставлення до змін, реформ та інноваційній у педагогічній галузі		Орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення у майбутній професії, бажання пізнавати нове		Наявність сформованих професійних цінностей.		**Загальна оцінка мотиваційно-ціннісного критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**
В.	16,8	15,8	13,1	14,7	8,6	8,7	**12,9**	**13**
Д.	12	13	9,8	10,9	10,9	11,4	**10,9**	**11,8**
С.	32,6	33,2	30,4	26,6	22,3	24,5	**28,4**	**28,1**
Н.	38,6	38	46,7	47,8	58,2	55,4	**47,8**	**47,1**

Як видно з таблиці, за мотиваційно-ціннісним критерієм переважає низький рівень сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів – 47,8% здобувачів у КГ та 47,1% в ЕГ. Високий рівень є доволі незначним – 12,9% КГ та 13% ЕГ.

Загалом отримані результати за першим показником мотиваційно-ціннісного критерію – наявність позитивного ставлення до змін, реформ та інновацій у педагогічній галузі – свідчать про наявність певного інтересу майбутніх педагогів до інновацій. Незважаючи на те, що низький рівень є найбільш представленим – 38,6% у КГ та 38,0% в ЕГ, значна частина здобувачів демонструє середній рівень – 32,6% у КГ та 33,2% в ЕГ. Водночас високий рівень зафіксовано у 16,8% здобувачів КГ та 15,8% ЕГ, достатній – у 12,0% КГ та 13,0% ЕГ.

Анкета «Інноваційні перетворення в сучасній освіті» дозволила визначити рівень відкритості майбутніх педагогів до нововведень, їхню готовність

сприймати сучасні освітні трансформації та бажання долучатися до інноваційної діяльності у майбутній професійній практиці. Аналіз отриманих результатів засвідчив, що у КГ високий рівень позитивного ставлення до інновацій виявлено у 16,8% здобувачів, що свідчить про наявність у них стійкої мотивації до впровадження нових підходів у навчанні, усвідомлення необхідності реформ та прагнення бути активними суб'єктами освітніх змін. Достатній рівень продемонстрували 12,0% майбутніх педагогів, які загалом позитивно ставляться до інноваційних процесів, однак не завжди виявляють достатню ініціативність або впевненість у власній готовності до їх реалізації.

Середній рівень зафіксовано у 32,6% здобувачів КГ. Такі результати свідчать про усвідомлення майбутніми педагогами значущості інноваційних змін, водночас вони потребують додаткового стимулювання, педагогічної підтримки та поглиблення розуміння практичної цінності інновацій у професійній діяльності. Низький рівень виявлено у 38,6% респондентів КГ, що вказує на недостатній інтерес до освітніх реформ, певну інертність у ставленні до змін та обмежене усвідомлення ролі інновацій у сучасній освіті.

У ЕГ високий рівень позитивного ставлення до інновацій встановлено у 15,8% здобувачів, які демонструють готовність до професійного оновлення, інтерес до інноваційних практик і прагнення впроваджувати нові педагогічні ідеї. Достатній рівень виявлено у 13,0% респондентів, що свідчить про наявність загалом позитивної орієнтації на інноваційні зміни, хоча вона ще не завжди має стійкий характер. Середній рівень зафіксовано у 33,2% майбутніх педагогів, які визнають важливість освітніх реформ та інновацій, однак не завжди готові активно долучатися до інноваційної діяльності без додаткового стимулювання й підтримки. Найбільшу частку становлять здобувачі з низьким рівнем – 38,0%, що вказує на недостатню сформованість мотивації до сприйняття інноваційних перетворень, невпевненість у власних можливостях щодо їх реалізації або обмежений інтерес до змін у педагогічній галузі.

Зауважимо, що результати діагностики першого показника свідчать про переважання середнього та низького рівнів сформованості позитивного ставлення до інновацій як у КГ, так і в ЕГ, що підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на формування внутрішньої готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності, розвиток відкритості до реформ і усвідомлення значущості інноваційних процесів у професійному становленні сучасного вчителя.

Отримані цифрові дані за другим показником мотиваційно-ціннісного критерію – орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення у майбутній професії, бажання пізнавати нове – засвідчили певну інтертність майбутніх педагогів щодо прагнення саморозвитку у професії. Так, аналіз результатів у КГ показав, що високий рівень орієнтації на саморозвиток притаманний лише 13,1% майбутніх педагогів, що свідчить про обмежену кількість здобувачів із вираженою внутрішньою потребою у професійному вдосконаленні та готовністю систематично оновлювати власні знання. Достатній рівень зафіксовано у 9,8% респондентів, які загалом демонструють позитивну установку на саморозвиток, однак така орієнтація не завжди є стійкою та потребує додаткового стимулювання. Середній рівень виявлено у 30,4% здобувачів, що характеризує їх як таких, хто визнає необхідність професійного самовдосконалення, але не завжди проявляє системність і самостійність у цьому процесі. Водночас найбільша частка майбутніх педагогів КГ – 46,7% – перебуває на низькому рівні, що свідчить про недостатню сформованість мотивації до саморозвитку, пасивність у пізнавальній діяльності та потребу у зовнішній підтримці з боку освітнього середовища.

В ЕГ результати мають дещо інший розподіл: високий рівень орієнтації на саморозвиток встановлено у 14,7% здобувачів, що свідчить про наявність у частини майбутніх педагогів вираженого прагнення до професійного зростання, самовдосконалення та освоєння нових підходів у педагогічній діяльності.

Достатній рівень зафіксовано у 10,9% респондентів, які демонструють позитивне ставлення до навчання протягом життя, однак потребують подальшого розвитку внутрішньої мотивації. Середній рівень притаманний 26,6% майбутніх педагогів, що вказує на усвідомлення важливості професійного саморозвитку, але недостатню сталість відповідних прагнень. Низький рівень виявлено у 47,8% здобувачів, що хоча й менше порівняно з КГ, проте все ще свідчить про значну кількість майбутніх педагогів із недостатньо сформованою мотивацією до самовдосконалення та інноваційної активності.

Уважаємо, що низький рівень мотивації майбутніх педагогів до професійного саморозвитку можна пояснити комплексом взаємопов'язаних психолого-педагогічних та соціальних чинників, що впливають на формування їхньої професійної спрямованості та ціннісних орієнтацій у період навчання у ЗВО.

Передусім показовим фактором є недостатня сформованість внутрішньої професійної мотивації, що пояснюється особливостями професійного самовизначення здобувачів. Частина майбутніх педагогів обирає педагогічну спеціальність ситуативно або під впливом зовнішніх обставин, а не внаслідок усвідомленого професійного покликання. У таких умовах мотивація має переважно зовнішній характер (отримання диплома, соціальні очікування), що знижує прагнення до системного самовдосконалення та професійного зростання.

Не менш значущими є соціально-професійні чинники, зокрема суспільне ставлення до педагогічної професії, рівень її престижності та очікувані професійні перспективи. Невизначеність кар'єрного зростання, емоційне навантаження професії та поширені стереотипи щодо складності педагогічної праці можуть знижувати внутрішню мотивацію до інвестування ресурсів у власний професійний розвиток.

Також вагомим чинником є обмежене усвідомлення значущості безперервного професійного розвитку у сучасному інноваційному освітньому

середовищі. Якщо майбутні педагоги не мають чіткого уявлення про реальні вимоги сучасної школи, роль інноваційних підходів та необхідність постійного оновлення компетентностей, їхня мотивація до саморозвитку залишається ситуативною та нестійкою. Це часто пов'язано з переважанням теоретичної підготовки над практично орієнтованою діяльністю, що ускладнює усвідомлення зв'язку між навчанням і майбутньою професійною діяльністю.

Суттєвим фактором уважаємо особливості організації освітнього процесу, зокрема недостатня інтеграція елементів неформальної освіти, практик самостійного вибору освітньої траєкторії, рефлексивних завдань і діяльності, спрямованої на розвиток автономії здобувачів. Традиційні репродуктивні форми навчання можуть формувати пасивну позицію студента, орієнтовану на виконання зовнішніх вимог, а не на самостійне професійне вдосконалення.

Таким чином, низька мотивація майбутніх педагогів до професійного саморозвитку є результатом взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників: недостатньо сформованої професійної ідентичності, обмеженого усвідомлення ролі інновацій і безперервної освіти, особливостей організації навчального процесу, соціально-професійних умов та індивідуально-психологічних характеристик здобувачів. Урахування цих чинників є необхідною передумовою упровадження ефективних педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

І, нарешті, діагностика третього показника мотиваційно-ціннісного критерію – наявність сформованих професійних цінностей – відбувалась за допомогою методики М. Рокича, що дозволило виявити ієрархію термінальних та інструментальних цінностей майбутніх педагогів, визначити їхню професійну спрямованість та внутрішні орієнтири щодо майбутньої педагогічної діяльності.

Аналіз отриманих результатів показав, що серед термінальних цінностей у здобувачів обох груп переважали здоров'я, цікава робота, гроші та матеріальний достаток, що свідчить про орієнтацію майбутніх педагогів на

особистісне благополуччя та соціально-економічну стабільність. Водночас такі цінності, як пізнання та розвиток, залишалися поза увагою значної частини респондентів, що вказує на недостатню вираженість орієнтації на безперервне навчання та професійне самовдосконалення – ключові характеристики інноваційно спрямованого педагога. Серед інструментальних цінностей більшість здобувачів обирала незалежність, високі запити та раціоналізм, що демонструє прагнення до автономності у прийнятті рішень, логічності мислення та досягнення особистих цілей, однак не завжди супроводжується сформованістю гуманістичних і професійно-педагогічних орієнтацій.

Кількісний аналіз результатів у КГ засвідчив, що високий рівень сформованості професійних цінностей мають 8,6% здобувачів, достатній –10,9%, середній – 22,3%, низький – 58,2%. Як бачимо, майже половина майбутніх педагогів КГ перебуває на етапі становлення професійної ціннісної системи, демонструє фрагментарність професійних орієнтацій і недостатню усвідомленість значущості інноваційної складової педагогічної діяльності. В ЕГ високий рівень сформованості професійних цінностей зафіксовано у 8,7% здобувачів, достатній – у 11,4%, середній – у 24,5%, низький – у 55,4%, що свідчить про ще більш виражене домінування початкового рівня професійно-ціннісного становлення та недостатню сформованість гуманістичних орієнтирів педагогічної професії.

Отже, узагальнений аналіз результатів діагностики мотиваційно-ціннісного критерію сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів дозволив констатувати переважання середнього та низького рівнів його сформованості у здобувачів КГ та ЕГ, що свідчить про недостатню вираженість внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності, професійного саморозвитку та безперервного навчання. Виявлено наявність ситуативного інтересу до освітніх реформ і нововведень за відсутності стійкої орієнтації на системне професійне вдосконалення.

Ціннісна структура майбутніх педагогів характеризується домінуванням особистісно значущих соціально-економічних орієнтацій поряд із недостатньою актуалізацією цінностей пізнання, розвитку та професійного зростання, що засвідчує незавершеність процесу професійної ідентифікації та становлення інноваційної спрямованості особистості. Вважаємо, що отримані результати обґрунтовують необхідність упровадження цілеспрямованих педагогічних умов формування мотиваційно-ціннісної складової інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

Результати констатувального зрізу за знаннєвим критерієм подаємо у таблиці 2.4. Під час діагностики нами було використано авторські методики, зокрема: анкету «Інноваційні перетворення в сучасній освіті», опитувальник «Світ інновацій о освітньому процесі сучасної школи» (додаток Б).

Аналіз результатів констатувального експерименту за знаннєвим критерієм дозволяє оцінити рівень обізнаності майбутніх педагогів щодо сутності інновацій в освіті, особливостей їх упровадження та розуміння впливу інноваційної діяльності на розвиток учнів.

Таблиця 2.4

Результати констатувального експерименту за знаннєвим критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність знань щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій щодо їх розвитку, видів, шляхів реалізації в освітній процес загальноосвітньої школи		Сформовані знання щодо типів та специфіки реалізації інноваційних технологій, методик, форм та методів роботи з учнями загальноосвітньої школи		Розуміння впливу інновацій в педагогічній галузі на розвиток учнів.		**Загальна оцінка знаннєвого критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**

В.	4,3	5,4	3,8	4,9	9,2	9,8	**5,8**	**6,7**
Д.	8,2	7,6	8,7	7,6	11,4	10,9	**9,4**	**8,7**
С.	21,2	19,6	20,7	20,1	22,3	25	**21,4**	**21,6**
Н.	66,3	67,4	66,8	67,4	57,1	54,3	**63,4**	**63**

Загалом результати контрольного етапу засвідчили переважання низького рівня сформованості знаннєвого критерію як у КГ, так і в ЕГ – 63,4% та 63% відповідно. Високий рівень виявлено лише у 5,8% здобувачів КГ та 6,7% ЕГ, що свідчить про недостатню сформованість системних знань щодо інноваційної діяльності в освітньому середовищі. Достатній рівень продемонстрували 9,4% КГ та 8,7% ЕГ, тоді як середній рівень зафіксовано у 21,4% КГ та 21,6% ЕГ.

Уважаємо, що отримані результати свідчать про фрагментарність знань майбутніх педагогів щодо інновацій та потребу в їх системному формуванні.

Зупинимось більш детально на кожному із показників знаннєвого критерію.

Так, перший показник – наявність знань щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій їх розвитку, видів та шляхів реалізації в освітній процес загальноосвітньої школи – дозволив визначити рівень теоретичної обізнаності майбутніх педагогів із сучасними трансформаційними процесами в освітній галузі, розуміння ними змісту інноваційної діяльності та здатність орієнтуватися в сучасних педагогічних нововведеннях. Діагностика здійснювалася за допомогою авторської анкети «Інноваційні перетворення в сучасній освіті», спрямованої на виявлення рівня усвідомлення сутності інновацій, їх класифікації, особливостей впровадження та ролі у модернізації освітнього процесу.

Аналіз отриманих результатів засвідчив переважання низького рівня сформованості відповідних знань у здобувачів обох груп. Так, у КГ високий рівень виявлено лише у 4,3% майбутніх педагогів, що свідчить про незначну

кількість здобувачів, які мають системне уявлення про інноваційні процеси в освіті, здатні визначати їх види, характеризувати основні напрями розвитку сучасної школи та розуміють механізми впровадження інновацій у педагогічну практику. Достатній рівень зафіксовано у 8,2% респондентів КГ, які демонструють загальну обізнаність щодо інноваційних процесів, однак їх знання залишаються частково фрагментарними та потребують поглиблення й систематизації. Середній рівень встановлено у 21,2% здобувачів, що характеризує їх як таких, хто має загальні уявлення про інновації, але не завжди може чітко пояснити їх сутність, розмежувати види або визначити доцільні способи впровадження у практику роботи школи. Водночас більшість майбутніх педагогів КГ – 66,3% – перебуває на низькому рівні, що свідчить про недостатнє розуміння інноваційної термінології, труднощі у визначенні сучасних освітніх тенденцій та відсутність системного бачення процесу модернізації освіти.

У ЕГ отримано подібні результати. Високий рівень теоретичних знань щодо інновацій в освіті встановлено у 5,4% здобувачів, які демонструють здатність аналізувати освітні нововведення, визначати їх значення для професійної діяльності педагога та усвідомлюють необхідність інноваційних змін у сучасній школі. Найбільшу частку становлять здобувачі з низьким рівнем – 67,4%, що вказує на недостатню поінформованість про сучасні освітні трансформації, поверхове розуміння інноваційної діяльності та потребу в системному формуванні базових знань у цій сфері.

Отже, значна частина майбутніх педагогів перебуває на початковому етапі засвоєння знань щодо інновацій в освіті. Це може бути зумовлено переважанням традиційно орієнтованого теоретичного навчання, недостатньою інтеграцією практико-орієнтованих завдань інноваційного спрямування, обмеженим досвідом участі у неформальних освітніх практиках та недостатньою актуалізацією сучасних освітніх реформ у змісті професійної підготовки.

Отримані дані констатувального зрізу за другим показником знаннєвого критерію – сформовані знання щодо типів та специфіки реалізації інноваційних технологій, методик, форм та методів роботи з учнями загальноосвітньої школи – продемонстрували рівень професійно орієнтованої обізнаності майбутніх педагогів із практичними аспектами інноваційної діяльності. Йдеться не лише про теоретичне розуміння сучасних педагогічних інновацій, а й про усвідомлення можливостей їх використання у навчальному процесі, доцільності застосування залежно від освітньої ситуації, вікових та індивідуальних особливостей учнів. Діагностика цього показника здійснювалася за допомогою опитувальника «Світ інновацій в освітньому процесі сучасної школи», що дозволило визначити рівень знань здобувачів щодо інноваційних технологій, сучасних методик навчання та форм організації освітнього процесу.

Аналіз отриманих результатів засвідчив переважання низького рівня. Так, у КГ високий рівень встановлено лише у 3,8% здобувачів КГ та 4,9% ЕГ, що свідчить про незначну кількість майбутніх педагогів, які демонструють системні знання щодо сучасних інноваційних технологій, розуміння їх функціонального призначення та здатність орієнтуватися в різноманітті методичних підходів до організації навчання. Достатній рівень зафіксовано у 8,7% респондентів КГ та 7,6% ЕГ, які загалом володіють базовими знаннями про інноваційні методики, однак їх уявлення залишаються частково узагальненими та потребують поглиблення через практичний досвід застосування. Середній рівень продемонстрували 20,7% майбутніх педагогів КГ та 20,1% ЕГ, що характеризує їх як таких, хто має загальне уявлення про сучасні освітні технології, проте не завжди може обґрунтувати доцільність їх використання або визначити оптимальні способи реалізації в освітньому процесі. Найбільша частка здобувачів КГ та ЕГ (66,8% та 67,4%) перебуває на низькому рівні, що свідчить про недостатнє розуміння специфіки інноваційних технологій, обмежену

обізнаність щодо їх практичного застосування та труднощі у визначенні ефективних форм і методів інноваційної роботи з учнями.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що значна частина майбутніх педагогів має обмежені знання щодо практичних аспектів реалізації інноваційних технологій у сучасній школі. Це може бути зумовлено переважанням теоретичної складової у професійній підготовці, недостатнім рівнем практико-орієнтованого навчання, обмеженим досвідом застосування інноваційних методик під час педагогічної практики та недостатньою інтеграцією елементів неформальної освіти у процес професійного становлення. У зв'язку з цим актуалізується необхідність створення таких педагогічних умов, що забезпечать системне ознайомлення здобувачів із сучасними інноваційними технологіями, розширення їхнього практичного досвіду та формування здатності обґрунтовано обирати й застосовувати інноваційні методики у майбутній педагогічній діяльності.

І, нарешті, аналіз отриманих даних за третім показником знаннєвого критерію – розуміння впливу інновацій у педагогічній галузі на розвиток учнів – дозволив усвідомити рівень здатності майбутніх педагогів усвідомлювати значення інноваційних підходів для інтелектуального, особистісного та соціального становлення здобувачів освіти, розуміти зв'язок між інноваційними педагогічними технологіями та якістю освітнього процесу, а також прогнозувати результати їх застосування у навчанні та вихованні. Діагностика цього показника здійснювалася за допомогою авторської анкети «Інноваційні перетворення в сучасній освіті», що дозволило визначити рівень сформованості у здобувачів уявлень про педагогічний потенціал інновацій та їх вплив на освітні результати учнів.

Аналіз отриманих результатів показав подібні тенденції у КГ та ЕГ, що дозволяє характеризувати їх узагальнено. Так, високий рівень розуміння впливу інновацій на розвиток учнів продемонструвала відносно невелика частка

здобувачів – 9,2% у КГ та 9,8% в ЕГ. Ці майбутні педагоги демонстрували системне бачення ролі інновацій у підвищенні ефективності навчання, розвитку критичного мислення, творчості, самостійності учнів та формуванні ключових компетентностей, усвідомлюють необхідність оновлення педагогічних підходів відповідно до потреб сучасного освітнього середовища. Достатній рівень виявлено у 11,4% здобувачів КГ та 10,9% ЕГ, що свідчить про наявність у них загального розуміння значущості інновацій, однак із певними труднощами у глибокому аналізі їх педагогічного впливу або визначенні конкретних освітніх результатів.

Середній рівень сформованості відповідних знань зафіксовано у 22,3% КГ та 25% ЕГ. Здобувачі цієї групи загалом усвідомлюють важливість інновацій у розвитку учнів, визнають їх потенціал щодо підвищення мотивації до навчання та активізації пізнавальної діяльності, проте їхні знання залишаються частково узагальненими та недостатньо систематизованими. Вони не завжди могли чітко пояснити механізми впливу інноваційних підходів на формування компетентностей або обґрунтувати доцільність використання конкретних педагогічних технологій.

Найбільшу частку становили майбутні фахівці з низьким рівнем – 57,1% у КГ та 54,3% у ЕГ. Це свідчить про обмежене розуміння ролі інновацій у розвитку учнів, труднощі у визначенні педагогічної цінності сучасних освітніх технологій та недостатню сформованість уявлень про зв’язок між інноваційною діяльністю педагога та освітніми результатами здобувачів освіти. Для цієї категорії майбутніх педагогів характерним є сприйняття інновацій переважно як формального нововведення без глибокого усвідомлення їх дидактичного та виховного потенціалу.

Аналіз знаннєвого критерію засвідчив, що найбільші труднощі у майбутніх педагогів виникають у розумінні сутності інноваційних процесів та особливостей реалізації інноваційних технологій у практиці роботи школи.

Водночас дещо вищі результати спостерігаються щодо усвідомлення впливу інновацій на розвиток учнів, що може свідчити про наявність загальних уявлень про значущість інновацій, однак без достатньої теоретичної системності та методичної обґрунтованості. Подібність отриманих результатів у КГ та ЕГ підтверджує відсутність істотних відмінностей між групами на початковому етапі експерименту та забезпечує коректність подальшого педагогічного впливу.

Загалом результати діагностики свідчать про недостатню сформованість когнітивної основи інноваційної компетентності майбутніх педагогів, що проявляється у фрагментарності знань про інноваційні технології, обмеженому розумінні механізмів їх упровадження та недостатній готовності до усвідомленого аналізу інноваційних освітніх практик. Це обґрунтовує необхідність упровадження цілеспрямованих педагогічних умов, спрямованих на поглиблення теоретичних знань здобувачів, розширення їхнього досвіду взаємодії з інноваційними освітніми практиками та активне використання можливостей неформальної освіти як ефективного засобу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Цифрові дані констатувального зрізу за діяльнісно-творчим критерієм нами було узагальнено у таблиці 2.5

Таблиця 2.5

Результати констатувального експерименту за діяльнісно-творчим критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність практичних умінь щодо реалізації сучасних інноваційних технологій на уроках		Здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів		Здатність до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів на основі творчості		**Загальна оцінка діяльнісно-творчого критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**

В.	3,8	3,8	3,3	3,8	2,7	2,7	**3,3**	**3,4**
Д.	9,2	10,3	9,2	10,3	5,4	6,5	**7,9**	**9,1**
С.	16,9	16,3	17,4	20,7	10,9	15,2	**15,1**	**17,4**
Н.	70,1	69,6	70,1	65,2	81	75,6	**73,7**	**70,1**

Як видно з таблиці, нами було отримані максимально низькі результати саме діяльнісно-творчим критерієм – низький рівень сягнув 73,7% в КН та 70,1% в ЕГ. У той же час високий рівень є зовсім незначним – 3,3% КГ та 3,4% ЕГ.

Діагностика наявності практичних умінь щодо реалізації сучасних інноваційних технологій на уроках відображає здатність майбутніх педагогів застосовувати інноваційні методики, форми та засоби навчання у змодельованих і реальних педагогічних ситуаціях, організовувати освітній процес із використанням сучасних підходів та обирати доцільні інструменти відповідно до змісту навчального матеріалу й особливостей учнів. Нами було використано педагогічне спостереження із занесенням результатів до відповідного протоколу, що дозволило оцінити сформованість практичних умінь здобувачів у процесі виконання навчально-професійних завдань (додаток Б).

Аналіз отриманих результатів свідчить про переважання низького рівня сформованості практичних умінь щодо реалізації інноваційних технологій у майбутніх педагогів як у КГ, так і в ЕГ. Зокрема, у КГ високий рівень продемонстрували 3,8% здобувачів, достатній – 9,2%, середній – 16,9%, тоді як низький рівень зафіксовано у 70,1% майбутніх педагогів. Подібна тенденція спостерігається і в ЕГ: високий рівень становить 3,8%, достатній – 10,3%, середній – 16,3%, низький – 69,6%.

Майбутні педагоги з високим рівнем демонстрували здатність свідомо та доцільно використовувати сучасні освітні технології, обирати відповідні методи навчання залежно від освітніх цілей, адаптувати інноваційні інструменти до

змісту уроку та організовувати активну взаємодію учнів у процесі навчання. Здобувачі з достатнім рівнем загалом володіли базовими практичними уміннями, однак не завжди впевнено застосовували інноваційні методики або потребували додаткової підтримки у виборі оптимальних форм і засобів роботи. Представники середнього рівня мали окремі практичні навички, проте їх застосування є несистемним і часто носить репродуктивний характер, що ускладнює ефективну інтеграцію інновацій у педагогічну діяльність.

Найбільша частка здобувачів із низьким рівнем характеризувалась недостатнім досвідом практичного застосування інноваційних технологій, труднощами у плануванні уроків із використанням сучасних педагогічних підходів, невпевненістю у використанні новітніх освітніх інструментів та переважанням традиційних форм навчання.

Як бачимо, майбутні педагоги загалом відчували труднощі щодо практичної реалізації інновацій, що потребує подальшої системної роботи.

Аналіз результатів другого показника – здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів – засвідчив переважання низького рівня сформованості здатності адаптувати інновації до різних потреб учнів у майбутніх педагогів обох груп. Оцінювання цього показника здійснювалося шляхом педагогічного спостереження за виконанням здобувачами практичних завдань, що передбачали моделювання навчальних ситуацій із використанням інноваційних підходів.

Так, у КГ високий рівень продемонстрували 3,3% здобувачів, достатній – 9,2%, середній – 17,4%, тоді як низький рівень зафіксовано у 70,1% респондентів. У ЕГ високий рівень становить 3,8%, достатній – 10,3%, середній – 20,7%, низький – 65,2%. Отримані результати свідчать про недостатню сформованість у більшості здобувачів умінь гнучко використовувати інноваційні технології з урахуванням індивідуальних освітніх потреб учнів.

Майбутні педагоги з високим рівнем демонстрували здатність до диференціації та індивідуалізації навчання, уміння трансформувати інноваційні

методики відповідно до рівня підготовки учнів, організовувати навчальну діяльність із урахуванням різних стилів навчання та забезпечувати активну участь кожного учня в освітньому процесі. Здобувачі з достатнім рівнем загалом орієнтувались в особливостях адаптації інноваційних технологій, однак не завжди можуть самостійно модифікувати методику або передбачити можливі труднощі під час її реалізації. Представники середнього рівня мали окремі уявлення про необхідність диференційованого підходу, проте їхні практичні дії є несистемними, а адаптація інновацій часто носить формальний характер.

І знову найбільша частка здобувачів засвідчила низький рівень сформованості здатності адаптувати інновації. Майбутні педагоги відчували труднощі у визначенні освітніх потреб учнів, показували недостатні уміння адаптувати інноваційні методики до різних навчальних ситуацій, схильність до використання стандартних педагогічних рішень без урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Таким чином, результати діагностики другого показника діяльнісно-творчого критерію свідчать про необхідність посилення практико-орієнтованої підготовки майбутніх педагогів, розвитку їхньої здатності до педагогічної гнучкості, індивідуалізації навчання та творчого використання інноваційних технологій.

Діагностика третього показника здійснювалася за допомогою творчого завдання «Створюємо інновації разом», що дозволило оцінити здатність здобувачів до творчого мислення, педагогічного проєктування та практичного застосування інноваційних ідей.

Аналіз отриманих результатів засвідчив, що у більшості майбутніх педагогів як у КГ, так і в ЕГ переважає низький рівень сформованості здатності до створення авторських інноваційних продуктів. Так, у КГ високий рівень встановлено у 2,7% здобувачів, достатній – у 5,4%, середній – у 10,9%, тоді як низький рівень зафіксовано у 81% респондентів. У ЕГ результати є подібними:

високий рівень мають 2,7% майбутніх педагогів, достатній – 6,5%, середній – 15,2%, низький – 75,6%.

Майбутні педагоги з високим рівнем демонстрували здатність генерувати оригінальні педагогічні ідеї, самостійно розробляти інноваційні освітні продукти, обґрунтовувати їх педагогічну доцільність і передбачати результати їх впровадження у навчальному процесі. Здобувачі з достатнім рівнем могли створювати інноваційні матеріали за зразком або із частковою підтримкою викладача, проте потребували розвитку самостійності та креативності. Представники середнього рівня демонстрували окремі прояви творчого мислення, однак їхні інноваційні розробки мали фрагментарний характер, часто відтворюють уже відомі підходи й не завжди враховують особливості освітнього процесу.

Найбільша частка здобувачів із низьким рівнем характеризувалась труднощами у генеруванні нових педагогічних ідей, невпевненістю у власних творчих можливостях, недостатнім досвідом розроблення інноваційних освітніх продуктів і переважанням репродуктивних способів виконання навчальних завдань. Тож, результати діагностики третього показника діяльнісно-творчого критерію свідчать про необхідність цілеспрямованого розвитку творчої активності майбутніх педагогів, формування навичок педагогічного проєктування та створення умов для самостійної розробки інноваційних освітніх продуктів.

Отже, узагальнений аналіз результатів констатувального зрізу за діяльнісно-творчим критерієм сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів засвідчив переважання низького рівня його сформованості у здобувачів КГ та ЕГ – 73,7% та 70,1% відповідно, тоді як високий рівень мають лише 3,3% КГ та 3,4% ЕГ, достатній – 7,9% КГ і 9,1% ЕГ, середній – 15,1% КГ та 17,4% ЕГ, що свідчить про недостатню сформованість практичних умінь реалізації інноваційних технологій, їх адаптації до освітніх потреб учнів і

створення авторських інноваційних продуктів; найбільші труднощі у здобувачів пов’язані з педагогічним проєктуванням та творчим застосуванням інновацій, а подібність результатів у КГ та ЕГ підтверджує відсутність суттєвих відмінностей між групами на початковому етапі дослідження; загалом отримані дані засвідчують недостатній рівень сформованості діяльнісно-творчої складової інноваційної компетентності та обґрунтовують необхідність посилення практико-орієнтованої підготовки, розвитку творчої активності майбутніх педагогів і впровадження елементів неформальної освіти як засобу формування їхньої готовності до інноваційної професійної діяльності.

Дані, отримані нами під час діагностики за особистісно-рефлексивним критерієм систематизовано в таблиці 2.6

Таблиця 2.6

Результати констатувального експерименту за особистісно-рефлексивним критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність сформованих особистісних якостей педагога-новатора, зокрема: активності, ініціативності, відповідальності й толерантності, креативності тощо		Здатність до аналізу власних успіхів та невдач у процесі проєктування й реалізації інновацій.		**Загальна оцінка особистісно-рефлексивного критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**
В.	15,8	14,7	8,7	8,2	**12,2**	**11,5**
Д.	16,3	18,5	11,4	15,2	**13,9**	**16,8**
С.	27,7	27,2	23,9	22,8	**25,8**	**25**
Н.	40,2	39,6	56	53,8	**48,1**	**46,7**

Діагностика особистісно-рефлексивного критерію щодо наявності сформованих особистісних якостей педагога-новатора (активності, ініціативності, відповідальності, толерантності, творчості та креативності здійснювалося на основі анкетування та спостереження. Аналіз отриманих результатів засвідчив відносно рівномірний розподіл рівнів сформованості особистісних якостей педагога-новатора у здобувачів КГ та ЕГ із незначним переважанням низького рівня. Так, у КГ високий рівень зафіксовано у 15,8% майбутніх педагогів, достатній – у 16,3%, середній – у 27,7%, низький – у 40,2%. В ЕГ високий рівень мають 14,7% здобувачів, достатній – 18,5%, середній – 27,2%, низький – 39,6%. Отримані результати свідчать про наявність у частини майбутніх педагогів сформованих особистісних якостей, що сприяють інноваційній діяльності, однак значна частка здобувачів ще перебуває на етапі їх становлення.

Майбутні педагоги з високим рівнем демонстрували активну життєву позицію, відкритість до нових педагогічних ідей, готовність до професійного самовдосконалення, відповідальне ставлення до виконання навчально-професійних завдань і здатність проявляти творчість у розв’язанні педагогічних ситуацій. Здобувачі з достатнім рівнем загалом характеризувались позитивними особистісними якостями, однак їх прояв був дещо ситуативним і потребував подальшого розвитку. Представники середнього рівня демонстрували наявність окремих якостей педагога-новатора, проте вони ще не набули стійкого характеру та не завжди проявляються у професійній діяльності.

Значна частка здобувачів із низьким рівнем характеризувалась недостатньою ініціативністю, невпевненістю у власних можливостях, обмеженою готовністю до змін і творчого пошуку нових педагогічних рішень, що може ускладнювати формування інноваційної компетентності. На нашу думку. На нашу думку, це може бути зумовлено особливостями професійного становлення здобувачів, недостатнім рівнем розвитку рефлексивних умінь, а

також переважанням традиційних форм навчання, що не завжди стимулюють прояв особистісної активності та творчості.

Аналіз результатів другого показника особистісно-рефлексивного критерію – здатності до аналізу власних успіхів та невдач у процесі проєктування й реалізації інновацій – засвідчив різнорівневий характер сформованості рефлексивних умінь у здобувачів КГ та ЕГ.

Зокрема, високий рівень виявлено у 8,7% здобувачів КГ та 8,2% ЕГ. Ці респонденти характеризуються усвідомленим ставленням до власного професійного досвіду, здатністю до глибокого аналізу результатів інноваційної діяльності та вмінням трансформувати рефлексивні висновки у подальші професійні дії. Достатній рівень зафіксовано у 11,4% КГ та 15,2% ЕГ, що свідчить про наявність позитивної установки на самоаналіз, однак рефлексивні процеси у цих здобувачів здебільшого активізуються під впливом зовнішніх чинників і ще не набули повної самостійності.

Середній рівень виявлено у 23,9% КГ та 22,8% ЕГ; для цієї категорії характерна епізодичність рефлексивних проявів, зосередження переважно на зовнішніх результатах діяльності та недостатня здатність до системного осмислення власного професійного досвіду. Водночас низький рівень, зафіксований у 56% КГ та 53,8% ЕГ, свідчить про обмеженість навичок самоаналізу, недостатню готовність до критичного переосмислення власних дій та труднощі у визначенні напрямів професійного саморозвитку.

Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого розвитку рефлексивних умінь майбутніх педагогів як важливої складової формування їх інноваційної компетентності.

Отже, узагальнення результатів діагностики особистісно-рефлексивного критерію сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів засвідчило переважання середнього та низького рівнів як за показником сформованості особистісних якостей педагога-новатора, так і за здатністю до

професійної рефлексії та самооцінювання власної інноваційної діяльності, при відносній подібності результатів у КГ та ЕГ.

Наявність лише незначної частки здобувачів із високим рівнем розвитку відповідних характеристик свідчить про обмежений рівень усвідомленої інноваційної спрямованості, недостатню сформованість рефлексивної позиції та нестійкість прояву особистісних якостей, необхідних для ефективної інноваційної педагогічної діяльності. Водночас отримані дані підтверджують, що значна частина майбутніх педагогів перебуває на етапі становлення професійної самосвідомості, розвитку ініціативності, творчості та здатності до саморефлексії. Подібність результатів у КГ та ЕГ засвідчує відсутність суттєвих відмінностей між групами на початковому етапі дослідження та обґрунтовує необхідність цілеспрямованого впровадження педагогічних умов і засобів неформальної освіти, спрямованих на розвиток особистісної зрілості, рефлексивної культури та готовності майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності.

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту наводимо в таблиці 2.7

Таблиця 2.7

Узагальнені результати констатувального зрізу (у%)

Рівні / Показники	**Загальна оцінка констатувального зрізу**	
	КГ	**ЕГ**
Високий	**8,5**	**8,7**
Достатній	**10,5**	**11,6**
Середній	**22,7**	**23**
Низький	**58,3**	**56,7**

Отже, результати констатувального етапу експерименту засвідчили недостатній рівень сформованості інноваційної компетентності майбутніх

педагогів за всіма визначеними критеріями – мотиваційно-ціннісним, знаннєвим, діяльнісно-творчим та особистісно-рефлексивним.

Аналіз отриманих даних показав переважання середнього та низького рівнів сформованості як теоретичних знань щодо інноваційної діяльності, так і практичних умінь реалізації інноваційних технологій, творчого педагогічного проєктування, здатності до рефлексії та розвитку особистісних якостей педагога-новатора. Невисокі показники за всіма критеріями свідчать про фрагментарність знань майбутніх педагогів, недостатню практичну готовність до інноваційної діяльності, обмежений досвід творчого використання сучасних освітніх технологій та нестійкість рефлексивної позиції. Водночас подібність кількісних результатів у КГ та ЕГ підтверджує відсутність статистично значущих відмінностей між групами на початковому етапі дослідження, що забезпечує об’єктивність подальшого формувального впливу.

Для кращої наочності наведено отримані узагальнені дані у вигляді діаграми (рис 2.1).

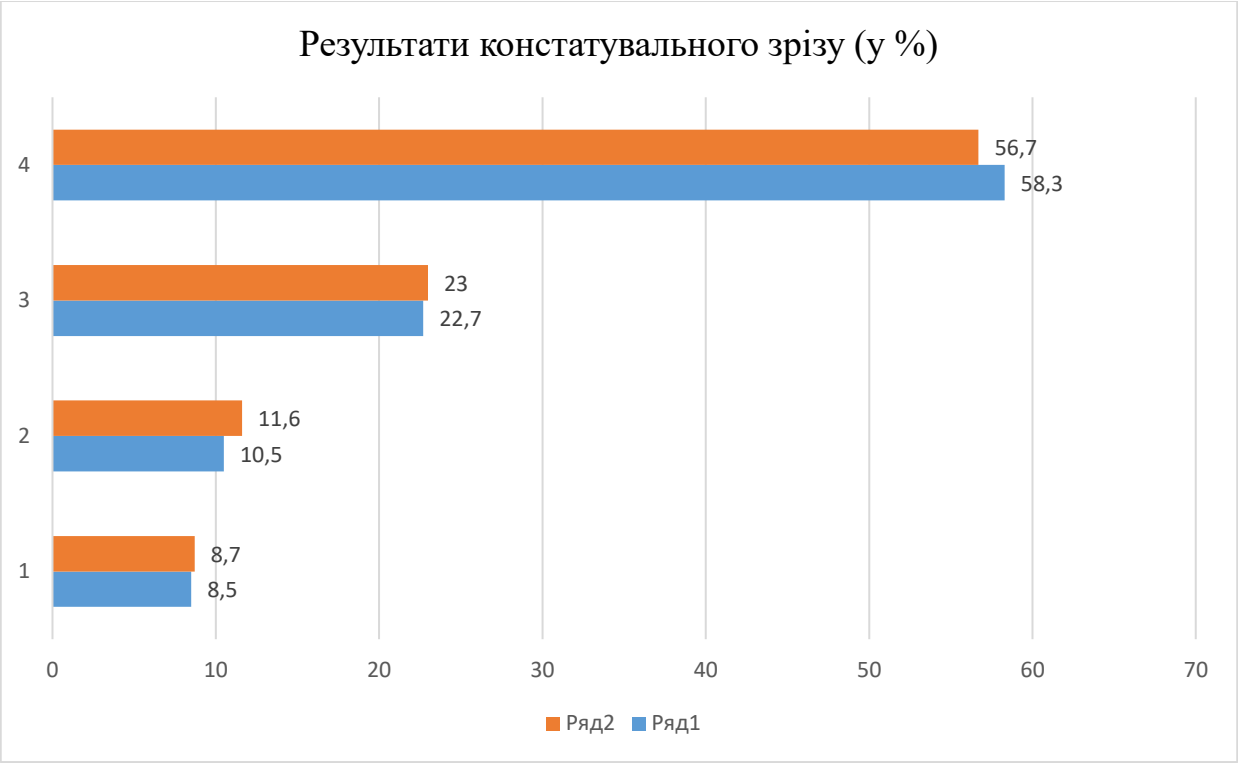


Рис. 2.1. Результати констатувального зрізу (у %)

Узагальнення результатів констатації дозволило виявити наявні труднощі у підготовці майбутніх педагогів до інноваційної професійної діяльності та обґрунтувати необхідність розроблення й упровадження спеціально організованих педагогічних умов, спрямованих на цілісне формування інноваційної компетентності засобами неформальної освіти.

2.2. Упровадження моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти

Реалізація розробленої та теоретично обґрунтованої структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти здійснювалася поетапно у процесі їх професійної підготовки. Відповідно до процесуального компонента моделі було визначено такі взаємопов'язані етапи її реалізації: підготовчо-організаційний, мотиваційний, когнітивно-інтеграційний та діяльнісно-творчий. Ефективність упровадження моделі забезпечувалася комплексом обґрунтованих організаційно-педагогічних умов: створенням мотиваційно-ціннісного інноваційного освітнього середовища, забезпеченням готовності науково-педагогічних працівників до реалізації моделі та формуванням суб'єктної позиції здобувачів освіти.

Так, реалізація ***підготовчо-організаційного*** етапу здійснювалсь через цілеспрямоване проєктування та створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, сприятливого для формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Основна увага зосереджувалася на формуванні організаційних, змістових і ціннісних передумов для подальшої активної участі здобувачів в інноваційній педагогічній діяльності.

Особливу увагу було приділено визначенню ціннісних орієнтирів функціонування мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, які виступали концептуальною основою його проєктування та подальшого розвитку. Освітнє середовище вибудовувалося як відкрита система, зорієнтована на підтримку інноваційної педагогічної діяльності майбутніх педагогів, що передбачало утвердження інноваційності як провідної професійної цінності здобувача.

Інновації розглядалися не лише як упровадження нових технологій чи методик, а як готовність до педагогічного експериментування, критичного

осмислення освітньої практики, пошуку нестандартних рішень та позитивного сприйняття змін у професійній діяльності.

Важливим ціннісним орієнтиром функціонування середовища стало партнерство, яке визначало характер взаємодії між усіма суб'єктами освітнього процесу. Партнерські відносини в системах «викладач – здобувач», «здобувач – здобувач» ґрунтувалися на засадах взаємної поваги, довіри, відкритого діалогу та спільної відповідальності за результати освітньої діяльності. У такому контексті викладачі, тьютори й здобувачі вищої освіти розглядалися як рівноправні учасники спільної діяльності, що сприяло формуванню суб'єктної позиції майбутніх педагогів, розвитку їхньої ініціативності та готовності до командної роботи в умовах реалізації інноваційних освітніх проєктів.

Не менш значущим ціннісним орієнтиром було визначено академічну доброчесність, яка забезпечувала етичний і нормативний вимір функціонування освітнього середовища. Академічна доброчесність розумілася як сукупність моральних принципів і правил професійної поведінки, що регулюють освітню та наукову діяльність і спрямовані на формування відповідального ставлення до результатів власної праці, поваги до інтелектуальної власності та дотримання етичних стандартів у процесі створення й упровадження педагогічних інновацій. Дотримання принципів академічної доброчесності сприяло формуванню довіри між учасниками освітнього процесу та забезпечувало ціннісну стійкість освітнього середовища.

Центральне місце в системі ціннісних орієнтирів посідала педагогічна творчість, яка розглядалася як необхідна умова інноваційної діяльності майбутнього педагога. Освітнє середовище спрямовувалося на підтримку творчої самореалізації здобувачів вищої освіти, заохочення генерації нових ідей, експериментування з формами та методами навчання, а також на створення безпечного простору для апробації інноваційних рішень без страху помилки.

Такий підхід сприяв розвитку креативного мислення, педагогічної уяви та готовності до трансформації власної професійної практики.

Значущим ціннісним орієнтиром функціонування освітнього середовища було також усвідомлення безперервності професійного розвитку, що відповідало сучасним вимогам до педагогічної професії. Безперервний професійний розвиток розглядався як внутрішня потреба особистості педагога в постійному оновленні знань, умінь і професійних компетентностей, зокрема через залучення до неформальної освіти. Формування такого ціннісного ставлення сприяло усвідомленню здобувачами вищої освіти відповідальності за власну освітню траєкторію та готовності до навчання впродовж життя як ключової характеристики інноваційно орієнтованого педагога.

Таким чином, визначені ціннісні орієнтири стали системоутворювальним чинником функціонування мотиваційно-ціннісного освітнього середовища, забезпечили його спрямованість на розвиток інноваційної педагогічної діяльності та створили підґрунтя для поетапного формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Безумовно, підтримка та реалізація визначених цінностей неможлива без підготовчої роботи з професорсько-викладацьким складом. Саме тому, на етапі первинної роботи ми провели ґрунтовну роботу з педагогічним колективом, яка включала комплекс заходів методичного, координаційного та мотиваційного характеру.

Так, ми залучали викладачів до науково-методичних семінарів і тренінгів, у межах яких розкривалися теоретичні засади формування інноваційної компетентності, значення мотиваційно-ціннісних компонентів педагогічної діяльності та роль неформальної освіти у підготовці майбутніх педагогів.

До прикладу, тренінг «Діяльнісний підхід у формуванні інноваційної компетентності»**,** включав вправи з проєктування навчальних проєктів, моделювання педагогічних ситуацій та фасилітацію дискусій у студентських

групах. Викладачі брали участь у рольових іграх та симуляціях педагогічних ситуацій, які дозволяли відпрацювати навички підтримки креативності студентів, стимулювання їхньої рефлексії та партнерської взаємодії. Під час цих тренінгів більшість викладачів проявляли активний інтерес, обговорювали труднощі адаптації діяльнісних методів до своїх дисциплін, а також пропонували власні варіанти інтеграції інноваційних практик у навчальний процес.

У межах методичної підтримки викладачів проводилися воркшопи «Фасилітація групових дискусій і творчих лабораторій», де учасники отримували практичні інструменти для організації дискусійних платформ, проведення майстер-класів та координації проєктів здобувачів. Викладачі ознайомлювалися з сучасними концепціями інноваційного навчання, методами проектної та діяльнісної роботи, а також техніками фасилітації дискусій, що сприяють розвитку креативності та рефлексії здобувачів.

Особлива увага приділялася розвитку партнерської взаємодії між викладачами та здобувачами, оскільки формування мотиваційно-ціннісного середовища передбачало рівноправну та взаємодоповнюючу участь усіх суб’єктів освітнього процесу. Для цього викладачів залучали до спільного планування і організації заходів неформальної освіти, де вони виступали не тільки як модератори або наставники, а й як учасники творчих лабораторій та експериментальних проєктів. Така практика дозволила викладачам моделювати партнерські відносини, демонструючи майбутнім педагогам цінності співпраці, взаємоповаги та колективної відповідальності за результати діяльності.

Важливою складовою роботи з викладачами стало створення механізмів рефлексії та професійного самоаналізу, що сприяло усвідомленню ними власних ціннісних орієнтирів та моделі поведінки, яку вони транслюватимуть здобувачам. Регулярні наради, методичні об’єднання та консультації дозволяли викладачам оцінювати ефективність реалізації ціннісних орієнтирів в освітньому процесі,

коригувати освітні заходи та узгоджувати їх із загальною стратегією формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

У межах підготовчо-організаційного етапу особлива увага приділялася ознайомленню викладачів із існуючими платформами неформальної освіти та загальною системою неформальної освіти, що дозволяло забезпечити їхню компетентність у проєктуванні інтегрованих освітніх траєкторій для майбутніх педагогів.

Викладачі отримували систематичну інформацію про сучасні освітні онлайн-платформи, професійні спільноти, форуми, хакатони, освітні лабораторії та інші форми неформальної взаємодії, які активно використовуються у світовій та національній практиці. Крім ознайомлення з теоретичними основами, робота передбачала аналіз функціональних можливостей платформ, оцінку їхньої адаптивності до специфіки різних навчальних дисциплін та обговорення способів залучення здобувачів у межах існуючих освітніх компонентів.

Такий підхід дозволяв викладачам усвідомлено пропонувати майбутнім педагогам конкретні форми участі у неформальному навчанні, інтегруючи їх у власні освітні компоненти, навчальні модулі та силабуси. Зазначимо, що під час обговорень та воркшопів викладачі активно генерували власні ідеї щодо інтеграції цих платформ в освітній процес, моделювали можливі сценарії взаємодії здобувачів із ресурсами неформальної освіти та оцінювали ефективність різних форм діяльності.

Результатом цього етапу роботи стало формування у викладачів цілісного уявлення про систему неформальної освіти та потенціал її використання для розвитку мотиваційно-ціннісної та інноваційної складової компетентності майбутніх педагогів. Більшість викладачів демонстрували високу зацікавленість у застосуванні отриманих знань, проявляли ініціативу у розробленні власних освітніх пропозицій та активно долучалися до планування заходів, що дозволяло

створити сприятливі умови для подальшої інтеграції майбутніх педагогів у мотиваційно-ціннісне середовище та реалізації партнерських форм навчання.

Таким чином, робота з викладачами здійснювалася системно, поєднуючи методичне консультування, розвиток партнерської взаємодії, рефлексивний аналіз практики та мотиваційне стимулювання, що забезпечило реалізацію ціннісних орієнтирів середовища та створило умови для поступового формування у здобувачів вищої освіти стійкої мотивації до інноваційної педагогічної діяльності.

Крім того, на підготовчо-організаційному етапі з метою створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища важливим напрямом спільної діяльності стало корегування освітньо-професійної програми та робочих програм освітніх компонентів з метою посилення інноваційної складової професійної підготовки майбутніх педагогів.

Зазначена робота здійснювалася у тісній взаємодії з викладачами, які забезпечують реалізацію освітніх компонентів, і ґрунтувалася на узгодженні цілей, змісту та очікуваних результатів навчання з завданнями формування інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти.

У процесі спільного обговорення та аналізу чинних ОПП було уточнено та конкретизовано очікувані програмні результати навчання, пов’язані з готовністю майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності, використання сучасних освітніх технологій, участі в освітніх інноваційних проєктах та безперервного професійного розвитку. Особлива увага приділялася узгодженню цих результатів із можливостями неформальної освіти, що дозволяло розширити освітні траєкторії студентів і створити передумови для їх активної участі в інноваційно орієнтованому середовищі.

Корегування робочих програм навчальних дисциплін передбачало розширення та поглиблення тематичного наповнення, пов’язаного з педагогічними інноваціями, сучасними підходами до організації освітнього

процесу, використанням цифрових технологій, інтерактивних і діяльнісних методів навчання. За участі викладачів було переглянуто зміст окремих тем і модулів, уточнено акценти на практичному застосуванні інноваційних ідей, а також включено завдання, спрямовані на аналіз інноваційного педагогічного досвіду, проєктування власних освітніх рішень і рефлексію результатів діяльності.

Важливим аспектом цієї роботи стало узгодження форм і методів навчання з ціннісними орієнтирами освітнього середовища, що передбачало поступовий перехід від переважно репродуктивних форм роботи до активних, проєктних і дослідницьких. Викладачі спільно розробляли завдання, які стимулювали креативне мислення, ініціативність та самостійність студентів, а також передбачали можливість залучення результатів неформального навчання до виконання навчальних завдань у межах відповідних освітніх компонентів.

Отже, реалізація підготовчо-організаційного етапу створення мотиваційно-ціннісного освітнього середовища була спрямована на формування цілісної системи організаційних, змістових і ціннісних передумов для розвитку інноваційної компетентності майбутніх педагогів. У результаті цілеспрямованого проєктування освітнього середовища було визначено та концептуально закріплено ключові ціннісні орієнтири його функціонування, зокрема орієнтацію на інноваційну педагогічну діяльність, партнерську взаємодію, академічну доброчесність, педагогічну творчість і безперервний професійний розвиток, що забезпечило ціннісну єдність і стійкість середовища.

Системна робота з професорсько-викладацьким складом, яка поєднувала науково-методичну підготовку, розвиток партнерських форм взаємодії, рефлексивний аналіз професійної діяльності та ознайомлення з можливостями неформальної освіти, сприяла підвищенню готовності викладачів до реалізації інноваційно орієнтованого освітнього процесу. Викладачі набули цілісного уявлення про потенціал неформальної освіти та можливості її інтеграції в освітні

компоненти, що забезпечило узгодженість формальної й неформальної підготовки майбутніх педагогів.

Корегування освітньо-професійної програми та робочих програм навчальних дисциплін дозволило посилити інноваційну складову професійної підготовки, узгодити програмні результати навчання з завданнями формування інноваційної компетентності та створити умови для реалізації діяльнісних, практико-орієнтованих і проєктних форм навчання.

Таким чином, підготовчо-організаційний етап забезпечив структурну, змістову та ціннісну готовність освітнього середовища до поетапної інтеграції здобувачів вищої освіти, створив підґрунтя для формування їхньої суб'єктної позиції та став необхідною умовою ефективної реалізації наступного, інтеграційно-діяльнісного етапу формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Другий етап реалізації моделі – ***мотиваційний*** – був спрямований на поетапне залучення здобувачів вищої освіти мотиваційно-ціннісного освітнього середовища та формування у них стійкої зацікавленості до інноватики загалом і інноваційної педагогічної діяльності зокрема. Основним завданням цього етапу стало забезпечення адаптації першокурсників до освітнього середовища, ознайомлення з його ціннісними орієнтирами та створення позитивного емоційно-мотиваційного підґрунтя для подальшої активної участі в інноваційно орієнтованих формах діяльності.

На мотиваційному етапі здобувачі першого курсу залучалися до роботи переважно на засадах добровільності, відкритості та підтримки, що сприяло формуванню внутрішньої мотивації. Ознайомлення зі змістом і можливостями мотиваційно-ціннісного середовища здійснювалося через систему вступних заходів, спрямованих на розкриття сутності інноваційної педагогічної діяльності, її значущості для сучасної освіти та професійного становлення майбутнього педагога.

З метою формування позитивного ставлення майбутніх педагогів до інноваційної діяльності та розвитку мотивації до оволодіння способами її здійснення на цьому етапі розпочиналося поступове залучення здобувачів до діяльності, побудованої на засадах тренінгової технології, технології кейс-стаді, проєктної та стартап-технології. Зважаючи на мотиваційну спрямованість етапу та відсутність у першокурсників достатнього досвіду інноваційної діяльності, означені технології застосовувалися переважно на ознайомчому та пропедевтичному рівнях. Основний акцент робився не на створенні завершеного інноваційного освітнього продукту, а на формуванні інтересу до пошуку нових педагогічних рішень, позитивного досвіду участі в інноваційно орієнтованій діяльності, упевненості у власних можливостях та готовності до подальшого професійного саморозвитку засобами неформальної освіти.

Важливе місце на мотиваційному етапі посідала тренінгова технологія, що забезпечувала активне включення першокурсників у спільну діяльність, створення ситуацій успіху, розвиток креативності, командної взаємодії та первинної професійної рефлексії. Зокрема, було проведено ознайомчий тренінг «Перші кроки до педагогічної інноватики», під час якого здобувачі виконували творчі завдання, брали участь у групових вправах, моделювали нескладні професійно орієнтовані ситуації, генерували ідеї щодо вирішення освітніх проблем та обговорювали можливості їх практичної реалізації. Побудова тренінгової взаємодії на засадах активності, партнерства та позитивного зворотного зв’язку сприяла зниженню психологічних бар’єрів щодо участі в інноваційній діяльності, формуванню впевненості у власних можливостях та позитивного емоційного ставлення до подальшого опанування інноваційних способів професійної діяльності.

Елементи технології кейс-стаді на мотиваційному етапі використовувалися для демонстрації практичної значущості інноваційної діяльності педагога та стимулювання інтересу здобувачів до пошуку

нестандартних способів вирішення професійних проблем. Під час інтерактивних лекцій-дискусій, зокрема «Інновації в освіті: виклик чи можливість?», першокурсникам пропонувалися нескладні педагогічні ситуації, що передбачали визначення проблеми, висловлення можливих варіантів її розв'язання та колективне обговорення запропонованих рішень. На цьому етапі кейси не передбачали складного професійного аналізу чи розроблення завершеного інноваційного продукту, а виконували насамперед мотиваційно-проблематизувальну функцію, спонукаючи здобувачів до усвідомлення того, що педагогічна діяльність потребує варіативності мислення, творчого пошуку та готовності до змін.

Мотиваційний потенціал проєктної технології реалізовувався через ознайомлення першокурсників із досвідом проєктної діяльності здобувачів старших курсів, презентації створених ними освітніх продуктів, зустрічі у форматі «рівний – рівному», а також виконання окремих короткотривалих проєктно орієнтованих завдань. Зокрема, здобувачі ознайомлювалися з досвідом реалізації таких проєктних напрямів, як «Мій інноваційний урок», «STEM/STEAM-проєкт для учнів», «Освітній квест як інноваційний формат навчання», «Цифровий ресурс для активізації навчальної діяльності учнів». На мотиваційному етапі першокурсники ще не виконували весь цикл відповідних проєктів самостійно, натомість аналізували представлені результати, обговорювали їх значення для освітньої практики, висували власні початкові ідеї та визначали ті напрями інноваційної діяльності, які викликали у них найбільший професійний інтерес.

Окремі елементи стартап-технології також використовувалися на пропедевтичному рівні. Першокурсники ознайомлювалися з прикладами освітніх стартапів та авторських педагогічних продуктів, обговорювали, які реальні проблеми освіти можуть стати підґрунтям для створення інноваційного рішення, та здійснювали первинну генерацію власних ідей. Для демонстрації можливих

напрямів такої діяльності використовувалися окремі стартап-ідеї, представлені в комплексі заходів формувального експерименту, зокрема «SmartLesson: конструктор інноваційного уроку», «EduQuest: освітні квести для сучасного класу», «STEMBox: набір ідей для STEM/STEAM-уроків». На цьому етапі робота не передбачала розроблення повноцінного прототипу, його апробації чи пітчингу; її призначення полягало у формуванні в здобувачів уявлення про можливість трансформації педагогічної проблеми у власну інноваційну ідею та стимулюванні інтересу до подальшої розробки таких ідей.

Зазначені технології доповнювалися комплексом мотиваційно орієнтованих форм неформальної освітньої взаємодії. Зокрема, проводилися мотиваційні зустрічі «Педагог-інноватор у сучасному освітньому просторі», організовані за нашої ініціативи у співпраці із закладами освіти м. Полтави та м. Лубен. Під час зустрічей викладачі та запрошені педагоги-практики презентували власний професійний досвід, акцентуючи увагу на шляхах упровадження педагогічних інновацій, труднощах, які виникають у цьому процесі, та можливостях професійного зростання. Це сприяло формуванню у першокурсників позитивного образу інноваційно орієнтованого педагога та усвідомленню практичної значущості інноваційної діяльності.

Значну мотиваційну роль відігравали педагогічні майстер-класи «Інноваційний урок: від ідеї до реалізації» та «Цифрові інструменти в роботі сучасного педагога», організовані за участі викладачів і здобувачів старших курсів. Першокурсники мали можливість спостерігати за процесом проєктування інноваційних педагогічних рішень, ознайомлюватися з практичним використанням інтерактивних методів і цифрових ресурсів, ставити запитання та співвідносити побачене з власними уявленнями про майбутню професійну діяльність.

Важливим напрямом роботи стало ознайомлення майбутніх педагогів із можливостями національних і міжнародних освітніх платформ та ресурсів

неформальної освіти (Prometheus, EdEra, «Всеосвіта», «На Урок», Coursera, Udemy). Це дозволяло розширити їхні уявлення про можливості професійного розвитку поза межами формальної освіти, продемонструвати різноманіття інноваційних освітніх практик та актуалізувати ціннісне ставлення до безперервного професійного саморозвитку. При цьому освітні платформи розглядалися не як самостійна педагогічна технологія, а як ресурс неформальної освіти, який у подальшому міг використовуватися здобувачами для набуття знань, опанування нових інструментів та реалізації власних інноваційних задумів.

Особлива увага приділялася створенню ситуацій успіху через посильність запропонованих завдань, командну взаємодію, підтримку студентської ініціативи та позитивний зворотний зв'язок. Поєднання тренінгової взаємодії, проблемного аналізу педагогічних ситуацій, первинних проєктних проб, ознайомлення зі стартап-ідеями та різними ресурсами неформальної освіти забезпечувало поступовий перехід від зовнішнього інтересу першокурсників до інновацій до усвідомлення їхньої особистісної та професійної значущості.

Отже, реалізація мотиваційного етапу забезпечила формування позитивного ставлення здобувачів до інноваційної педагогічної діяльності й неформальної освіти, актуалізацію потреби у професійному саморозвитку та набуття первинного позитивного досвіду участі в інноваційно орієнтованій діяльності. Пропедевтичне використання тренінгової технології, технології кейс-стаді, проєктної та стартап-технології створило підґрунтя для їх подальшого більш системного застосування на когнітивно-інтеграційному та діяльнісно-творчому етапах реалізації моделі.

Когнітивно-інтеграційний етап реалізації моделі охоплював здобувачів вищої освіти другого та третього років навчання і був спрямований на формування системи теоретичних знань та усвідомлених уявлень про інноваційну педагогічну діяльність, неформальну освіту та можливості інтеграції

формального й неформального освітніх просторів у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. На цьому етапі відбувався перехід від переважно мотиваційного залучення здобувачів до інноваційної проблематики до цілеспрямованого опанування змісту педагогічної інноватики та набуття досвіду осмислення, відбору й адаптації інноваційних ідей, отриманих засобами неформальної освіти.

Зміст когнітивно-інтеграційного етапу вибудовувався на засадах поєднання ресурсів формальної освіти з можливостями неформального навчання. При цьому участь у неформальній освіті не розглядалася як самоціль або сукупність окремих освітніх заходів. Вебінари, онлайн-курси, майстер-класи, конференції, освітні форуми, професійні спільноти та інші ресурси неформальної освіти виступали джерелом нових знань, інноваційних ідей і педагогічного досвіду, які надалі цілеспрямовано опрацьовувалися в межах формальної професійної підготовки здобувачів.

Участь майбутніх педагогів у неформальній освіті на цьому етапі мала системний і педагогічно керований характер. Відбір освітніх ресурсів і подій здійснювався за участі викладачів з урахуванням змісту ОК, очікуваних результатів навчання та завдань формування інноваційної компетентності. Після участі у відповідних заходах здобувачі не лише фіксували отриману інформацію, а аналізували її, співвідносили зі змістом фахових дисциплін, оцінювали можливості використання запропонованих інновацій у конкретних педагогічних ситуаціях та здійснювали їх первинну адаптацію до потреб майбутньої професійної діяльності.

Основним механізмом такого опрацювання досвіду неформальної освіти стало системне використання технології кейс-стаді, проєктної, тренінгової та стартап-технології. На когнітивно-інтеграційному етапі комплекс означених технологій забезпечував поглиблене осмислення здобутих у неформальній освіті знань, їх критичний аналіз, інтеграцію зі змістом формальної професійної

підготовки та первинне застосування під час розв’язання професійно орієнтованих завдань.

Важливе місце на цьому етапі посідала технологія кейс-стаді, за допомогою якої здійснювалося проблемно-аналітичне опрацювання досвіду, набутого здобувачами під час участі в заходах неформальної освіти. Зокрема, використовувалися кейси «Проєктне навчання не працює: як удосконалити власну практику через неформальну освіту?», «Як навчитися використовувати цифрові інструменти для інноваційного уроку?», а також кейс, пов’язаний з адаптацією педагогічної ідеї, отриманої під час вебінару, до конкретної освітньої ситуації. Робота над такими кейсами передбачала визначення педагогічної проблеми, аналіз запропонованих у ресурсах неформальної освіти підходів, порівняння можливих способів її розв’язання, оцінювання переваг та обмежень різних рішень і обґрунтування можливостей їх застосування в конкретному освітньому контексті.

Як бачимо, технологія кейс-стаді забезпечувала зв’язок між неформальним і формальним навчанням: інформація та інноваційні ідеї, отримані під час вебінарів, онлайн-курсів, майстер-класів та інших освітніх подій, перетворювалися на матеріал для професійного аналізу. Це сприяло формуванню здатності майбутніх педагогів не механічно відтворювати запропоновані інновації, а критично оцінювати їх та адаптувати відповідно до педагогічної ситуації, віку й освітніх потреб учнів.

Проєктна технологія на когнітивно-інтеграційному етапі використовувалася для переходу від засвоєння й аналізу інноваційних ідей до їх первинного практичного перетворення. Після опанування відповідних онлайн-курсів, участі у вебінарах, педагогічних майстер-класах та інших заходах неформальної освіти здобувачі виконували мікропроєкти, спрямовані на адаптацію отриманих знань до майбутньої професійної діяльності. Зокрема, використовувалися окремі проєктні завдання «Мій інноваційний урок»,

«Інноваційна технологія під потреби конкретного класу», «STEM/STEAM-проєкт для учнів», «Освітній квест як інноваційний формат навчання», «Цифровий ресурс для активізації навчальної діяльності учнів».

Виконання таких завдань передбачало, що здобувач спочатку звертався до ресурсів неформальної освіти, відбирав інноваційну ідею, технологію або цифровий інструмент, аналізував можливості його застосування, після чого адаптував отриманий досвід до конкретної педагогічної мети. Отже, проєктна діяльність виконувала інтеграційну функцію, оскільки забезпечувала перенесення знань і способів діяльності, здобутих у неформальній освіті, у контекст формальної професійної підготовки.

Значну роль у реалізації когнітивно-інтеграційного етапу відігравала тренінгова технологія, спрямована на поглиблення отриманих знань через активну взаємодію, моделювання професійних ситуацій, виконання практичних вправ та рефлексію. У межах тренінгових занять здобувачі аналізували сутність педагогічних інновацій, порівнювали традиційні та інноваційні способи організації навчальної діяльності, виконували проблемні й творчі завдання, моделювали фрагменти інноваційних занять.

Зокрема, використовувалися елементи тренінгу «Діяльнісний підхід у формуванні інноваційної компетентності» та вправи «Асоціативне поле: педагогічна інновація», «Традиційне чи діяльнісне?», «Педагогічна ситуація», «Перетвори завдання», «Конструктор інноваційного заняття», «Мікровикладання», «Три професійні знахідки». Зміст тренінгової роботи пов’язувався з попередньо набутим досвідом неформальної освіти: здобувачам пропонувалося використати ідеї, методи та інструменти, з якими вони ознайомилися під час онлайн-курсів, вебінарів і майстер-класів, у процесі моделювання власних педагогічних дій. У такий спосіб тренінгова технологія забезпечувала не лише засвоєння інформації, а й її діяльнісне опрацювання та первинне перенесення у професійний контекст.

Стартап-технологія на когнітивно-інтеграційному етапі застосовувалася на рівні пошуку педагогічної проблеми, генерування інноваційної ідеї та розроблення її початкової концепції. Джерелом для виникнення таких ідей слугував, зокрема, досвід неформального навчання: ознайомлення з інноваційними освітніми практиками, цифровими ресурсами, STEM/STEAM-підходами, проєктним навчанням та іншими сучасними тенденціями під час онлайн-курсів, вебінарів, майстер-класів і професійних освітніх подій.

Здобувачі аналізували освітню проблему, визначали потенційну цільову групу, генерували декілька можливих варіантів її розв'язання та обирали найбільш перспективну ідею. Орієнтирами для такої роботи слугували представлені в комплексі заходів формувального експерименту напрями «SmartLesson: конструктор інноваційного уроку», «EduQuest: освітні квести для сучасного класу», «STEMBox: набір ідей для STEM/STEAM-уроків», «Inclusive Innovation: адаптація інновацій до різних освітніх потреб». Водночас на когнітивно-інтеграційному етапі робота завершувалася переважно обґрунтуванням задуму та створенням початкової концепції інноваційного рішення. Розроблення повноцінного прототипу, його презентація, апробація в реальному освітньому середовищі, отримання експертного зворотного зв'язку та подальше вдосконалення переносилися на наступний – діяльнісно-творчий – етап реалізації моделі.

Важливим структурним компонентом когнітивно-інтеграційного етапу стало опанування здобувачами ОК «Неформальна освіта в умовах сучасності» (автор С. Богданов), який виконував інтегрувальну функцію між формальним і неформальним складниками професійної підготовки. Зміст курсу був спрямований на формування цілісного уявлення про феномен неформальної освіти, її місце в сучасному освітньому просторі, основні форми, механізми й ресурси, а також можливості використання неформальної освіти для

професійного розвитку та формування інноваційної компетентності майбутнього педагога.

У межах курсу здобувачі опановували теоретичні основи інноваційної педагогічної діяльності, знайомилися з національним і зарубіжним досвідом неформальної освіти, аналізували освітні платформи, професійні спільноти та освітні ініціативи. Водночас зміст курсу інтегрувався з реальною участю здобувачів у неформальному навчанні: матеріали пройдених онлайн-курсів, вебінарів, майстер-класів та інших освітніх подій використовувалися під час роботи з кейсами, виконання проєктних завдань, тренінгових вправ та генерування стартап-ідей.

Важливим аспектом такої інтеграції стало аналітико-рефлексивне опрацювання досвіду неформального навчання. Після участі у відповідних освітніх подіях здобувачі готували рефлексивні есе, аналітичні огляди, здійснювали порівняльний аналіз інноваційних підходів, визначали можливості й обмеження їх використання, співвідносили отриману інформацію зі змістом фахових дисциплін. Результати такого аналізу надалі ставали основою для розв’язання кейсів, виконання мікропроєктів, тренінгових завдань та генерування ідей майбутніх освітніх стартапів.

Отже, на когнітивно-інтеграційному етапі неформальна освіта виступала джерелом нових знань, інноваційних ідей, технологій та професійного досвіду, а проєктна, кейс-стаді, тренінгова і стартап-технології – механізмами їх педагогічно керованого осмислення, інтеграції та первинного застосування в межах професійної підготовки. У результаті здобувачі не лише накопичували знання про педагогічні інновації, а набували досвіду критичного відбору ресурсів неформальної освіти, аналізу інноваційних практик, їх адаптації до конкретного освітнього контексту та проєктування початкових варіантів власних педагогічних рішень. Це забезпечувало формування передусім когнітивного компонента інноваційної компетентності та створювало підґрунтя для переходу

до діяльнісно-творчого етапу, на якому передбачалася самостійна розробка, апробація, презентація й удосконалення власних інноваційних освітніх продуктів.

Діяльнісно-творчий етап реалізації моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти охоплював здобувачів четвертого року навчання та був спрямований на практичну реалізацію набутих упродовж попередніх етапів знань, умінь, досвіду та ціннісних орієнтацій у реальних і змодельованих умовах професійної діяльності. На цьому етапі майбутні педагоги переходили від позиції учасників та виконавців до позиції активних суб'єктів інноваційної педагогічної діяльності, здатних самостійно виявляти актуальні освітні проблеми, генерувати інноваційні ідеї, проєктувати, створювати, апробувати та вдосконалювати власні освітні продукти.

Якщо на мотиваційному етапі проєктна, кейс-стаді, тренінгова та стартап-технології використовувалися переважно на ознайомчому й пропедевтичному рівнях, а на когнітивно-інтеграційному забезпечували осмислення, критичний аналіз, адаптацію та первинне застосування інноваційних ідей, отриманих засобами неформальної освіти, то на діяльнісно-творчому етапі означені технології реалізовувалися найбільш повно та комплексно. Здобувачі використовували досвід участі в онлайн-курсах, вебінарах, майстер-класах, тренінгах, освітніх форумах, професійних спільнотах та інших формах неформальної освіти як ресурс для створення й упровадження власних інноваційних педагогічних рішень.

Ключовим середовищем практичної реалізації набутих знань і досвіду стали педагогічні практики, під час яких здобувачі отримували можливість перевірити доцільність та результативність спроєктованих інноваційних рішень у реальних умовах закладів освіти. Водночас педагогічна практика поєднувалася з участю у формах неформальної освіти – педагогічних хакатонах, творчих

лабораторіях, воркшопах, проєктних інтенсивах, конкурсах педагогічних ідей, освітніх форумах та професійних зустрічах. Таке поєднання забезпечувало наскрізний рух від отримання й переосмислення нового професійного досвіду до створення, апробації, оцінювання та вдосконалення власного інноваційного продукту.

Провідне місце на діяльнісно-творчому етапі посідала проєктна технологія, яка забезпечувала самостійну реалізацію здобувачами інноваційних педагогічних задумів. На відміну від попереднього етапу, де проєктні завдання мали переважно навчальний характер і були спрямовані на адаптацію отриманих у неформальній освіті ідей, на цьому етапі майбутні педагоги проходили повний цикл проєктної діяльності: від визначення актуальної освітньої проблеми та формулювання мети до створення освітнього продукту, його практичного впровадження, оцінювання результативності й подальшого вдосконалення.

Зокрема, реалізовувалися проєкти «Авторський освітній продукт майбутнього педагога», «Освітній стартап майбутнього педагога», «Від тренінгу до власної педагогічної розробки», «Від хакатону до готового освітнього рішення». Підґрунтям для їх розроблення слугували знання, методи, цифрові інструменти та інноваційні педагогічні ідеї, з якими здобувачі ознайомлювалися в процесі неформального навчання. Майбутні педагоги здійснювали критичний відбір таких ідей, адаптували їх до конкретного освітнього контексту та на цій основі створювали власні педагогічні рішення.

Результатами проєктної діяльності ставали авторські розробки навчальних занять, інтерактивні дидактичні матеріали, цифрові освітні ресурси, онлайн-квести, навчальні модулі, програми позакласної та неформальної освітньої діяльності, освітні клуби, майстер-класи та інші продукти. Їх апробація здійснювалася під час педагогічної практики та в межах організованих здобувачами освітніх активностей. Після практичної реалізації проєктів майбутні

педагоги аналізували отримані результати, визначали труднощі, оцінювали відповідність продукту потребам цільової аудиторії та вносили необхідні зміни.

Важливим механізмом удосконалення власних інноваційних рішень залишалася технологія кейс-стаді. На діяльнісно-творчому етапі зміст кейсів ускладнювався: предметом аналізу ставали не лише запропоновані викладачем педагогічні ситуації, а й реальні проблеми, з якими здобувачі стикалися під час педагогічної практики, реалізації власних проєктів та участі в заходах неформальної освіти.

Зокрема, використовувалися кейси «Як перетворити досвід участі в хакатоні на інноваційний освітній продукт?», «Освітній стартап як результат неформального навчання», «Як використати ресурси неформальної освіти для створення авторського педагогічного продукту?». Робота з ними передбачала виявлення педагогічної проблеми, аналіз її причин та умов виникнення, визначення цільової групи, генерування альтернативних способів розв’язання, обґрунтований вибір оптимального рішення, його реалізацію та рефлексивне оцінювання отриманого результату.

Особливого значення набувало використання реальних професійних ситуацій, які виникали під час апробації інноваційних продуктів. У разі недостатньої ефективності запропонованого рішення здобувачі поверталися до аналізу проблеми, співвідносили власний досвід із підходами, представленими в ресурсах неформальної освіти, шукали альтернативні способи дії та коригували розроблений продукт. Отже, кейс-стаді на цьому етапі виконувала не лише навчальну, а й коригувально-рефлексивну функцію в процесі реальної інноваційної педагогічної діяльності.

Тренінгова технологія на діяльнісно-творчому етапі була спрямована на відпрацювання складних професійних дій, розвиток здатності до організації інноваційної взаємодії та підготовку майбутніх педагогів до самостійного проведення тренінгових і неформальних освітніх активностей. Якщо на

попередніх етапах здобувачі переважно виступали учасниками тренінгової взаємодії, то на завершальному етапі вони поступово переходили до позиції розробників, модераторів та фасилітаторів.

Здобувачі використовували набуті під час неформального навчання тренінгові практики для розроблення власних фрагментів занять, професійно орієнтованих вправ і тренінгових програм. Окремі результати такої діяльності реалізовувалися в межах проєкту «Від тренінгу до власної педагогічної розробки». Майбутні педагоги самостійно визначали мету й цільову аудиторію тренінгової взаємодії, добирали вправи, моделювали професійні ситуації, організовували групову роботу та рефлексію, після чого аналізували ефективність проведеної діяльності.

Одним із напрямів реалізації тренінгової технології стала взаємодія здобувачів четвертого курсу зі студентами молодших курсів. Старшокурсники залучали їх до майстер-класів, тренінгів, творчих лабораторій та інших інноваційно орієнтованих активностей, виконуючи функції наставників, модераторів і фасилітаторів. Це дозволяло не лише закріплювати здобуті вміння, а й формувати досвід організації неформального навчання інших, професійного лідерства, педагогічного партнерства та відповідальності за результати спільної діяльності.

Найбільш повного розвитку на діяльнісно-творчому етапі набула стартап-технологія, що забезпечувала залучення майбутніх педагогів до повного циклу інноваційної діяльності: від виявлення актуальної освітньої проблеми й генерування ідеї до розроблення концепції та прототипу, його презентації, апробації, отримання зворотного зв’язку й подальшого вдосконалення. На цьому етапі здобувачі вже не лише аналізували приклади освітніх стартапів або розробляли початкові концепції, а створювали власні інноваційні продукти.

Зокрема, реалізовувалися стартап-проєкти «Teach&Create: платформа авторських педагогічних розробок», «From Course to Classroom: від онлайн-курсу

до інноваційного уроку», «Workshop2School: від майстер-класу до освітнього продукту», «HackEdu: від хакатону до педагогічної інновації». Особливо важливим у контексті дослідження було те, що вихідним ресурсом для створення таких продуктів виступав досвід неформальної освіти. Здобувачі обирали педагогічну ідею, метод, технологію або цифровий інструмент, з якими ознайомилися під час онлайн-курсу, вебінару, майстер-класу, воркшопу, хакатону чи іншої освітньої події, критично переосмислювали його та трансформували відповідно до конкретної професійної проблеми.

Практична реалізація стартап-технології відбувалася, зокрема, у межах педагогічних хакатонів, творчих лабораторій, конкурсів педагогічних ідей та проєктних інтенсивів. Такі форми неформальної освіти створювали умови для командної генерації ідей, розроблення прототипів, професійного обговорення та експертного оцінювання інноваційних продуктів. Здобувачі презентували результати у форматі пітчингу, отримували зворотний зв’язок від викладачів, педагогів-практиків, інших здобувачів та учасників освітніх подій, після чого доопрацьовували створені продукти й апробували їх під час педагогічної практики або в межах інших форм неформальної освітньої діяльності.

Важливо, що проєктна, кейс-стаді, тренінгова та стартап-технології на діяльнісно-творчому етапі не функціонували ізольовано одна від одної. Їх застосування мало взаємопов’язаний характер і забезпечувало цілісний цикл інноваційної педагогічної діяльності. Так, педагогічна проблема могла бути виявлена й осмислена в процесі роботи з кейсом; пошук шляхів її вирішення здійснювався із залученням досвіду, отриманого засобами неформальної освіти; інноваційне рішення проєктувалося в межах проєктної або стартап-технології; необхідні професійні дії відпрацьовувалися в тренінговій взаємодії; створений продукт апробувався під час педагогічної практики, після чого результати аналізувалися, обговорювалися та використовувалися для його подальшого вдосконалення.

Педагогічні хакатони, творчі лабораторії, воркшопи, проєктні інтенсиви, конкурси педагогічних ідей, освітні форуми та науково-практичні конференції при цьому виступали не окремими технологіями формування інноваційної компетентності, а організаційними формами неформальної освіти та професійної взаємодії, у межах яких реалізовувалися визначені технології. Зокрема, хакатони створювали умови для інтенсивної командної розробки й прототипування інноваційних рішень; творчі лабораторії – для їх експериментального опрацювання; воркшопи – для набуття практичного досвіду й удосконалення конкретних професійних дій; освітні форуми й конференції – для презентації, професійного обговорення та поширення отриманих результатів.

Важливим складником діяльнісно-творчого етапу стала апробація створених інноваційних продуктів. Під час педагогічної практики здобувачі реалізовували розроблені фрагменти занять, освітні проєкти, цифрові ресурси, квести, тренінгові програми та інші педагогічні продукти в реальному освітньому процесі. За результатами апробації вони аналізували реакцію та діяльність учасників освітнього процесу, визначали сильні й слабкі сторони запропонованих рішень, співвідносили отримані результати з поставленою метою та вносили необхідні корективи.

Наступним складником повного циклу інноваційної діяльності стала публічна презентація та професійне обговорення результатів. Авторські освітні продукти й результати їх апробації презентувалися під час форумів, конференцій, конкурсів педагогічних ідей, проєктних інтенсивів та інших заходів неформальної освіти. Отриманий від педагогів-практиків, викладачів, експертів та інших здобувачів зворотний зв’язок використовувався для критичного переосмислення власних рішень та їх подальшого вдосконалення. У такий спосіб неформальна освіта виступала не лише початковим джерелом інноваційної ідеї, а й середовищем її професійної експертизи, обговорення, апробації та розвитку.

Завершальним механізмом діяльнісно-творчого етапу була рефлексія власної інноваційної діяльності. Здобувачі здійснювали самооцінювання результатів створення та впровадження освітніх продуктів, аналізували труднощі, визначали причини успішності або недостатньої результативності окремих педагогічних рішень, оцінювали власні професійні здобутки та визначали напрями подальшого розвитку. На основі цього досвіду формувалися індивідуальні стратегії безперервного професійного навчання, у яких ресурси неформальної освіти розглядалися як постійний засіб оновлення професійних знань, пошуку інноваційних ідей та вдосконалення педагогічної діяльності.

Отже, діяльнісно-творчий етап забезпечував завершення логіки формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти: від отримання нового професійного досвіду в неформальному освітньому середовищі – до його критичного переосмислення, творчої трансформації, створення власного інноваційного педагогічного продукту, його апробації, презентації, експертного обговорення, удосконалення та рефлексивного оцінювання. Комплексне застосування проєктної, кейс-стаді, тренінгової та стартап-технологій забезпечувало набуття здобувачами досвіду повного циклу інноваційної діяльності та сприяло інтегрованому розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-творчого й особистісно-рефлексивного компонентів інноваційної компетентності.

Діяльнісно-творчий етап реалізації моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти охоплював здобувачів четвертого року навчання та був спрямований на практичну реалізацію набутих упродовж попередніх етапів знань, умінь, досвіду та ціннісних орієнтацій у реальних і змодельованих умовах професійної діяльності. На цьому етапі майбутні педагоги переходили від позиції учасників та виконавців до позиції активних суб’єктів інноваційної педагогічної діяльності, здатних самостійно виявляти актуальні освітні проблеми, генерувати інноваційні ідеї,

проєктувати, створювати, апробувати та вдосконалювати власні освітні продукти.

Якщо на мотиваційному етапі проєктна, кейс-стаді, тренінгова та стартап-технології використовувалися переважно на ознайомчому й пропедевтичному рівнях, а на когнітивно-інтеграційному забезпечували осмислення, критичний аналіз, адаптацію та первинне застосування інноваційних ідей, отриманих засобами неформальної освіти, то на діяльнісно-творчому етапі означені технології реалізовувалися найбільш повно та комплексно. Здобувачі використовували досвід участі в онлайн-курсах, вебінарах, майстер-класах, тренінгах, освітніх форумах, професійних спільнотах та інших формах неформальної освіти як ресурс для створення й упровадження власних інноваційних педагогічних рішень.

Ключовим середовищем практичної реалізації набутих знань і досвіду стали педагогічні практики, під час яких здобувачі отримували можливість перевірити доцільність та результативність спроєктованих інноваційних рішень у реальних умовах закладів освіти. Водночас педагогічна практика поєднувалася з участю у формах неформальної освіти – педагогічних хакатонах, творчих лабораторіях, воркшопах, проєктних інтенсивах, конкурсах педагогічних ідей, освітніх форумах та професійних зустрічах. Таке поєднання забезпечувало наскрізний рух від отримання й переосмислення нового професійного досвіду до створення, апробації, оцінювання та вдосконалення власного інноваційного продукту.

Провідне місце на діяльнісно-творчому етапі посідала проєктна технологія, яка забезпечувала самостійну реалізацію здобувачами інноваційних педагогічних задумів. На відміну від попереднього етапу, де проєктні завдання мали переважно навчальний характер і були спрямовані на адаптацію отриманих у неформальній освіті ідей, на цьому етапі майбутні педагоги проходили повний цикл проєктної діяльності: від визначення актуальної освітньої проблеми та

формулювання мети до створення освітнього продукту, його практичного впровадження, оцінювання результативності й подальшого вдосконалення.

Зокрема, реалізовувалися проєкти «Авторський освітній продукт майбутнього педагога», «Освітній стартап майбутнього педагога», «Від тренінгу до власної педагогічної розробки», «Від хакатону до готового освітнього рішення». Підґрунтям для їх розроблення слугували знання, методи, цифрові інструменти та інноваційні педагогічні ідеї, з якими здобувачі ознайомлювалися в процесі неформального навчання. Майбутні педагоги здійснювали критичний відбір таких ідей, адаптували їх до конкретного освітнього контексту та на цій основі створювали власні педагогічні рішення.

Результатами проєктної діяльності ставали авторські розробки навчальних занять, інтерактивні дидактичні матеріали, цифрові освітні ресурси, онлайн-квести, навчальні модулі, програми позакласної та неформальної освітньої діяльності, освітні клуби, майстер-класи та інші продукти. Їх апробація здійснювалася під час педагогічної практики та в межах організованих здобувачами освітніх активностей. Після практичної реалізації проєктів майбутні педагоги аналізували отримані результати, визначали труднощі, оцінювали відповідність продукту потребам цільової аудиторії та вносили необхідні зміни.

Важливим механізмом удосконалення власних інноваційних рішень залишалася технологія кейс-стаді. На діяльнісно-творчому етапі зміст кейсів ускладнювався: предметом аналізу ставали не лише запропоновані викладачем педагогічні ситуації, а й реальні проблеми, з якими здобувачі стикалися під час педагогічної практики, реалізації власних проєктів та участі в заходах неформальної освіти.

Зокрема, використовувалися кейси «Як перетворити досвід участі в хакатоні на інноваційний освітній продукт?», «Освітній стартап як результат неформального навчання», «Як використати ресурси неформальної освіти для створення авторського педагогічного продукту?». Робота з ними передбачала

виявлення педагогічної проблеми, аналіз її причин та умов виникнення, визначення цільової групи, генерування альтернативних способів розв’язання, обґрунтований вибір оптимального рішення, його реалізацію та рефлексивне оцінювання отриманого результату.

Особливого значення набувало використання реальних професійних ситуацій, які виникали під час апробації інноваційних продуктів. У разі недостатньої ефективності запропонованого рішення здобувачі поверталися до аналізу проблеми, співвідносили власний досвід із підходами, представленими в ресурсах неформальної освіти, шукали альтернативні способи дії та коригували розроблений продукт. Отже, кейс-стаді на цьому етапі виконувала не лише навчальну, а й коригувально-рефлексивну функцію в процесі реальної інноваційної педагогічної діяльності.

Тренінгова технологія на діяльнісно-творчому етапі була спрямована на відпрацювання складних професійних дій, розвиток здатності до організації інноваційної взаємодії та підготовку майбутніх педагогів до самостійного проведення тренінгових і неформальних освітніх активностей. Якщо на попередніх етапах здобувачі переважно виступали учасниками тренінгової взаємодії, то на завершальному етапі вони поступово переходили до позиції розробників, модераторів та фасилітаторів.

Здобувачі використовували набуті під час неформального навчання тренінгові практики для розроблення власних фрагментів занять, професійно орієнтованих вправ і тренінгових програм. Окремі результати такої діяльності реалізовувалися в межах проєкту «Від тренінгу до власної педагогічної розробки». Майбутні педагоги самостійно визначали мету й цільову аудиторію тренінгової взаємодії, добирали вправи, моделювали професійні ситуації, організовували групову роботу та рефлексію, після чого аналізували ефективність проведеної діяльності.

Одним із напрямів реалізації тренінгової технології стала взаємодія здобувачів четвертого курсу зі студентами молодших курсів. Старшокурсники залучали їх до майстер-класів, тренінгів, творчих лабораторій та інших інноваційно орієнтованих активностей, виконуючи функції наставників, модераторів і фасилітаторів. Це дозволяло не лише закріплювати здобуті вміння, а й формувати досвід організації неформального навчання інших, професійного лідерства, педагогічного партнерства та відповідальності за результати спільної діяльності.

Найбільш повного розвитку на діяльнісно-творчому етапі набула стартап-технологія, що забезпечувала залучення майбутніх педагогів до повного циклу інноваційної діяльності: від виявлення актуальної освітньої проблеми й генерування ідеї до розроблення концепції та прототипу, його презентації, апробації, отримання зворотного зв’язку й подальшого вдосконалення. На цьому етапі здобувачі вже не лише аналізували приклади освітніх стартапів або розробляли початкові концепції, а створювали власні інноваційні продукти.

Зокрема, реалізовувалися стартап-проєкти «Teach&Create: платформа авторських педагогічних розробок», «From Course to Classroom: від онлайн-курсу до інноваційного уроку», «Workshop2School: від майстер-класу до освітнього продукту», «HackEdu: від хакатону до педагогічної інновації». Особливо важливим у контексті дослідження було те, що вихідним ресурсом для створення таких продуктів виступав досвід неформальної освіти. Здобувачі обирали педагогічну ідею, метод, технологію або цифровий інструмент, з якими ознайомилися під час онлайн-курсу, вебінару, майстер-класу, воркшопу, хакатону чи іншої освітньої події, критично переосмислювали його та трансформували відповідно до конкретної професійної проблеми.

Практична реалізація стартап-технології відбувалася, зокрема, у межах педагогічних хакатонів, творчих лабораторій, конкурсів педагогічних ідей та проєктних інтенсивів. Такі форми неформальної освіти створювали умови для

командної генерації ідей, розроблення прототипів, професійного обговорення та експертного оцінювання інноваційних продуктів. Здобувачі презентували результати у форматі пітчингу, отримували зворотний зв'язок від викладачів, педагогів-практиків, інших здобувачів та учасників освітніх подій, після чого доопрацьовували створені продукти й апробували їх під час педагогічної практики або в межах інших форм неформальної освітньої діяльності.

Важливо, що проєктна, кейс-стаді, тренінгова та стартап-технології на діяльнісно-творчому етапі не функціонували ізольовано одна від одної. Їх застосування мало взаємопов'язаний характер і забезпечувало цілісний цикл інноваційної педагогічної діяльності. Так, педагогічна проблема могла бути виявлена й осмислена в процесі роботи з кейсом; пошук шляхів її вирішення здійснювався із залученням досвіду, отриманого засобами неформальної освіти; інноваційне рішення проєктувалося в межах проєктної або стартап-технології; необхідні професійні дії відпрацьовувалися в тренінговій взаємодії; створений продукт апробувався під час педагогічної практики, після чого результати аналізувалися, обговорювалися та використовувалися для його подальшого вдосконалення.

Педагогічні хакатони, творчі лабораторії, воркшопи, проєктні інтенсиви, конкурси педагогічних ідей, освітні форуми та науково-практичні конференції при цьому виступали не окремими технологіями формування інноваційної компетентності, а організаційними формами неформальної освіти та професійної взаємодії, у межах яких реалізовувалися визначені технології. Зокрема, хакатони створювали умови для інтенсивної командної розробки й прототипування інноваційних рішень; творчі лабораторії – для їх експериментального опрацювання; воркшопи – для набуття практичного досвіду й удосконалення конкретних професійних дій; освітні форуми й конференції – для презентації, професійного обговорення та поширення отриманих результатів.

Важливим складником діяльнісно-творчого етапу стала апробація створених інноваційних продуктів. Під час педагогічної практики здобувачі реалізовували розроблені фрагменти занять, освітні проєкти, цифрові ресурси, квести, тренінгові програми та інші педагогічні продукти в реальному освітньому процесі. За результатами апробації вони аналізували реакцію та діяльність учасників освітнього процесу, визначали сильні й слабкі сторони запропонованих рішень, співвідносили отримані результати з поставленою метою та вносили необхідні корективи.

Наступним складником повного циклу інноваційної діяльності стала публічна презентація та професійне обговорення результатів. Авторські освітні продукти й результати їх апробації презентувалися під час форумів, конференцій, конкурсів педагогічних ідей, проєктних інтенсивів та інших заходів неформальної освіти. Отриманий від педагогів-практиків, викладачів, експертів та інших здобувачів зворотний зв’язок використовувався для критичного переосмислення власних рішень та їх подальшого вдосконалення. У такий спосіб неформальна освіта виступала не лише початковим джерелом інноваційної ідеї, а й середовищем її професійної експертизи, обговорення, апробації та розвитку.

Завершальним механізмом діяльнісно-творчого етапу була рефлексія власної інноваційної діяльності. Здобувачі здійснювали самооцінювання результатів створення та впровадження освітніх продуктів, аналізували труднощі, визначали причини успішності або недостатньої результативності окремих педагогічних рішень, оцінювали власні професійні здобутки та визначали напрями подальшого розвитку. На основі цього досвіду формувалися індивідуальні стратегії безперервного професійного навчання, у яких ресурси неформальної освіти розглядалися як постійний засіб оновлення професійних знань, пошуку інноваційних ідей та вдосконалення педагогічної діяльності.

Отже, діяльнісно-творчий етап забезпечував завершення логіки формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами

неформальної освіти: від отримання нового професійного досвіду в неформальному освітньому середовищі – до його критичного переосмислення, творчої трансформації, створення власного інноваційного педагогічного продукту, його апробації, презентації, експертного обговорення, удосконалення та рефлексивного оцінювання. Комплексне застосування проєктної, кейс-стаді, тренінгової та стартап-технологій забезпечувало набуття здобувачами досвіду повного циклу інноваційної діяльності та сприяло інтегрованому розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісно-творчого й особистісно-рефлексивного компонентів інноваційної компетентності.

Узагальнююча таблиця щодо різних форм та методів роботи із майбутніми педагогами подана нижче (таблиця 2.8).

Таблиця 2.8. Організаційно-технологічне забезпечення реалізації структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти

Етап	Технології та характер їх застосування	Форми та ресурси неформальної освіти	Зміст діяльності та проведені заходи
Підготовчо-організаційний	Організаційно-методична підготовка до подальшої реалізації проєктної, кейс-стаді, тренінгової та стартап-технології	Науково-методичні семінари; тренінги та воркшопи для викладачів; методичні наради й консультації; професійні спільноти; ресурси та платформи неформальної освіти	Підготовка НПП до реалізації моделі; тренінг «Діяльнісний підхід у формуванні інноваційної компетентності»; воркшоп «Фасилітація групових дискусій і творчих лабораторій»; спільне планування заходів неформальної освіти; ознайомлення викладачів із платформами, професійними спільнотами, форумами, хакатонами, освітніми лабораторіями; корегування ОПП і робочих програм освітніх компонентів; визначення можливостей інтеграції формальної та неформальної освіти; проєктування мотиваційно-ціннісного освітнього середовища

Мотиваційний	Тренінгова, кейс-стаді, проєктна, стартап-технологія на ознайомчому та пропедевтичному рівнях: первинна проба, формування інтересу, позитивного ставлення до інноваційної діяльності та впевненості у власних можливостях	Мотиваційні зустрічі; інтерактивні лекції-дискусії; ознайомчі тренінги; педагогічні майстер-класи; презентації студентських проєктів; зустрічі «рівний – рівному»; Prometheus, EdEra, «Всеосвіта», «На Урок», Coursera, Udemy	**Тренінгова:** тренінг **«**Перші кроки до педагогічної інноватики», творчі й командні завдання. **Кейс-стаді:** нескладні педагогічні ситуації в межах лекції-дискусії «Інновації в освіті: виклик чи можливість?». **Проєктна:** ознайомлення з проєктами **«**Мій інноваційний урок», «STEM/STEAM-проєкт для учнів», «Освітній квест як інноваційний формат навчання», «Цифровий ресурс для активізації навчальної діяльності учнів», генерування первинних ідей. **Стартап:** ознайомлення зі SmartLesson, EduQuest, STEMBox, первинне генерування власних інноваційних ідей. Додатково: зустрічі «Педагог-інноватор у сучасному освітньому просторі»; майстер-класи «Інноваційний урок: від ідеї до реалізації», «Цифрові інструменти в роботі сучасного педагога»

Когнітивно-інтеграційний	Кейс-стаді, проєктна, тренінгова, стартап-технологія на рівні поглибленого осмислення, критичного аналізу, адаптації, інтеграції та первинного застосування досвіду, отриманого засобами неформальної освіти	Онлайн-курси; вебінари; педагогічні майстер-класи; освітні форуми; конференції; професійні спільноти; тематичні інтенсиви; ресурси освітніх платформ; авторський курс «Неформальна освіта в умовах сучасності»	**Кейс-стаді:** «Проєктне навчання не працює: як удосконалити власну практику через неформальну освіту?», «Як навчитися використовувати цифрові інструменти для інноваційного уроку?», кейси з адаптації ідей, отриманих під час вебінарів та інших заходів неформальної освіти. **Проєктна:** «Мій інноваційний урок», «Інноваційна технологія під потреби конкретного класу», «STEM/STEAM-проєкт для учнів», «Освітній квест як інноваційний формат навчання», «Цифровий ресурс для активізації навчальної діяльності учнів». **Тренінгова:** тренінг «Діяльнісний підхід у формуванні інноваційної компетентності»; вправи «Асоціативне поле: педагогічна інновація», «Традиційне чи діяльнісне?», «Педагогічна ситуація», «Перетвори завдання», «Конструктор інноваційного заняття», «Мікровикладання», «Три професійні знахідки». **Стартап:** SmartLesson, EduQuest, STEMBox, Inclusive Innovation – визначення проблеми, генерування ідеї та розроблення її початкової концепції. Аналітико-рефлексивне опрацювання досвіду неформальної освіти: есе, огляди, порівняльний аналіз, мікропроєкти

Діяльнісно-творчий	Комплексне застосування проєктної, кейс-стаді, тренінгової та стартап-технології в межах повного циклу інноваційної діяльності	Педагогічна практика; педагогічні хакатони; творчі лабораторії; воркшопи; проєктні інтенсиви; конкурси педагогічних ідей; освітні форуми; конференції; професійні зустрічі; заходи, організовані здобувачами; наставницька взаємодія зі студентами молодших курсів	**Проєктна:** «Авторський освітній продукт майбутнього педагога», «Освітній стартап майбутнього педагога», «Від тренінгу до власної педагогічної розробки», «Від хакатону до готового освітнього рішення»; створення та апробація цифрових ресурсів, онлайн-квестів, навчальних модулів, програм освітніх клубів тощо. **Кейс-стаді:** «Як перетворити досвід участі в хакатоні на інноваційний освітній продукт?», «Освітній стартап як результат неформального навчання», «Як використати ресурси неформальної освіти для створення авторського педагогічного продукту?»; аналіз реальних проблем, що виникали під час апробації. **Тренінгова:** розроблення й проведення власних тренінгових фрагментів і програм; модерація, фасилітація, наставництво; взаємодія зі здобувачами молодших курсів. **Стартап:** Teach&Create, From Course to Classroom, Workshop2School, HackEdu; створення прототипу, пітчинг, експертне обговорення, апробація та вдосконалення продукту. Завершальний рефлексивний аналіз результатів власної інноваційної діяльності

Отже, реалізація структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти здійснювалася поетапно та забезпечувала послідовний перехід від створення організаційних, методичних і ціннісних передумов до формування мотиваційної готовності, системних знань, практичних умінь, творчого досвіду та рефлексивної позиції здобувачів. Упровадження моделі ґрунтувалося на інтеграції ресурсів формальної й неформальної освіти, цілеспрямованому залученні майбутніх педагогів до вебінарів, тренінгів, майстер-класів, конференцій, форумів, хакатонів, проєктної, кейсової, тренінгової та стартап-діяльності, а також на використанні можливостей педагогічної практики для апробації інноваційних рішень. Комплексне застосування означених форм, методів і технологій сприяло розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів інноваційної компетентності, формуванню суб'єктної позиції майбутніх педагогів, їх готовності до створення, упровадження й оцінювання освітніх інновацій та безперервного професійного розвитку.

2.3. Аналіз дослідно-експериментальної роботи

Упровадження структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи засобами неформальної освіти дало нам можливість здійснити повторну діагностику та визначити ефективність запропонованих умов.

Так, контрольне діагностування мотиваційно-ціннісного критерію нами було проведено за допомогою тих самих методик, що і на етапі констатації. Узагальнені дані наведено в таблиці 2.9

Таблиця 2.9

Результати контрольного експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність позитивного ставлення до змін, реформ та інноваційній у педагогічній галузі		Орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення у майбутній професії, бажання пізнавати нове		Наявність сформованих професійних цінностей.		**Загальна оцінка мотиваційно-ціннісного критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**
В.	20,7	25	15,8	21,7	10,9	20,7	**15,8**	**22,5**
Д.	13,0	26,6	11,4	24,5	15,8	26,6	**13,4**	**25,9**
С.	35,9	32,1	26,1	33,2	21,7	31,5	**27,9**	**32,3**
Н.	30,4	16,3	46,7	20,6	51,6	21,2	**42,9**	**19,3**

Як видно з таблиці 2.9, результати контрольного етапу експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм засвідчили суттєві відмінності між КГ та ЕГ і підтвердили позитивну динаміку сформованості мотиваційно-ціннісної складової інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

За загальною оцінкою критерію в ЕГ значно зросла частка здобувачів із високим рівнем – 22,5% проти 15,8% у КГ, а також достатнім рівнем – 25,9% у ЕГ порівняно з 13,4% у КГ. Середній рівень також виявився дещо вищим у ЕГ – 32,3%, тоді як у КГ він становив 27,9%. Найбільш показовою є різниця за низьким рівнем: у КГ він залишився досить значним – 42,9%, тоді як у ЕГ знизився до 19,3%, що свідчить про ефективність застосованих педагогічних умов і засобів неформальної освіти.

Діагностика першого показника мотиваційно-ціннісного критерію – наявність позитивного ставлення до змін, реформ та інновацій у педагогічній галузі – на контрольному етапі експерименту продемонструвала помітну різницю між КГ та ЕГ і відобразив ефективність проведеної експериментальної роботи.

Зокрема, у ЕГ зафіксовано вищу частку майбутніх педагогів із високим рівнем сформованості позитивного ставлення до інновацій – 25%, тоді як у КГ цей показник становив 20,7%, що свідчить про зростання зацікавленості майбутніх педагогів інноваційними процесами та готовності сприймати професійні зміни. Достатній рівень також виявився значно вищим у ЕГ – 26,6% проти 13,0% у КГ, що підтверджує більш усвідомлене прийняття інноваційних підходів здобувачами експериментальної групи.

Середній рівень у групах залишився відносно близьким – 32,1% у ЕГ та 35,9% у КГ, однак у ЕГ він супроводжувався помітним переходом частини здобувачів до вищих рівнів сформованості. Найсуттєвіша різниця простежується за низьким рівнем: у КГ він становив 30,4%, тоді як у ЕГ – лише 16,3%, що засвідчує значне зменшення пасивного або формального ставлення до інновацій серед здобувачів експериментальної групи. Отже, отримані результати свідчать про те, що у ЕГ сформувалося більш позитивне ставлення до інноваційної діяльності, відкритість до змін і готовність до впровадження нововведень у майбутній професійній діяльності, тоді як у КГ позитивна динаміка була менш вираженою та мала переважно поступовий характер.

Аналіз другого показника мотиваційно-ціннісного критерію – орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення у майбутній професії, бажання пізнавати нове – на контрольному етапі експерименту виявив суттєві відмінності між КГ та ЕГ, що дозволяє ґрунтовно оцінити динаміку розвитку професійної мотивації майбутніх педагогів. У КГ результати засвідчили переважання нижчих рівнів сформованості цього показника: високий рівень було зафіксовано лише у 15,8% здобувачів, достатній – у 11,4%, середній – у 26,1%, тоді як найбільшу частку

становив низький рівень – 46,7%. Це свідчить про те, що значна частина майбутніх педагогів контрольної групи залишалася недостатньо зорієнтованою на безперервний професійний розвиток, виявляла обмежений інтерес до самовдосконалення та не завжди усвідомлювала необхідність постійного оновлення знань у контексті інноваційної діяльності. Наявність відносно невеликої частки здобувачів із високим і достатнім рівнями підтверджує, що у традиційних умовах підготовки формування внутрішньої мотивації до професійного саморозвитку відбувається повільно та має переважно фрагментарний характер.

Натомість у ЕГ результати демонструють суттєво іншу тенденцію. Частка здобувачів із високим рівнем становила 21,7%, що перевищує показники КГ і свідчить про зростання внутрішньої потреби в професійному розвитку та активному пізнанні нового. Достатній рівень було зафіксовано у 24,5% здобувачів, що більш ніж удвічі перевищує відповідний показник КГ і підтверджує формування усвідомленої готовності до самовдосконалення та професійного зростання. Середній рівень у ЕГ становив 33,2%, що також є вищим, ніж у КГ, і засвідчує поступовий перехід значної частини здобувачів до більш активної позиції щодо власного розвитку. Особливо показовим є зниження низького рівня до 20,6%, що майже вдвічі менше порівняно з КГ, і свідчить про істотне скорочення кількості здобувачів із пасивною або формальною орієнтацією на професійне зростання. Загалом результати другого показника підтверджують, що застосування засобів неформальної освіти в ЕГ сприяло формуванню більш стійкої внутрішньої мотивації до саморозвитку, підвищенню інтересу до інноваційної діяльності та усвідомленню необхідності безперервного професійного вдосконалення, тоді як у КГ подібні зміни мали значно менш виражений характер

Третій показник мотиваційно-ціннісного критерію – наявність сформованих професійних цінностей – на контрольному етапі експерименту

дозволив оцінити рівень усвідомлення майбутніми педагогами значущості професійної діяльності, орієнтацію на педагогічні ідеали та внутрішню готовність до інноваційної роботи.

В ЕГ результати виявили суттєво кращу динаміку розвитку професійних цінностей, ніж до експерименту. Частка здобувачів із високим рівнем становила 20,7%, що майже вдвічі перевищує показник КГ і свідчить про формування стійких професійних орієнтацій, позитивного ставлення до педагогічної діяльності та готовності діяти відповідно до інноваційних цінностей освіти. Достатній рівень було зафіксовано у 26,6% здобувачів, що також значно перевищує відповідний показник КГ і підтверджує зростання усвідомленості професійного вибору та прагнення до якісного виконання педагогічної ролі. Середній рівень у ЕГ становив 31,5%, що свідчить про наявність значної частини здобувачів, які перебувають на етапі становлення професійних переконань і поступового прийняття цінностей інноваційної освіти. Водночас низький рівень у ЕГ знизився до 21,2%, що більш ніж удвічі менше порівняно з КГ і демонструє зменшення частки здобувачів із недостатньо сформованими професійними орієнтаціями.

З іншого боку, аналіз результатів у КГ засвідчив переважання нижчих рівнів сформованості цього показника: високий рівень становив лише 10,9%, достатній – 15,8%, середній – 21,7%, тоді як найбільша частка здобувачів перебувала на низькому рівні – 51,6%. Загалом отримані результати підтверджують, що у ЕГ сформувалася більш зріла система професійних цінностей, спрямована на інноваційний розвиток, педагогічну творчість і безперервне професійне вдосконалення, тоді як у КГ ціннісні орієнтації залишилися менш стійкими та потребують подальшого розвитку.

Аналіз та узагальнення даних на контрольному етапі за наступним – знаннєвим – критерієм відображено у таблиці 2.10

Таблиця 2.10

Результати контрольного експерименту за знаннєвим критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність знань щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій щодо їх розвитку, видів, шляхів реалізації в освітній процес загальноосвітньої школи		Сформовані знання щодо типів та специфіки реалізації інноваційних технологій, методик, форм та методів роботи з учнями загальноосвітньої школи		Розуміння впливу інновацій в педагогічній галузі на розвиток учнів.		**Загальна оцінка знаннєвого критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**
В.	8,2	27,2	7,6	27,7	10,9	32,1	**8,9**	**29**
Д.	11,4	27,7	10,9	28,2	15,7	31,5	**12,7**	**29,1**
С.	26,1	26,6	24,5	26,1	23,9	26,1	**24,8**	**26,3**
Н.	54,3	18,5	57	18	49,5	10,3	**53,6**	**15,6**

Діагностика першого показника знаннєвого критерію – наявність знань щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій їх розвитку, видів і шляхів реалізації в освітньому процесі – на контрольному етапі експерименту засвідчила суттєві відмінності між КГ та ЕГ і дозволив оцінити рівень когнітивної готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності. У КГ високий рівень сформованості відповідних знань становив лише 8,2%, достатній – 11,4%, середній – 26,1%, тоді як найбільшу частку становив низький рівень – 54,3%, що свідчить про недостатню обізнаність значної частини здобувачів із сучасними інноваційними процесами в освіті, обмежене розуміння механізмів їх упровадження та переважання фрагментарних знань.

Натомість у ЕГ результати виявили значно вищий рівень когнітивної підготовленості: високий рівень становив 27,2%, достатній – 27,7%, середній – 26,6%, а низький рівень знизився до 18,5%. Такий розподіл свідчить про істотне зростання глибини теоретичних знань, усвідомлення ролі інновацій у сучасній освіті та здатності орієнтуватися в сучасних освітніх тенденціях серед здобувачів ЕГ. Порівняльний аналіз результатів підтверджує, що впровадження засобів неформальної освіти сприяло значному розширенню інноваційного світогляду, підвищенню рівня професійної обізнаності та формуванню системного розуміння інноваційних процесів у педагогічній діяльності у здобувачів експериментальної групи порівняно з КГ.

Другий показник знаннєвого критерію – сформовані знання щодо типів та специфіки реалізації інноваційних технологій, методик, форм і методів роботи з учнями загальноосвітньої школи – на контрольному етапі експерименту продемонстрував суттєві відмінності між КГ та ЕГ і дозволив оцінити рівень практико-орієнтованої теоретичної підготовленості майбутніх педагогів. У КГ високий рівень сформованості відповідних знань становив 7,6%, достатній – 10,9%, середній – 24,5%, тоді як найбільшу частку становив низький рівень – 57%, що свідчить про обмежене розуміння здобувачами контрольної групи особливостей застосування інноваційних технологій, недостатню обізнаність щодо сучасних методик та труднощі з теоретичним обґрунтуванням інноваційних форм навчання. Натомість у ЕГ результати виявили значно кращу динаміку: високий рівень становив 27,7%, достатній – 28,2%, середній – 26,1%, а низький рівень знизився до 18%. Такий розподіл свідчить про формування у здобувачів експериментальної групи системних знань щодо різновидів інноваційних технологій, розуміння їх педагогічної доцільності та здатності орієнтуватися у сучасному методичному інструментарії. Порівняльний аналіз підтверджує, що впровадження засобів неформальної освіти сприяло поглибленню теоретичної бази, розширенню методичної компетентності та

формуванню цілісного уявлення про сучасні інноваційні технології у здобувачів ЕГ, тоді як у КГ переважала фрагментарність знань і недостатній рівень їх систематизації.

Отже, результати контрольного етапу експерименту за знаннєвим критерієм засвідчили виражену позитивну динаміку сформованості когнітивної складової інноваційної компетентності майбутніх педагогів у ЕГ порівняно з КГ. У здобувачів експериментальної групи значно зросла частка високого та достатнього рівнів за всіма показниками критерію – знаннями щодо сутності інновацій, розумінням специфіки реалізації інноваційних технологій та усвідомленням їхнього впливу на розвиток учнів, що свідчить про формування системних, усвідомлених і практико-орієнтованих знань. Водночас у ЕГ відбулося суттєве зменшення частки низького рівня, що підтверджує ефективність використання засобів неформальної освіти для розширення інноваційного світогляду, поглиблення теоретичної підготовленості та розвитку здатності аналізувати сучасні освітні тенденції. Натомість у КГ позитивні зміни мали менш виражений характер: у більшості показників зберігалася значна частка здобувачів із низьким рівнем, що свідчить про фрагментарність знань і недостатню сформованість цілісного розуміння інноваційних процесів у педагогічній діяльності. Загалом отримані результати підтверджують, що впровадження спеціально організованої системи роботи із застосуванням засобів неформальної освіти забезпечило більш глибоке засвоєння знань про інновації, їх методичні можливості та освітній потенціал у здобувачів ЕГ порівняно з КГ

Узагальнені результати контрольного етапу за діяльнісно-творчим критерієм наводимо в таблиці 2.11

Таблиця 2.11

Результати контрольного експерименту за діяльнісно-творчим критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність практичних умінь щодо реалізації сучасних інноваційних технологій на уроках		Здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів		Здатність до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів на основі творчості		**Загальна оцінка діяльнісно-творчого критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**
В.	5,4	20,1	4,4	20,7	4,9	16,8	**4,9**	**19,2**
Д.	8,7	22,8	9,2	23,9	6	23,9	**7,9**	**23,5**
С.	20,7	37,5	21,2	38	14,1	37	**18,7**	**37,5**
Н.	65,2	19,6	65,2	17,4	75	22,3	**68,5**	**19,8**

Як бачимо з таблиці, перший показник діяльнісно-творчого критерію – наявність практичних умінь щодо реалізації сучасних інноваційних технологій на уроках – на контрольному етапі експерименту засвідчив суттєві відмінності між КГ та ЕГ, що дозволяє здійснити їх паралельний аналіз.

Так, високий рівень сформованості практичних інноваційних умінь у КГ становив лише 5,4%, тоді як у ЕГ – 20,1%, що свідчить про значно вищу готовність здобувачів експериментальної групи до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності. Достатній рівень у КГ був зафіксований у 8,7% здобувачів, тоді як у ЕГ – у 22,8%, що демонструє більш стійке формування практичних навичок саме у ЕГ. За середнім рівнем також простежується помітна різниця: у КГ він становив 20,7%, тоді як у ЕГ – 37,5%, що вказує на активний процес становлення інноваційних умінь у здобувачів експериментальної групи. Найбільш показовою є різниця за низьким рівнем: у КГ він залишився

домінуючим – 65,2%, тоді як у ЕГ знизився до 19,6%, що свідчить про істотне скорочення кількості здобувачів із недостатньо сформованими практичними навичками впровадження інновацій. Загалом паралельний аналіз результатів підтверджує, що здобувачі ЕГ продемонстрували значно вищу сформованість умінь практичного використання інноваційних технологій, більшу творчу активність і готовність до сучасної педагогічної діяльності, тоді як у КГ зберігалася перевага низького рівня та обмежений характер розвитку діяльнісно-творчої складової інноваційної компетентності.

Діагностика другого показника – здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів – на контрольному етапі експерименту також продемонстрував суттєві відмінності між КГ та ЕГ, що дає змогу здійснити їх паралельний аналіз. Високий рівень сформованості цієї здатності у КГ становив лише 4,4%, тоді як у ЕГ – 20,7%, що свідчить про значно вищу готовність здобувачів експериментальної групи до гнучкого використання інноваційних технологій відповідно до індивідуальних освітніх потреб учнів. Достатній рівень у КГ був зафіксований у 9,2% здобувачів, тоді як у ЕГ – у 23,9%, що підтверджує формування більш стійких умінь педагогічної адаптації інноваційних методик саме у ЕГ. За середнім рівнем також спостерігається помітна різниця: у КГ він становив 21,2%, тоді як у ЕГ – 38%, що демонструє активний процес становлення відповідних професійних умінь у здобувачів експериментальної групи. Найбільш показовою є різниця за низьким рівнем: у КГ він залишався домінуючим – 65,2%, тоді як у ЕГ знизився до 17,4%, що свідчить про істотне скорочення кількості здобувачів із недостатньо сформованою здатністю адаптувати інновації до різних освітніх ситуацій.

Як бачимо, результати контрольного етапу підтверджують, що здобувачі ЕГ продемонстрували значно вищу сформованість гнучкого педагогічного мислення, здатності враховувати індивідуальні особливості учнів та ефективно

модифікувати інноваційні підходи, тоді як у КГ розвиток цього показника залишався обмеженим і характеризувався переважанням низького рівня.

І, нарешті, третій показник діяльнісно-творчого критерію – здатність до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів на основі творчості – на контрольному етапі експерименту засвідчив істотні відмінності між КГ та ЕГ та дозволив оцінити рівень сформованості творчої ініціативи й інноваційної активності майбутніх педагогів. Високий рівень у КГ становив лише 4,9%, тоді як у ЕГ – 16,8%, що свідчить про значно більшу готовність здобувачів експериментальної групи до самостійного створення інноваційних педагогічних продуктів і творчого застосування сучасних освітніх технологій. Достатній рівень у КГ був зафіксований у 6% здобувачів, тоді як у ЕГ – у 23,9%, що демонструє формування у значної частини експериментальної групи стійких навичок педагогічного проєктування та здатності до інноваційної діяльності. За середнім рівнем також простежується помітна різниця: у КГ він становив 14,1%, тоді як у ЕГ – 37%, що свідчить про активний процес становлення творчих умінь і поступовий перехід здобувачів експериментальної групи до вищих рівнів сформованості.

Найбільш показовою є різниця за низьким рівнем: у КГ він досягав 75%, тоді як у ЕГ знизився до 22,3%, що підтверджує значне скорочення кількості здобувачів із недостатньо сформованими навичками педагогічної творчості та інноваційного проєктування.

Таким чином, результати контрольного етапу засвідчили, що у ЕГ сформувалася значно вища здатність до творчого конструювання освітнього процесу, розроблення власних інноваційних рішень і практичного втілення авторських педагогічних ідей, тоді як у КГ зберігалася перевага низького рівня й обмежена готовність до самостійної інноваційної діяльності.

Загалом, результати контрольного етапу експерименту за діяльнісно-творчим критерієм засвідчили суттєві відмінності між КГ та ЕГ і підтвердили

ефективність упроваджених педагогічних умов формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти.

У ЕГ спостерігається стабільне зростання частки здобувачів із високим і достатнім рівнями за всіма показниками критерію, зокрема щодо наявності практичних умінь реалізації інноваційних технологій, здатності адаптувати інновації до різних потреб учнів і здатності до проєктування та реалізації авторських інноваційних продуктів.

Паралельно відбулося суттєве зменшення частки здобувачів із низьким рівнем, що свідчить про активне формування практичної готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розвиток творчої ініціативи та зростання професійної самостійності.

Натомість у КГ зафіксовано значно повільнішу позитивну динаміку, при цьому низький рівень залишався домінуючим за більшістю показників, що свідчить про обмежений характер розвитку діяльнісно-творчої складової інноваційної компетентності в умовах традиційної підготовки. Загалом отримані результати підтверджують, що застосування засобів неформальної освіти сприяло формуванню в здобувачів ЕГ практичних інноваційних умінь, здатності до педагогічної творчості, гнучкого використання сучасних технологій і готовності до самостійного створення інноваційних освітніх продуктів, що забезпечує більш високий рівень професійної підготовленості до інноваційної діяльності порівняно з КГ.

І, нарешті, діагностика останнього – особистісно-рефлексивного – критерію на контрольному етапі відбулася за допомогою тих же методик, що і на констатувальному зрізі. Дані нами було відображено у таблиці 2.12

Таблиця 2.12

Результати контрольного експерименту за особистісно-рефлексивним критерієм (у %)

Рівні / Показники	Наявність сформованих особистісних якостей педагога-новатора, зокрема: активності, ініціативності, відповідальності й толерантності, креативності тощо		Здатність до аналізу власних успіхів та невдач у процесі проєктування й реалізації інновацій.		**Загальна оцінка особистісно-рефлексивного критерію**	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	**КГ**	**ЕГ**
В.	16,3	26,6	10,3	26,6	**13,3**	**26,6**
Д.	16,9	29,4	14,1	24,5	**15,5**	**26,9**
С.	30,4	37,5	26,7	32,6	**28,5**	**35,1**
Н.	36,4	6,5	48,9	16.3	**42,7**	**11,4**

Перший показник особистісно-рефлексивного критерію – наявність сформованих особистісних якостей педагога-новатора, зокрема активності, ініціативності, відповідальності, толерантності та креативності – на контрольному етапі експерименту продемонстрував суттєві відмінності між КГ та ЕГ і дозволив оцінити рівень особистісної готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

Так, у КГ на контрольному етапі експерименту перший показник особистісно-рефлексивного критерію характеризувався переважанням середнього та низького рівнів. Високий рівень було зафіксовано у 16,3% здобувачів, достатній – у 16,9%, середній – у 30,4%, тоді як найбільшу частку становив низький рівень – 36,4%. Такий розподіл свідчить про те, що значна частина майбутніх педагогів контрольної групи демонструвала недостатню

ініціативність, обмежену готовність до творчого пошуку та не завжди виявляла впевненість у власних можливостях щодо впровадження інновацій. Переважання середнього і низького рівнів засвідчує фрагментарність розвитку інноваційно значущих особистісних якостей і потребу в цілеспрямованому формуванні професійної активності та відповідальності.

Натомість, у ЕГ результати контрольного етапу засвідчили значно вищий рівень розвитку особистісних якостей педагога-новатора. Високий рівень становив 26,6%, достатній – 29,4%, середній – 37,5%, а низький рівень знизився до 6,5%. Такий розподіл свідчить про сформованість активної професійної позиції, розвиток ініціативності, креативності та відповідальності за власний професійний розвиток у більшості здобувачів експериментальної групи. Зменшення частки низького рівня та збільшення високого і достатнього рівнів підтверджує позитивний вплив засобів неформальної освіти на розвиток особистісної готовності до інноваційної педагогічної діяльності та формування стійких професійно значущих якостей майбутнього педагога-новатора.

Діагностика другого показника особистісно-рефлексивного критерію – здатність до аналізу власних успіхів та невдач у процесі проєктування й реалізації інновацій – на контрольному етапі експерименту відобразила рівень сформованості рефлексивних умінь і здатність майбутніх педагогів до усвідомленого професійного саморозвитку.

У КГ високий рівень сформованості цього показника становив 10,3%, достатній – 14,1%, середній – 26,7%, тоді як найбільшу частку становив низький рівень – 48,9%. Такий розподіл свідчить про те, що значна частина здобувачів контрольної групи відчувала труднощі з глибоким аналізом власної діяльності, не завжди могла критично оцінити результати власної інноваційної практики та визначити подальші напрями професійного вдосконалення. Переважання низького рівня засвідчує недостатню сформованість рефлексивної культури та обмежену готовність до системного самоаналізу.

Натомість у ЕГ результати контрольного етапу демонструють значно вищий рівень розвитку рефлексивних умінь: високий рівень становив 26,6%, достатній – 24,5%, середній – 32,6%, а низький рівень знизився до 16,3%. Такий розподіл свідчить про формування у більшості здобувачів експериментальної групи здатності до усвідомленого аналізу власних професійних дій, уміння робити висновки з результатів інноваційної діяльності та використовувати рефлексивний досвід для подальшого професійного зростання. Порівняльний аналіз підтверджує, що впровадження засобів неформальної освіти сприяло розвитку рефлексивного мислення, підвищенню рівня професійної самосвідомості та формуванню готовності до постійного самовдосконалення у здобувачів ЕГ порівняно з КГ.

Отже, результати контрольного етапу експерименту за особистісно-рефлексивним критерієм засвідчили суттєві відмінності між КГ та ЕГ і підтвердили позитивну динаміку розвитку особистісної та рефлексивної складової інноваційної компетентності майбутніх педагогів у здобувачів експериментальної групи. У ЕГ значно зросла частка високого та достатнього рівнів як за показником сформованості особистісних якостей педагога-новатора, так і за здатністю до аналізу власних успіхів і невдач у процесі інноваційної діяльності, що свідчить про розвиток активної професійної позиції, підвищення рівня відповідальності, ініціативності та сформованість рефлексивної культури.

Водночас суттєве зменшення низького рівня у ЕГ підтверджує зростання здатності до самоаналізу, критичного осмислення власного досвіду та готовності до професійного самовдосконалення. Натомість у КГ зберігалася значна частка середнього та низького рівнів, що вказує на недостатню сформованість рефлексивних умінь, обмежений розвиток інноваційно значущих особистісних якостей та потребу у подальшому цілеспрямованому розвитку особистісної зрілості майбутніх педагогів.

Отже, результати контрольного етапу експерименту засвідчили чітко виражену позитивну динаміку сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів у ЕГ порівняно з КГ за всіма визначеними критеріями та показниками. За мотиваційно-ціннісним критерієм у ЕГ значно зросла частка високого та достатнього рівнів, зокрема за показником орієнтації на саморозвиток високий рівень становив 21,7% проти 15,8% у КГ, достатній – 24,5% проти 11,4%, тоді як низький рівень знизився до 20,6% порівняно з 46,7% у КГ. За показником сформованості професійних цінностей у ЕГ високий рівень становив 20,7% проти 10,9% у КГ, достатній – 26,6% проти 15,8%, а низький рівень – лише 21,2% проти 51,6% у КГ, що свідчить про формування більш стійкої професійної мотивації.

За знаннєвим критерієм також зафіксовано суттєві відмінності: знання сутності інновацій на високому рівні у ЕГ становили 27,2% проти 8,2% у КГ, достатньому – 27,7% проти 11,4%, тоді як низький рівень знизився до 18,5% порівняно з 54,3% у КГ. За знаннями щодо інноваційних технологій високий рівень у ЕГ становив 27,7% проти 7,6% у КГ, достатній – 28,2% проти 10,9%, а низький – 18% проти 57%. За розумінням впливу інновацій високий рівень у ЕГ становив 32,1% проти 10,9% у КГ, достатній – 31,5% проти 15,7%, тоді як низький рівень – лише 10,3% проти 49,5%.

Аналіз діяльнісно-творчого критерієм дозволив спостерігати у ЕГ суттєве підвищення практичної готовності до інноваційної діяльності. Зокрема, за показником практичних умінь реалізації інноваційних технологій високий рівень становив 20,1% проти 5,4% у КГ, достатній – 22,8% проти 8,7%, тоді як низький рівень знизився до 19,6% порівняно з 65,2% у КГ. За здатністю адаптувати інновації високий рівень у ЕГ становив 20,7% проти 4,4% у КГ, достатній – 23,9% проти 9,2%, а низький – 17,4% проти 65,2%. За здатністю до створення авторських інноваційних продуктів високий рівень у ЕГ становив 16,8% проти 4,9% у КГ, достатній – 23,9% проти 6%, тоді як низький рівень був 22,3% проти

75% у КГ, що підтверджує значно вищу творчу активність здобувачів експериментальної групи.

І, нарешті, за особистісно-рефлексивним критерієм також спостерігалася позитивна динаміка у ЕГ: сформованість особистісних якостей педагога-новатора на високому рівні становила 26,6% проти 16,3% у КГ, достатньому – 29,4% проти 16,9%, а низькому – лише 6,5% проти 36,4%. За здатністю до рефлексії високий рівень у ЕГ становив 26,6% проти 10,3% у КГ, достатній – 24,5% проти 14,1%, тоді як низький рівень – 16,3% проти 48,9%.

Узагальнені дані отримані в ході контрольного зрізу наводимо в таблиці 2.13

Таблиця 2.13

Узагальнені результати контрольного зрізу (у%)

Рівні / Показники	**Загальна оцінка констатувального зрізу**	
	КГ	**ЕГ**
Високий	**10,7**	**24,3**
Достатній	**12,3**	**26,3**
Середній	**25**	**32,8**
Низький	**52**	**16,6**

Як видно з таблиці, **у**загальнені результати контрольного етапу експерименту засвідчують суттєві відмінності між КГ та ЕГ щодо рівня сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів. Зокрема, у КГ високий рівень сформованості становив 10,7%, достатній – 12,3%, середній – 25%, тоді як домінував низький рівень – 52%. Такий розподіл свідчить про те, що більше половини здобувачів контрольної групи продовжують демонструвати недостатній рівень готовності до інноваційної професійної діяльності, що проявляється у фрагментарності знань, недостатній практичній підготовленості

та обмеженій сформованості мотиваційно-ціннісних і рефлексивних характеристик.

Натомість у ЕГ результати контрольного зрізу мають принципово інший характер. Високий рівень сформованості інноваційної компетентності становив 24,3%, достатній – 26,3%, середній – 32,8%, тоді як низький рівень знизився до 16,6%. Порівняно з КГ частка здобувачів із високим рівнем у ЕГ є більш ніж удвічі більшою (24,3% проти 10,7%), достатній рівень також майже вдвічі вищий (26,3% проти 12,3%), а низький рівень зменшився більш ніж утричі (16,6% проти 52%). Це свідчить про значне підвищення загального рівня сформованості інноваційної компетентності, розвиток мотиваційної спрямованості, знаннєвої бази, практичних умінь та рефлексивної готовності у здобувачів експериментальної групи.

Для кращої наочності відобразимо динаміку змін у вигляді діаграми (рис. 2.2).

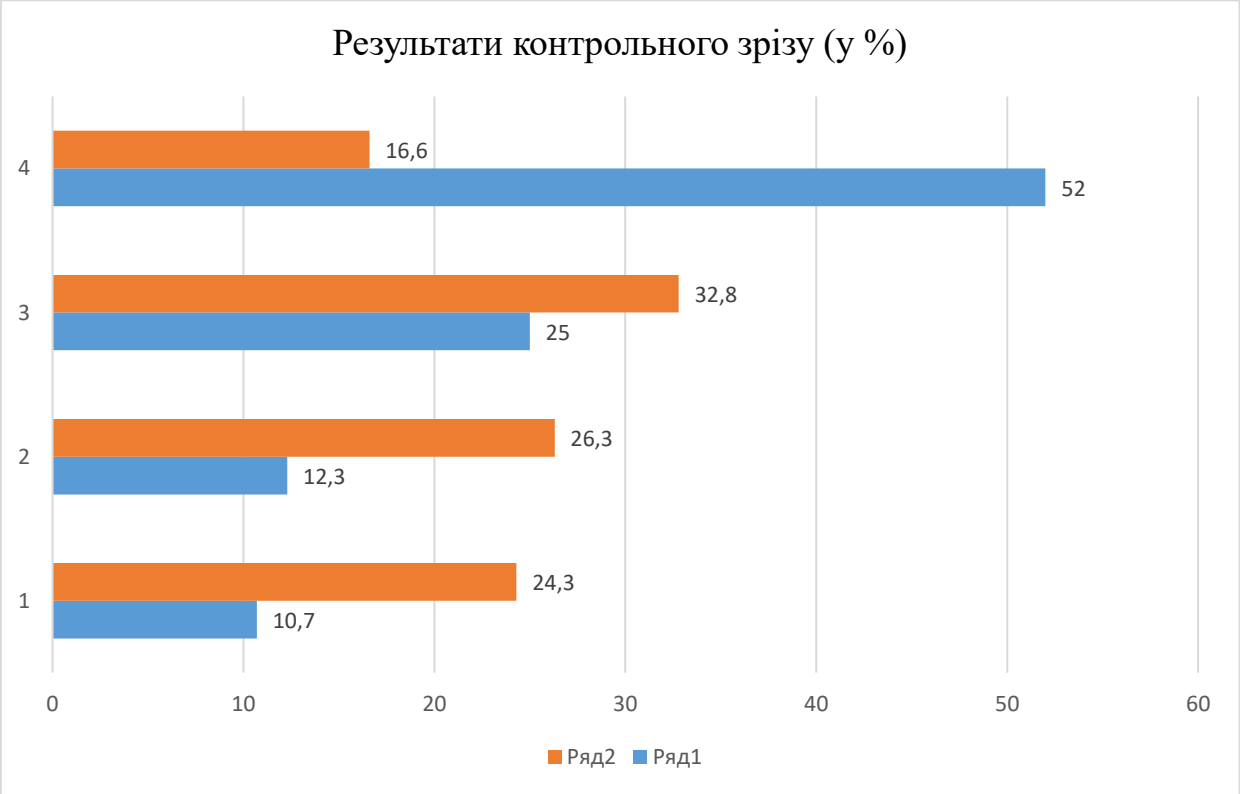


Рис. 2.2. Результати контрольного етапу експерименту.

Таким чином, результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність упровадження засобів неформальної освіти у процес формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів. У ЕГ простежується стабільне зростання високого та достатнього рівнів за всіма критеріями та суттєве зменшення низького рівня, тоді як у КГ переважно зберігалася домінантність середнього і низького рівнів, що засвідчує значно нижчу динаміку розвитку інноваційної компетентності в умовах традиційної підготовки.

Для перевірки статистичної значущості відмінностей між результатами КГ та ЕГ на контрольному етапі експерименту було застосовано критерій узгодженості Пірсона χ^2, який дозволяє визначити, чи є відмінності між емпіричними розподілами випадковими, чи вони зумовлені впливом експериментального чинника. Для розрахунку використано узагальнені результати контрольного етапу за рівнями сформованості інноваційної компетентності. Оскільки в кожній групі було по 184 здобувачі, відсоткові значення були переведені в абсолютні показники.

Фактичний розподіл здобувачів за рівнями сформованості інноваційної компетентності мав такий вигляд. У КГ: високий рівень – 20 осіб, достатній – 23 особи, середній – 46 осіб, низький – 96 осіб. У ЕГ: високий рівень – 45 осіб, достатній – 48 осіб, середній – 60 осіб, низький – 31 особа. Уже на рівні описової статистики простежується істотна різниця між групами: у ЕГ майже вдвічі більше здобувачів із високим рівнем і більш ніж удвічі – із достатнім рівнем, водночас кількість здобувачів із низьким рівнем у ЕГ утричі менша, ніж у КГ.

Для визначення статистичної значущості цих відмінностей було обчислено значення критерію Пірсона.

Емпіричне значення χ^2 становило 53,53. Кількість ступенів свободи визначалась за формулою $(r–1)\times(c–1)$, де r – кількість рядків, c – кількість стовпців, і становила 3. Критичне значення χ^2 для $df = 3$ на рівні значущості $p \leq 0,05$ дорівнює 7,81, а на рівні $p \leq 0,01$ – 11,34.

Отримане емпіричне значення (53,53) значно перевищує обидва критичні значення, а фактичний рівень значущості p ≈ 0,000000000014, що є значно меншим за 0,05 і навіть 0,001. Це дозволяє відхилити нульову гіпотезу про відсутність відмінностей між групами та зробити висновок про статистично значущу різницю у розподілі рівнів сформованості інноваційної компетентентності між КГ та ЕГ.

Інтерпретація результатів свідчить, що в ЕГ відбулося суттєве зміщення структури рівнів від низького до середнього, достатнього та високого. Якщо в КГ низький рівень залишався домінуючим (96 осіб), то в ЕГ він зменшився до 31 особи. Натомість високий і достатній рівні в ЕГ сумарно становили 93 особи, тоді як у КГ – лише 43 особи. Це свідчить про істотне зростання професійної готовності до інноваційної діяльності, сформованість мотиваційної, знаннєвої, діяльнісно-творчої та особистісно-рефлексивної складових інноваційної компетентності.

Динаміку сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів унаочнимо у вигляді таблиці (таблиця 2.14).

Таблиця 2.14

Динаміка рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів на констатувальному та контрольному етапах експерименту (у %)

Рівні	Етап	КГ %	ЕГ %	Відхилення (ЕГ - КГ), %
Високий	Констатувальний	10,3	10,5	+0,2
	Контрольний	**10,7**	**24,3**	**+13,6**

Достатній	Констатувальний	12,5	12,1	-0,4
	Контрольний	**12,3**	**26,3**	**+14,0**
Середній	Констатувальний	25,2	24,9	-0,3
	Контрольний	**25,0**	**32,8**	**+7,8**
Низький	Констатувальний	52,0	52,5	+0,5
	Контрольний	**52,0**	**16,6**	**-35,4**

Порівняння з результатами констатувального етапу (де розподіли між групами були статистично близькими) дозволяє зробити висновок, що саме впровадження системи формування інноваційної компетентності засобами неформальної освіти стало чинником виявлених змін. Значне перевищення емпіричного значення χ^2 над критичним підтверджує, що зафіксовані відмінності не є випадковими коливаннями вибірки, а мають стійкий статистично значущий характер.

Таким чином, статистичний аналіз за критерієм Пірсона підтвердив ефективність експериментальної роботи: у ЕГ відбулося істотне підвищення рівня сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів, що проявилося у збільшенні частки високого та достатнього рівнів і значному скороченні низького рівня порівняно з КГ.

Висновки до другого розділу.

У другому розділі здійснено експериментальну перевірку ефективності моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. Проведене дослідження дало змогу сформулювати такі висновки:

Для об’єктивного оцінювання рівня сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів було визначено та обґрунтовано чотири критерії: мотиваційно-ціннісний (показники: стійкий інтерес до інновацій, прагнення до саморозвитку, ціннісне ставлення до інноваційної діяльності); когнітивно-змістовий (показники: система знань про інноваційні технології, знання методик неформальної освіти, розуміння сутності інноваційних процесів); діяльнісно-творчий (показники: здатність до розробки та впровадження авторських проєктів, уміння застосовувати засоби неформальної освіти, креативність у професійній діяльності); особистісно-рефлексивний (показники: здатність до самооцінювання власної інноваційної діяльності, критичне мислення, готовність до подолання психологічних бар’єрів). На основі цих критеріїв виділено чотири рівні сформованості компетентності: низький, середній, достатній та високий.

Результати первинної діагностики на констатувальному етапі засвідчили переважно низький та середній рівні сформованості інноваційної компетентності в обох групах. Зокрема, у контрольній групі (КГ) низький рівень виявлено у 52,0% респондентів, а в експериментальній (ЕГ) – у 52,5%. Високий рівень продемонстрували лише близько 10% майбутніх педагогів. Отримані дані підтвердили однорідність вибірки та довели необхідність цілеспрямованої роботи з модернізації освітнього процесу шляхом залучення ресурсів неформальної освіти.

Формувальний етап дослідження був спрямований на практичну реалізацію обгрунтованої моделі. Освітній процес в експериментальних групах (ЕГ) було модернізовано шляхом цілеспрямованого залучення інструментарію неформальної освіти, що дозволило розширити межі традиційного академічного навчання. Основна увага приділялася створенню стимулюючого інноваційного середовища через інтеграцію формального навчання з можливостями відкритих освітніх платформ (Coursera, Prometheus, EdEra); впровадженню інтерактивних технологій неформальної освіти через методи ігротехніки, проєктного менеджменту, воркшопи. Особливий акцент ставився на вирішенні реальних педагогічних кейсів та розробці авторських освітніх стартапів, що дозволило перевести теоретичні знання про інновації у площину практичних умінь та навичок; партнерській взаємодії та менторству**:** залучення здобувачів до діяльності професійних спільнот, хабів та участь у заходах громадських організацій забезпечили формування soft skills, критичного мислення та здатності працювати в умовах невизначеності.

Це дозволило трансформувати роль майбутнього педагога з пасивного отримувача знань на активного розробника інноваційного освітнього контенту. Впровадження педагогічних умов забезпечило цілісний вплив на всі компоненти інноваційної компетентності: від формування ціннісного ставлення до професійного оновлення до здатності результативно впроваджувати нововведення в педагогічну практику.

Аналіз результатів контрольного зрізу виявив суттєві якісні зміни в експериментальній групі. Частка респондентів з високим рівнем у ЕГ зросла з 10,5% до 24,3%, а низький рівень скоротився з 52,5% до 16,6%. У контрольній групі суттєвих змін не відбулося (низький рівень залишився на позначці 52,0%).

Ефективність запропонованої моделі підтверджена методами математичної статистики. Розраховане значення критерію Пірсона X^2епм = 55,42) значно перевищило критичне (X_2крит = 11,34 для 0,01). Це дозволяє відхилити

нульову гіпотезу та стверджувати, що зафіксовані зміни в рівнях інноваційної компетентності є результатом впровадженої експериментальної системи, а не випадковими чинниками.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Аналіз проблеми формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів у сучасному науковому дискурсі засвідчив її високу актуальність, зумовлену динамічними трансформаціями освітнього середовища, цифровізацією, стрімким оновленням педагогічних технологій, поширенням штучного інтелекту, зміною форматів освітньої взаємодії, а також необхідністю професійної діяльності в умовах воєнного стану, суспільної нестабільності та постійних освітніх змін. За таких умов посилюється потреба у підготовці педагога, здатного не лише адаптуватися до нововведень, а й виступати активним суб'єктом інноваційних перетворень, критично оцінювати нові освітні ідеї, проєктувати, апробувати й упроваджувати інноваційні рішення, виявляти професійну мобільність, творчість, рефлексивність і готовність до безперервного професійного розвитку.

Ретроспективний аналіз наукових праць дозволив простежити послідовну трансформацію дослідницького інтересу від осмислення педагогічних інновацій та закономірностей інноваційних процесів до вивчення інноваційної педагогічної діяльності, готовності педагога до її здійснення та подальшого оформлення інноваційної компетентності як самостійної інтегративної професійно-особистісної характеристики. Узагальнення сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень дало змогу виокремити три провідні вектори трактування інноваційної компетентності майбутнього педагога: системно-освітній, у межах якого вона розглядається як цілісне інтегративне професійне утворення та результат професійної підготовки; процесуальний, що акцентує на здатності здійснювати повний цикл інноваційної діяльності – від усвідомлення потреби у змінах і генерування нової ідеї до її впровадження, оцінювання та подальшого вдосконалення; творчо-діяльнісний, який пов'язує інноваційну компетентність із

готовністю до педагогічного експериментування, продукування нестандартних рішень і творчого перетворення освітньої дійсності.

Синтез зазначених наукових позицій дозволив розглядати інноваційну компетентність майбутнього педагога як багатовимірну, інтегративну та динамічну характеристику особистості, що поєднує знання про інноваційні процеси, здатність до їх практичної реалізації, ціннісне ставлення до професійного розвитку та творчий потенціал до педагогічного перетворення освітньої дійсності.

2. Неформальна освіта є організованою, добровільною, гнучкою та варіативною освітньою діяльністю, яка здійснюється поза межами формальної освітньої програми або у взаємодії з нею, орієнтується на актуальні освітні й професійні потреби особистості, має практичну спрямованість і забезпечує можливості для побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку. У контексті підготовки майбутніх педагогів найбільш значущими для формування інноваційної компетентності визначено такі види неформальної освіти: короткотривалі освітні заходи (тренінги, майстер-класи, воркшопи, вебінари, відкриті лекції тощо); онлайн-навчання та відкриті освітні ресурси, зокрема масові відкриті онлайн-курси, освітні платформи, подкасти, відеоблоги й соціальні мережі; студентські наукові, дискусійні та професійні об’єднання, педагогічні лабораторії й інші форми добровільної позааудиторної активності.

Педагогічний потенціал неформальної освіти у формуванні інноваційної компетентності полягає в оперативному оновленні професійних знань, ознайомленні із сучасними педагогічними та цифровими технологіями, набутті досвіду їх практичного застосування й адаптації, створенні та апробації власних освітніх продуктів, розвитку критичного і творчого мислення, цифрової грамотності, проєктної та дослідницької активності, професійної мобільності, рефлексії та здатності до самостійного професійного пошуку. Визначено, що гнучкість, практико-орієнтованість, добровільність, індивідуалізація та

можливість міждисциплінарної взаємодії перетворюють неформальну освіту на дієвий засіб доповнення формальної професійної підготовки й створюють умови для переходу майбутнього педагога від засвоєння готового інноваційного досвіду до його критичного осмислення, творчої трансформації та самостійного продукування інноваційних педагогічних рішень.

3. Визначено первинний рівень сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів. На основі узагальнення наукових підходів до структури досліджуваного феномену виокремлено мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти інноваційної компетентності. Відповідно до них обґрунтовано критерії та показники її сформованості: мотиваційно-ціннісний критерій – позитивне ставлення до змін, реформ та інновацій у педагогічній галузі, орієнтація на професійний саморозвиток і пізнання нового, сформованість професійних цінностей; знаннєвий – знання сутності, тенденцій, видів і шляхів реалізації інновацій в освіті, знання інноваційних технологій, методик, форм і методів роботи, розуміння їх впливу на розвиток учнів; діяльнісно-творчий – практичні вміння реалізовувати сучасні інноваційні технології, здатність адаптувати їх до різних освітніх потреб учнів, проєктувати й реалізовувати авторські інноваційні продукти; особистісно-рефлексивний – сформованість якостей педагога-новатора та здатність до аналізу власних успіхів і труднощів у процесі проєктування й реалізації інновацій. Визначено високий, достатній, середній і низький рівні сформованості інноваційної компетентності та розроблено комплекс діагностичного інструментарію для їх виявлення.

Результати первинної діагностики на констатувальному етапі засвідчили переважно низький та середній рівні сформованості інноваційної компетентності в обох групах. Зокрема, у контрольній групі (КГ) низький рівень виявлено у 52,0% респондентів, а в експериментальній (ЕГ) – у 52,5%. Високий рівень продемонстрували лише близько 10% майбутніх педагогів. Отримані дані

підтвердили однорідність вибірки та довели необхідність цілеспрямованої роботи з модернізації освітнього процесу шляхом залучення ресурсів неформальної освіти.

4. Науково обґрунтовано структурно-функціональну модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти як теоретично впорядковану систему взаємопов'язаних компонентів, що відображає логіку організації цілісного педагогічного процесу, забезпечує узгодження його мети, методологічних засад, змісту, етапів, педагогічного інструментарію, умов функціонування та очікуваних результатів.

Упровадження структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти здійснювалося послідовно відповідно до визначених у її процесуальному компоненті підготовчо-організаційного, мотиваційного, когнітивно-інтеграційного та діяльнісно-творчого етапів.

На підготовчо-організаційному етапі було створено організаційні, методичні та ціннісні передумови реалізації моделі: здійснено проєктування мотиваційно-ціннісного інноваційного освітнього середовища, визначено його провідні ціннісні орієнтири, проведено цілеспрямовану підготовку науково-педагогічних працівників до використання ресурсів неформальної освіти та інноваційних технологій, скориговано зміст освітньо-професійної програми й окремих освітніх компонентів у напрямі посилення їх інноваційної і практико-орієнтованої складової.

Мотиваційний етап передбачав залучення здобувачів першого року навчання до інноваційно орієнтованого освітнього середовища через мотиваційні зустрічі, інтерактивні лекції-дискусії, тренінги, майстер-класи, презентації студентських проєктів та взаємодію у форматі «рівний – рівному», що було спрямовано на формування позитивного ставлення до інноваційної педагогічної діяльності, усвідомлення цінності неформальної освіти та розвиток внутрішньої мотивації до безперервного професійного саморозвитку. Когнітивно-

інтеграційний етап, орієнтований на здобувачів другого–третього років навчання, забезпечував системне поєднання ресурсів формальної та неформальної освіти через участь у вебінарах, майстер-класах, конференціях, форумах, онлайн-курсах, виконання аналітичних і рефлексивних завдань, роботу з кейсами, проблемно-пошуковими завданнями та опанування авторського курсу «Неформальна освіта в умовах сучасності». Це забезпечувало поглиблення й систематизацію знань про педагогічні інновації, сучасні освітні технології та механізми використання неформальної освіти у професійному розвитку.

На діяльнісно-творчому етапі здобувачі четвертого року навчання залучалися до практичної реалізації інноваційних ідей у процесі педагогічної практики, проєктної діяльності, професійних заходів, творчих лабораторій, воркшопів і педагогічних хакатонів, створювали та апробували власні освітні продукти, здійснювали їх презентацію, експертне обговорення й рефлексивне оцінювання. Важливим механізмом цього етапу стало застосування проєктної, кейс-стаді, тренінгової та стартап-технологій, що забезпечували включення майбутніх педагогів у повний цикл інноваційної діяльності – від аналізу професійної проблеми й генерування ідеї до розроблення, апробації, оцінювання та вдосконалення освітнього рішення.

Наскрізними механізмами реалізації моделі стали інтеграція ресурсів формальної й неформальної освіти, партнерська взаємодія викладачів і здобувачів, поступове посилення суб’єктної позиції майбутніх педагогів, практична спрямованість діяльності та систематична професійна рефлексія. Така організація формувальної роботи забезпечила реалізацію всіх структурних компонентів моделі та створила необхідні передумови для цілісного розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Аналіз результатів контрольного зрізу виявив суттєві якісні зміни в експериментальній групі. Частка респондентів з високим рівнем у ЕГ зросла з

10,5% до 24,3%, а низький рівень скоротився з 52,5% до 16,6%. У контрольній групі суттєвих змін не відбулося (низький рівень залишився на позначці 52,0%).

5. Ефективність запропонованої моделі підтверджена методами математичної статистики. Розраховане значення критерію Пірсона X^2епм = 55,42) значно перевищило критичне (X_2крит = 11,34 для 0,01). Це дозволяє відхилити нульову гіпотезу та стверджувати, що зафіксовані зміни в рівнях інноваційної компетентності є результатом впровадженої експериментальної системи, а не випадковими чинниками.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні можливостей інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, використанні цифрових технологій і штучного інтелекту та розробленні диференційованих моделей формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів різних спеціальностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

Абрамова, О., Пуляк, О., & Терещук, А. (2021). Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки», 18*(47), 10-28. https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpo/article/viewFile/218/496

Алєксєєва, С. В. (2024). Інновації та перспективи в освітніх практиках: неформальна освіта. *Проблеми сучасного підручника, 32*, 6-12. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2024-32-6-12

Андрощук, І. В. (2013). Реалізація системного підходу в навчальному процесі як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя, 7*, 8-15. https://elar.khmnu.edu.ua/handle/123456789/1578

Андрущенко, В. П., & Луговий, В. І. (Ред.). (2008). *Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: Колективна монографія.* Педагогічна думка.

Аніщенко, О. В. (2022). Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 21*(1), 18-34. https://doi.org/10.35387/od.1(21).2022.18-34

Аніщенко, О., Лук'янова, Л., & Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа, 11-12*, 3-8. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710422/1/Anishchenko%2C%20Lukianova%2C%20Pryima%20_%20Non-formal%20education%20of%20adults.pdf

Ачкан, В. В. (2014). Інноваційна компетентність учителя математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5*(39), 199-207. https://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2014_5_26

Ачкан, В. В. (2016). Організація контекстної діяльності як передумова формування інноваційної компетентності майбутніх вчителів

математики. *Освіта. Інноватика. Практика, 1*(1), 6-8. https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/13015

Бадер, С. О. (2020). Технологія навчального тренінгу як засіб формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 2*((333)1), 39-46. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/7196

Бадер, С. О., Починкова, М. М., & Курило, В. С. (2024). Неформальна освіта як засіб формування критичного мислення громадян в умовах російсько-української війни. *Актуальні питання гуманітарних наук, 78*(1), 250-257. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/78_2024/part_1/37.pdf

Баніт, О. В. (2020). Інтеграційні процеси формальної та неформальної освіти в Україні. У *Integration of new knowledge, research and innovation across Europe: Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference* (с. 29-31). Державний університет телекомунікацій.

Баніт, О. В. (2021). Підготовка фахівців за новими професіями в умовах формальної і неформальної освіти (на прикладі зарубіжних країн). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 1*(19), 150-159. https://doi.org/10.35387/od.1(19).2021.150-159

Барладим, В. М. (2016). Досвід застосування груп соціальних мереж як засобу організації неформальної освіти дітей та молоді. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота», 2*(39), 18-20. https://dspace.uzhnu.edu.ua/bitstreams/85539f8b-95f5-49a6-9b29-ae7ae09a6460/download

Бахмат, Н. В., Голуб, В. М., Волошина, Г. П., Дячук, П. В., Коберник, Г. І., Красюк, Л. В., Муковіз, О. П., Перфільєва, Л. П., & Ящук, О. М. (2020). *Підготовка вчителів початкової школи до використання **інноваційних***

*технологій: теорія та методика***:** *Колективна монографія.* Сочінський М. М.

Бекірова, А. Р. (2019). *Методологія, теорія та методика формування професійної суб'єктності вчителів початкових класів: Монографія*. Вид-во О. О. Євенок.

Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник*. ІЗМН.

Бех, І. Д. (2008). *Виховання особистості: сходження до духовності*. Либідь.

Бех, І. Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці. *Педагогіка і психологія, 2,* 27-33.

Бец, І. О. (2015). *Розвиток інноваційної культури педагога в контексті оновлення системи освіти у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки, 1*, 53-65.

Биконя, О. П. (2024). Особливості викладання англійської мови за допомогою подкастів у неформальній освіті. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки, 2*(13), 9-26. https://doi.org/10.32755/sjeducation.2024.02.019

Бібік, Н. М. (2008). Компетентність у навчанні. У В. Г. Кремень (голов. ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 408-409). Юрінком Інтер.

Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В., & Паращенко, Л. І. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: Колективна монографія.* «К.І.С.».

Богданов, С. С. (2023). Неформальна освіта як феномен сучасності. *Інноваційна педагогіка, 66,* 99-101. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2023/66/19.pdf

Богданов, С. С. (2024). Інноваційна компетентність майбутнього педагога: сутність і зміст. *Актуальні питання гуманітарних наук*, *82*(1), 398-403. https://www.aphn-journal.in.ua/archive/82_2024/part_1/59.pdf

Богданов, С. С. (2025a). Критерії, показники та рівні сформованості інноваційної компетентності майбутнього педагога. У *Інтеграція науки, освіти та суспільства: виклики, інновації, перспективи розвитку: Збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції* (с. 9-13). ЦФЕНД.

Богданов, С. С. (2025b). Роль неформальної освіти у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів. У *Дошкільна освіта в сучасному освітньому просторі: реалії, загрози та перспективи: Збірник наукових праць учасників II Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 69-73). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Богданов, С. С. (2025c). Структура інноваційної компетентності майбутнього педагога: теоретичний аналіз досліджень. *Slovak international scientific journal*, *98*, 28-30. https://sis-journal.com/wp-content/uploads/2025/08/Slovak-international-scientific-journal-%E2%84%9698-2025.pdf

Богданов, С. С. (2026a). Інноваційно-ціннісне освітнє середовище ЗВО: сутність і зміст. *Інноваційна педагогіка, 93*(1), 156-160. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2026/93/part_1/31.pdf

Богданов, С. С. (2026b). Модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, 3*. 73-81. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/13877/8.%20Bohdanov.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Богданов, С. С. (2026c). Соціальні передумови становлення неформальної освіти в Україні. У *Розвиток науки та суспільства в Україні в умовах глобальних трансформацій: виклики та перспективи: збірник тез доповідей міжнародної науково-практичної конференції* (с. 20-23). ЦФЕНД. https://www.economics.in.ua/2026/04/10.html

Богданов, С. С. (2026d). Стартап-технологія у формуванні інноваційної компетентності майбутніх педагогів. У І. А. Гречишкіна, Є. О. Шкарупа, & І. В. Макаренко (Ред.), *Освіта та особистість в умовах сучасних соціокультурних викликів: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 74–76). ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/13434

Богданов, С. С. (2026e). Структура інноваційної компетентності майбутніх педагогів. У *Innovations of modern science and education: Proceedings of the 6th International scientific and practical conference* (с. 202-207). Perfect Publishing. https://sci-conf.com.ua/vi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovations-of-modern-science-and-education-26-28-02-2026-vankuver-kanada-arhiv/

Богданова, І. М. (2003). *Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук].

Бондаренко, З. П., Вовченко, Г. О., Гладуш, В. А., Гречка, Є. М., Грищук, Д. Г., Зимівець, Н. В., Криворотько, А. О., Махиня, Т. А., Ніколенко, Л. М., Нічуговський, Л. І., Острянська, О. А., Переворська, О. І., Приходькіна, Н. О., Рожнова, Т. Є., Сіданіч, І. Л., Тимошко, Г. М., & Хоменко, С. О. (2022). *Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти: Колективна*

монографія. Біла К. О. http://repository.dnu.dp.ua:1100/?page=inner_material&id=15105

Бондарєва, Л. І. (2007). *Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

Борисова Т. (2026). Кейс-метод як інструмент удосконалення фахової підготовки майбутніх педагогів-музикантів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка, 1*(36), 215-221. https://doi.org/10.33842/22195203-2026-36-137-215-221

Бохан, Ю. В., Форостовська, Т. О., Горбатюк, Н. М., & Недайборщ, Н. П. (2024). Інтеграція кейс-технологій у процес підготовки вчителів природничих наук: методичний підхід до вивчення базових хімічних дисциплін. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 216*, 362-369. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-362-369

Братко, М. В. (2015). Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика, 1-2*, 11-17. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/10367/

Братко, М. В., Олійник, В. В., Сергеєва, Л. М., Клокар, Н. І., & Сорочан, Т. М. (2018). *Освітнє середовище закладу вищої освіти як провідний чинник відкритої освіти. Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: Монографія.* Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Будас, Ю. О. (2010). *Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

Бурчак, Л. В. (2025). *Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Бурчак, Л. В., & Бурчак, С. О. (2024). Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів: досвід країн Європейського Союзу. *Актуальні питання у сучасній науці, 1*(19), 530-538. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-1(19)-530-538

Бусел, В. Т. (Ред). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000.* VIII. Перун.

Бутенко, Л. Л. (2021). *Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Ван Сян. (2025) *Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва засобами неформальної освіти* [Дисертація доктора філософії].

Велитченко, Л. К. (2006). *Психологічні основи педагогічної взаємодії* [Дисертація доктора психологічних наук, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова].

Вербівський, Д. С. (2025). *Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів інформатики до застосування інноваційних технологій у професійній діяльності* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Верховна Рада України. (2014, Липень 07). *Про вищу освіту : Закон України* (№ 1556-VII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Верховна Рада України. (2017, Вересень 05). *Про освіту : Закон України* (№ 2145-VIII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Вейландє, Л. В. (2021). Принципи організації заняття з використання тренінгу у професійній підготовці майбутніх педагогів. У *Pedagogy and psychology in the modern world: Interaction vectors: International scientific and practical conference proceedings* (с. 109–113). Baltija Publishing.

Вовк, М. П., & Грачова, Н. С. (2026). Кроссекторальні проєкти як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителів: зарубіжний досвід. *Імідж сучасного педагога, 2*(227), 25-34. https://doi.org/10.33272/2522-9729-2026-2(227)-25-34

Вовк, М. П., & Ходаківська, С. В. (2020). Тренінг у неформальній освіті дорослих. *Історико-педагогічні студії: науковий часопис, 13-14*, 31-34.

Вовк, М. П., Султанова, Л. Ю., Філіпчук, Н. О., Соломаха, С. О., & Грищенко, Ю. В. (2019). *Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика: Монографія.* Київ.

Вознюк, О. В., & Дубасенюк, О. А. (2009). *Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія.* Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Волошина, О. В., & Зелінський, В. Ю. (2023). Роль проєктної технології у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Вісник науки та освіти, 5*(11), 424-435. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-5(11)-424-435

Воровка, М. І. (2024). Моделювання педагогічних систем: методологічний і критеріальний аспекти. *Наука і техніка сьогодні, 11*(39), 520-528. https://doi.org/10.52058/2786-6025-2024-11(39)-520-528

Гавриш, І. В. (2005). Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. У *Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України: збірник наукових праць* (с. 61-74). Стиль-Іздат.

Гавриш, І. В. (2006). *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук].

Гапон, Л. І. (2024). Неформальна освіта як один із напрямів професійно-особистісного становлення майбутніх вчителів англійської мови. У *Педагогіка і психологія в структурі університетської освіти України: історія, сьогодення, інноватика: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції* (с. 19-21). https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49829/?utm_source=chatgpt.com

Гасій, О. В., Гасій, П. М., Педченко, Н. С., Молчанов, Н. Ю., & Сарапин, В. В. (2023). Неформальна освіта як невід'ємна складова ефективного навчання здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика, 3*(47), 122-130. https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-18

Головко, Н., & Балашова, С. (2020). Метод моделювання під час підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогіка», 1*(11), 5-8. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2020.11.01

Головко, О. С. (2023). *Формування демократичної культури майбутніх менеджерів освіти засобами неформальної освіти* [Дисертація доктора філософії].

Голубнича, Л., & Зеленська, Л. (2022). Історія розвитку системно-діяльнісного підходу до навчання. *Теорія і практика управління соціальними системами, 3*, 60-69. https://doi.org/10.20998/2078-7782.2022.3.05

Гонтаровська, Н. (2005). Створення освітнього середовища як необхідна умова морального духовного розвитку особистості. *Директор школи, ліцею, гімназії, 5/6*, 144-146.

Гончаренко, С. У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник.* (2-ге вид., доп. і випр.). Волинські обереги.

Гончарук, О. В. (2023). Формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи, 93*, 34-38. https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2023.93.07

Гордієнко, Н. (2017). Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка», 4*(36), 64-73. http://ir.dspu.edu.ua/jspui/handle/123456789/922

Горук, Н. (2006). Навчання демократії в неформальній освіті для дорослих у США і Канаді. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, 21*(1), 131-136.

Гриньова, М. В. (2006). *Педагогічні технології: теорія та практика: Навчально-методичний посібник.* АСМІ.

Гуралюк, А. Г. (2023). Феномен відкритого освітнього середовища в закладах вищої освіти. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка, 167*(11), 23-27. https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/206

Гуревич, Р. С., Гордійчук, Г. Б., Коношевський, Л. Л., Коношевський, О. Л., & Шестопалюк, О. В. (2011). *Освітнє середовище для підготовки майбутніх педагогів засобами ІКТ: Монографія.* ФОП Рогальська І. О.

Гусейнова, Е. І., & Лук'янова, Ю. М. (2012). Неформальна освіта як важливий елемент безперервної освіти. *Педагогічні науки, 4.* http://www.rusnauka.com/11_NPE_2012/Pedagogica/4_106261.doc.htm

Даниленко, Л. І. (2005). *Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук].

Демченко, Н. М., & Гордієнко, Т. В. (2023). Особливості використання навчального тренінгу як засобу підготовки майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія «Психолого-педагогічні науки» (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя), (1),* 71-78. https://doi.org/10.31654/2663-4902-2023-PP-1-71-78

Дичківська, І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник.* Академвидав.

Докучаєва, В. (2003). *Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі.* Алма-матер.

Докучаєва, В. В. (2007). *Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Доценко, І., & Овод, Л. (2025). Неформальна освіта у підготовці здобувачів вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5*(145), 89-99. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2025.05/089-099

Дрозд, Т. (2023). Взаємозв'язок формальної та неформальної освіти в контексті діяльності закладу вищої освіти. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. Серія «Екологія. Публічне управління та адміністрування», 4*, 72-81. https://doi.org/10.32782/2786-5681-2023-4.11

Дубасенюк, О. А. (2005). *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія.* ЖДТУ.

Дубасенюк, О. А. (2008). Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. У О. А. Дубасенюк (Ред.), *Професійно-педагогічна*

освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку (2-ге вид., доп., с. 8-29). Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Дубасенюк, О. А. (2012). *Професійна педагогічна освіта : особистісно орієнтований підхід: Монографія.* Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Дубасенюк, О. А. (2019). Технологічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів у наукових працях членів ГО АМСКП «Полісся». *Креативна педагогіка, 14*, 36-41. https://eprints.zu.edu.ua/39534/

Дубасенюк, О. А., & Антонов, О. В. (2026). Інноваційні інтегровані моделі підготовки педагогів в Україні. *Вісник науки та освіти, 1*(43), 1942-1955. https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1942-1955

Дубасенюк, О. А., & Вознюк, О. В. (2022). Сучасні тенденції впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів: досвід та перспективи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 65*, 20-30. https://eprints.zu.edu.ua/35654/1/%D0%94%D1%83%D0%B1%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%92%D0%BE%D0%B7%D0%BD%D1%8E%D0%BA%20%D0%92%D0%B8%D0%BD%D0%BD%D0%B8%D1%86%D0%B0%202022.pdf

Дубасенюк, О. А., Семенюк, Т. В., & Антонова, О. Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія*. ЖДПУ.

Євдокімова, О. О., & Алексєєнко, Н. В. (2017). Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і безпека, 2*(65), 146-152.

Євтухова, Т. А., & Лєвіт, Д. А. (2021). Неформальна освіта педагога в контексті реалізації концепції освіти впродовж життя. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки:*

реалії та перспективи, 82, **51-55.** https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.11

Єпіхіна, М. А. (2022). Парадигмальні засади професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації партнерської взаємодії в початковій школі. *Освіта та педагогічна наука, 2*(180), 37-46. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-37-46

Єфремова, Г. Л. (Ред.). (2020). *Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: Колективна монографія.* Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка.

Желанова, В. В. (2012). Рефлексивно-контекстне освітнє середовище як чинник професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. *Педагогічний дискурс, 11*, 88-93. http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_11_22

Желанова, В. В. (2016). Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. В О. А. Дубасенюк (Ред.). *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: Монографія*. (с. 98-115). Вид-во Рута.

Желанова, В. В. (2022). Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів. *Інноваційна педагогіка, 50*(1), 145-149. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/50/part_1/30.pdf

Желанова, В. В. (2025). Самовдосконалення вчителя ЗЗСО як детермінанта інноватизації сучасної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1*(56), 56-59. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.56-59

Загородній, С. П. (2017). *Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти* [Автореферат дисертація кандидата педагогічних наук].

Замрозевич-Шадріна С. Р., Височан Л. М., & Самойленко І. О. (2025). Вплив цифровізації на формування інноваційної компетентності викладачів вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології, 8*(48), 1928-1935. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-8(48)-1928-1935

Згуровський, М. З., Куліков, П. М., Андрущенко, В. П., Кучин, Ю Л., Грищенко, І. М., Шевченко, О. Ю., Шевченко, О. Ю., Шуст, О. А., Імас, Є. В., Самойленко, О. Г., Новомлинець, О. О., Тимошенко, О. І., Бортняк, В. А.. Коцур, В. В., Тимошенко, М. О., Девтеров, І. В. Яцунь, О. М., & Девтерова, Т. М. (2023). *Інноваційна освіта та майбутнє України: Колективна монографія*. Політехніка.

Зязюн, І. А. (2000). *Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник.* МАУП.

Зязюн, І. А. (2008). Педагогічна майстерність як технологія педагогічної дії. *Науковий вісник Миколаївського державного університету. Серія: Педагогічні науки, 23*(1), 8-14.

Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії: Монографія*. ЧНУ ім. Б. Хмельницького.

Ілляш, С. Д., & Садова, І. І. (2021). Формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (30), 218-227. https://doi.org/10.32626/2309-9763.2021-30-218-227

Ішутіна, О. Є., & Шаповалова, Є. В. (2018). Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності майбутнього вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти, 7*, 87-96. https://doi.org/10.31865/2414-9292.7.2018.140601

Кабінет Міністрів України. (2011, Листопад 23). *Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова.* (№ 1341). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text

Калюжна, Т. Г. (2024). Неформальна освіта: інноваційні інструменти професійної діяльності науково-педагогічних працівників ЗВО на основі штучного інтелекту. *Проблеми сучасних трансформацій. Серія: педагогіка та психологія, 6*. https://doi.org/10.54929/2786-9199-2024-6-03-01

Караман, О. Л. (2025). Неформальна освіта як засіб формування міжкультурної компетентності майбутніх учителів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки,* 3, 45-53. https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-45-53

Карбованець, О. І., Куруц, Н. В., Голуб, Н. П., & Майорош, А. (2008). Метод проектів – сучасна педагогічна технологія навчання освітніх закладів різних рівнів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 15*.

Касич, А. О., & Джура, А. М. (2019). Стартапи як форма підприємницької діяльності: поняття, значення, зарубіжний досвід. *Інвестиції: практика та досвід, 2*, 24-31. https://doi.org/10.32702/2306-6814.2019.2.24

Кивлюк, О. П. (2017). Неформальна освіта в концепції Lifelong Learning. *Освітній дискурс, 1*, 22-34. https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e5ad39dd-7eae-441b-a78a-8fe86323ba88/content

Кириленко, С. В. (2023). Інноваційна компетентність – важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. *Молодий вчений, 6*(118), 42-46. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-6-118-9

Киричук, О. В. (1997). Діалог у контексті педагогічної взаємодії. У В. Андрієвська, Г. О. Балл, А. Г. Волинець та ін. (Ред.), *Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя* (с. 31-46). ІЗМН.

Кічук, Н. В. (2019). Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як пріоритет педагогіки толерантності та особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія : Педагогічні науки*, *42*, 99-103. https://visnyk.idgu.edu.ua/index.php/nv/article/view/389

Клокар, Н. І. (1999). *Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

Ковальова, С. М. (2013). Проблеми використання кейсів у професійній підготовці вчителя в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка,* *3*(69), 93-96. https://visnyk.zu.edu.ua/pdf/visnyk69.pdf

Ковальова, С. М. (2017). Технологія застосування кейс-методу в професійній підготовці вчителя в Україні. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка,* *3*(89), 100-104. https://visnyk.zu.edu.ua/pdf/visnyk89_pedagog.pdf

Ковальчук, В. (2023). Освітнє середовище закладу професійної освіти як фактор розвитку особистості майбутнього фахівця. *Креативна педагогіка,* *16*, 48-53. https://eprints.zu.edu.ua/38735/1/%D0%9A%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D1%87%D1%83%D0%BA_%D0%92_%D0%90_%D0%9A%D1%80%D0%B5%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D0%B5%D0%B4_2023.pdf

Ковальчук, В. Ю. (2006). *Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя* [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук].

Кожевникова, А., & Кожевников, П. (2024). Специфіка інноваційного освітнього середовища та його вплив на формування інноваційної компетентності майбутніх вчителів. *Науковий вісник Мукачівського*

державного університету. Серія «Педагогіка та психологія», *10*(2), 72-80. https://doi.org/10.52534/msu-pp2.2024.72

Козаченко, Г. В., & Козаченко, Р. О. (2021). Неформальна освіта як спосіб подолання викликів дистанційного навчання. *Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*, *1*, 173-175. https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.15774

Козлова, О. Г. (1999). *Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі підслядипломної освіти* [Дисертація кандидата педегагочних наук].

Коновальчук, І. М., Шанскова, Т. І., & Рудницька, Н. Ю. (2024). Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *Вісник науки та освіти, 1*(19), 923-936.

Косянчук, С. В. (2021). Моделювання в педагогіці. У В. Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (2-ге вид., допов. та перероб., с. 583-584). Юрінком Інтер.

Кочубей, Т. Д., & Іващенко, К. В. (Упоряд.). (2014). *Системний підхід у вищій освіті: Навчальний посібник.* ПП Жовтий О. О.

Кравченко, Г. Ю. (2003). *Освоєння вчителями початкової школи педагогічних інновацій в умовах внутрішньошкільної науково-методичної роботи* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

Кравченко, І. (2020). Проєктна технологія у підготовці майбутнього викладача. *Вища освіта України, 4*, 61-66. https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2020.4(79).08

Краснобокий, Ю. М., & Ткаченко, І. А. (2020). Застосування системного аналізу в освітній галузі. *Педагогічні науки: теорія та практика, 3*(2), 181-198. https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-3-2-27

Кремень, В. Г. (2012). Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Філософія людини і освіта. *Філософія освіти: пошук пріоритетів : у 7 кн.* (Кн 2, 523с.). МП Леся.

Кремень, В. Г. (2019). Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму. *Edukacja Zawodowa і Ustawiczna*, *4*, 45-52. https://www.aps.edu.pl/media/3258952/11_eziu_4-2019_w_kremien.pdf?utm_source=chatgpt.com

Кремень, В. Г. (2023). Підготовка вчителя: виклики і відповіді. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 5*(1), 1-6. https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5104

Кузьменко, Н. (2016). Особистісно орієнтований підхід в сучасному навчально-виховному процесі ВНЗ. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка, 4.* http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_4_11

Куліш, Я. (2019). Неформальна освіта студентів журналістських спеціальностей (на прикладі фестивальної діяльності Інституту журналістики Київського університету імені Бориса Грінченка). *Інтегровані комунікації, 1,* 97-106. http://nbuv.gov.ua/UJRN/integcommu_2019_1_20

Курок, В. П., & Коротич, А. В. (2024). Сучасний стан підготовки майбутніх педагогів професійного навчання до інноваційної педагогічної діяльності в освітній теорії. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, 2*(55), 10-19. https://doi.org/10.31376/2410-0897-2024-2-55-10-19

Курок, В. П., Бурчак, С. О., & Бурчак, Л. В. (2024). *Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів: теоретичний аспект: Монографія*. ФОП Цьома С. П.

Кух, А. М. (2008). Освітнє середовище в структурі інноваційної системи фахової підготовки майбутніх учителів фізики. *Предметні дидактики в контексті формування компетентністно-світоглядних професійних якостей майбутнього фахівця, 2*, 73-76.

Кучерявий, О. Г. (2019). *Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи: Навчальний посібник*. Талком.

Лазаренко Н. І., Візнюк І. М. (2025b). Роль цифрових технологій у розвитку інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 220*, 53-58. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-220-53-58

Лазаренко, Н. І., & Візнюк, І. М. (2025a). Практичний досвід формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 217*, 378-382. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-217-378-382

Леонтьєва, І. В. (2021). Інноваційність – conditio sine qua non розвитку вищої педагогічної освіти? *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 2*(49), 92-96. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38712/1/I_Leontieva_NVUU_2_PI.pdf

Леонтьєва, І. В. (2025). Педагогічний кейс як інструмент підготовки майбутніх учителів: аналіз досліджень, теоретичні засади та практична реалізація. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка, 43*(1), 54-61. https://doi.org/10.28925/2311-2409.2025.434

Литвин, В. А. (2021). Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»,* *17*(46), 63-75. https://ojs.uem.edu.ua/index.php/vpo/article/view/210/0

Литвинюк, Г. І. (2024). *Професійний розвиток педагогів засобами неформальної освіти* [Дисертація доктора філософії].

Ліннік, О. (2014). *Майбутній учитель як суб'єкт педагогічної взаємодії: підготовка до співробітництва з молодшими школярами: Монографія.* Видавничий дім «Слово».

Ліннік, О. О. (2016). *Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Лісовий, В. (2021). Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика, 2*(101(2)), 69-78. https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-101-2_2-69-78

Лодатко, Є. О. (2010). Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку, 1*. http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/

Любчак, Л. В. (2017). Використання технології тренінгу у формуванні комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми, 47*, 70-75.

Ляска, Е. І. (1995). *Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів* [Автореферат дисертації доктора педагогічни наук].

Ляшенко, К. І. (2021). Методологічні підходи до формування інноваційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 6*(344(2), 66-74. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/9271

Ляшенко, К. І. (2021). Сутність поняття «інноваційна компетентність майбутнього вчителя початкових класів». *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи, 56*, 82-97. https://journals.hnpu.edu.ua/index.php/sciencemeans/article/view/4649

Ляшенко, К. І. (2022). *Формування інноваційної компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі* [Дисертація доктора філософії, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»].

Мариновська, О. Я. (2023). Поняття «інноваційна компетентність педагога». *Освітні обрії, 56*(1), 11-15. https://doi.org/10.15330/obrii.56.1.11-15

Мартинова, Р. Ю., & Боднар, С. В. (2021). Принципи педагогічного моделювання. *Український педагогічний журнал, 2,* 51-60. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-51-60

Матвієнко, О. В., & Матвієнко, І. А. (2023). Освітнє середовище закладів вищої освіти як чинник розвитку соціальної активності студентів. *Освітньо-науковий простір, 5*, 144-151. https://doi.org/10.31392/ONP.2786-6890.5(2).2023.14

Мельник, О. С. (2026). *Педагогічні умови розвитку проєктно-дослідницької діяльності майбутнього педагога в системі компетентнісної освіти* [Дисертація доктора філософії].

Мельничук, Ю. Є. (2022). Неформальна освіта: від теорії до практики. *Grail of Science, 23,* 380-385. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.23.12.2022.64

Мирончук, Н. М. (2014). Діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх педагогів до реалізації функцій учителя-вихователя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 76*, 85-88. https://eprints.zu.edu.ua/13927/

Міністерство освіти і науки України. (2024, Серпень 29). *Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ.* (№ 1225). https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity

Мінстерство освіти і науки України. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи.* https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Мінстерство освіти і науки України. (2022, Лютий 08). *Про затвердження Порядку визнання у вищій та фаховій передвищій освіті результатів навчання, здобутих шляхом неформальної та/або інформальної освіти: Наказ.* (№ 130). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0328-22#Text

Мінстерство освіти і науки України. (2023, Травень 12). *Про затвердження Положення про порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти: Наказ.* (№ 552). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1155-23#Text

Міщанчук, В. М. (2023). Використання тренінгових технологій в інструментально-виконавській підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. *Південноукраїнські мистецькі студії, 2.* https://doi.org/10.24195/artstudies.2023-2.7

Могильна, Ю. І. (2023). *Формування готовності майбутніх учителів до професійної орієнтації школярів через неформальну освіту* [Дисертація доктора філософії].

Москаленко, Л. М. (2019). Неформальна освіта в Україні, вимір можливостей (за результатами соціологічного дослідження). *Вісник Львівського університету. Серія соціологічна, 13,* 14-19. https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/sociology/article/view/10777

Нагорна, К. В. (2026). *Формування інноваційної компетентності бакалаврів з соціальної роботи у процесі професійної підготовки* [Дисертація доктора філософії].

Національна академія педагогічних наук України. (Ред.). (2014). *Компетентнісний підхід в освіті: Теоретичні засади і практика реалізації: Матеріали методологічного семінару, 3 квітня 2014 р., м. Київ* (У 2 ч.). Інститут обдарованої дитини НАПН України.

Ничкало, Н. Г. (2005). Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації. *Збірник наукових праць, 10*, 21-32.

Ничкало, Н. Г., Лук'янова, Л. Б., & Хомич, Л. О. (2021). *Професійна підготовка вчителя: Українські реалії, зарубіжний досвід: Науково-аналітична доповідь* (В. Г. Кремень, ред.). ТОВ «Юрка Любченка».

Ніколаєнко, С. М. (2005). *Вища освіта - джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства суспільства.* Знання.

Овсій, Є. (2026). Підготовка майбутніх учителів технологій до формування в учнів стартап-культури. *Актуальні питання у сучасній науці, 4*(46), 2870-2879. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2026-4(46)-2870-2879

Овчарук, О. В. (Ред.). (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи.* К.І.С.

Олефіренко, Т. О. (2024). Реалізація діяльнісного підходу в систему професійної підготовки вчителя: теоретичні засади та практичні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 6*(140), 259-267. https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/16611

Олійник, О. І. (2025). *Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ* [Дисертація доктора філософії].

Оніпко, В. В., Япринець, Т. С., & Келемеш, А. О. (2022). Технологізація освітнього процесу як об'єктивна тенденція розвитку сучасної

професійної освіти. *Українська професійна освіта, 11,* 47-56. https://doi.org/10.33989/2519-8254.2022.11.275539

Осадчий, І. Г. (2013). *Спрямований розвиток освітніх систем: теорія, технологія, практика: Монографія.* Інформавтодор.

Остапчук Н., & Павлова, Н. (2025). Освітній стартап як інструмент трансформації професійної діяльності педагога. *Педагогічна наука і освіта XXI століття, 5*, 268-277. https://doi.org/10.35619/pse.vi5.122

Павлик, Н. П. (2016). Неформальна освіта у системі освіти України. *Освітологічний дискурс, 2*(14), 27-37. https://doi.org/10.28925/2312-5829.2016.2.2737

Павлик, Н. П. (2018). *Теорія і практика організації неформальної освіти майбутніх соціальних педагогів: Монографія*. Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.

Партико, Н. В., & Цао, Ю. (2025). Проєктні технології (Project-Based Learning) як інструмент формування креативності та самостійності майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія, 4.* 135-142. https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2025.4.22

Пекар, І. (2011). Роль неформальної освіти у сучасному суспільстві. *IQХОЛДИНГ*. http://iqholding.com.ua/articles/rol-neformalno%D1%97-osv%D1%96ti-u-suchasnomu-susp%D1%96lstv%D1%96

Петриченко, Л. О. (2007). *Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

Петриченко, Л. О. (2009). Теоретико-методологічні засади формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки, 2,* 32-37.

Пєхота, О. М., & Старєва, А. М. (2007). *Особистісно-орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія.* (2-ге вид. доп. та перероб.). Іларіон.

Пєхота, О. М., Кіктенко, А. З., Любарська, О. М., Нор, К. Ф., Олексюк, О. Є., Ситченко, А. Л. Тарасова, Л. В., & Тихонова, Т. В. (2001). *Освітні технології: Навчально-методичний посібник.* А.С.К.

Полянська, А. С., & Мартинець, В. Б. (2022). Стартап як середовище сприяння інноваційній діяльності. *Університетські наукові записки, 1-2*(85-86), 36-50. https://doi.org/10.37491/UNZ.85-86.4

Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. У О. В. Овчарук (ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (с. 66-72). К.І.С.

Пометун, О. І. (2004, 19 жовтня). *Компетентнісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів* [Презентація]. Нарада Центру тестових технологій, Київ, Україна (с. 16-18).

Пометун, О. І. (2021). Діяльнісний підхід. У *Енциклопедія освіти* (2-ге вид., доп. та перероб., с. 250-251). Юрінком Інтер.

Попова, О. В. (2001). *Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в XX столітті* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Починкова, М. М. (2022). Неформальна освіта як необхідна ефективна складова формальної в умовах війни в Україні. *Інноваційна педагогіка, 51*(2), 122-125. https://innovpedagogy.od.ua/archives/2022/51/part_2/24.pdf

Починкова, М. М. (2024). Лідерська компетентність майбутнього педагога як необхідний складник професійної підготовки. *Освіта та педагогічна наука, 2*(186), 63-72. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2024-2(186)-63-72

Радкевич, В. О. (2024). Інноваційна компетентність викладачів як інструмент модернізації професійної освіти. *Професійна педагогіка, 2*(29), 117-136. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.117-136

Рутьян, Л. (2019). Соціально-педагогічні умови впровадження неформальної освіти в освітнє середовище закладів вищої освіти. *Молодь і ринок, 10*(177), 162-166. https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.187329

Савельєв, Є. В. (2021). Неформальна освіта як інструмент розвитку додаткових можливостей молоді. *Вчені записки Університету «КРОК», 1*(61), 228-232. https://doi.org/10.31732/2663-2209-2021-61-228-232

Савченко, Л. О. (2013). Проектна діяльність в практиці вищої педагогічної школи. *Science and Education a New Dimension*, 7-12. https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/369

Савченко, О. Я. (2004). Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти. У О. В. Овчарук (ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (с. 34–46). К.І.С.

Садова, Т. А. (2016). Використання кейс-методу в професійній підготовці майбутніх педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 5*(59), 184-192. https://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_5_26

Садовий, М. І., & Трифонова, О. М. (2026). Методика використання основних понять системного підходу у навчанні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 222,* 235-240. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2026-1-222-235-240

Салига, Н. М. (Упоряд.). (2016). *Системний підхід у вищій школі: Навчально-методичний посібник до курсу.* Івано-Франківськ.

Салтикова, А. І., Салтиков, Д. І., Хурсенко, С. М., & Завражна, О. М. (2022). Технологічний підхід в освітньому процесі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7-8*(121-122), 130-140.

https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2024/09/%D1%81%D0%B0%D0%BB%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0.pdf

Семенов, М. А., Донченко, В. Ю., & Донченко, С. М. (2025). Застосування гейміфікації та бізнес-симуляцій при стартап-орієнтованому навчанні студентів ІТ-спеціальностей. *Освіта та педагогічна наука, 1*(188), 59-71. https://doi.org/10.12958/2227-2747-2025-1(188)-59-71

Сидоренко, О., & Чуба, В. (Упоряд.). (2001). *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика.* Центр інновацій та розвитку.

Синиця, М. О. (2013). Роль методу проектів та мультимедійних технологій в освітньому середовищі ВНЗ. *Наукові записки Малої академії наук України, 2,* 191-197. https://eprints.zu.edu.ua/13445/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_%D0%9C%D0%90%D0%9D_%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D1%86%D1%8F.pdf

Сисоєва, С. О. (1996). *Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня*. Полиграфкнига.

Сисоєва, С. О. (2002). Особистісно орієнтовані педагогічні технології: метод проектів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1*(5), 73-80.

Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів*. Київ.

Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Мілені, ум.

Сисоєва, С. О. (2024). Професіоналізація вчителя в умовах воєнного стану в Україні. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2*(79), 7-16. https://doi.org/10.28925/2412-0774.2024.2.1

Скорик, Т. В., & Вергунова, В. С. (2021). Неформальна освіта як чинник професійного розвитку майбутніх учителів. У *Синергія формальної,*

неформальної та дуальної освіти майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (с. 86–89).

Скоролітня, А. І. (2025). *Інноваційна компетентність майбутнього вчителя математики в контексті модернізації змісту загальної середньої освіти* [Дисертація доктора філософії, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича].

Собченко, Т. М., Ткачов, А. С., & Ткачова, Н. О. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів в освітньому середовищі педагогічного університету. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2*(51), 145-148. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.145-148

Спіцин, Є., & Розбицький, М. (2024). Розвиток проєктної технології навчання за кордоном і в Україні. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогіка, 1*(19), 15-19. https://doi.org/10.17721/2415-3699.2024.19.03

Стечкевич, О. О. (2024). *Теорія та методика формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Сулаєва, Н. В. (2011). Основні підходи до менеджменту неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах вищих педагогічних навчальних закладів. *Витоки педагогічної майстерності, 8*(2), 256-262. http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/375/1/Sulaeva.pdf

Сулаєва, Н. В. (2014). *Неформальна мистецька освіта майбутніх учителів у художньо-творчих колективах* [Дисертація доктора педагогічних наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України].

Сурмін, Ю., Сидоренко, А., Лобода, В., Катериняк І., & Меєр, К. (20021). *Ситуаційний аналіз, або Анатомія кейс-методу.* Центр інновацій та розвитку.

Сухомлинський, В. О. (1988). *Сто порад учителеві.* Радянська школа.

Тараріва, Л. Ю. (2015). Технологія стартапів у освітньому просторі. *Освіта на Луганщині, 2,* 54-56. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/654/Tararіva.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Терещенко, В. (2010). Діалогічність спілкування як умова інтерактивної взаємодії вчителя з учнями. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології», 9,* 619-628. https://problemps.kpnu.edu.ua/article/view/161967

Ткачишина, О. Р. (2011). Тренінг як форма професійної підготовки студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, 34*(58), 207-214. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4752/

Ткачук, Л. (2009). Сучасні освітні технології в активізації пізнавальної діяльності студентів педагогічних університетів. *Вісник Львівського університету. Серія Педагогічна, 25*(2), 3-10. https://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/pedagogics/article/viewFile/5090/5116

Товканець, Г. В. (2019). Діалогічний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи як педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету, 1*(9), 113-116. http://dspace.msu.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/3457

Тракалюк, О. Л. (2012). Компетентнісний підхід у сучасній науковій літературі. *Вісник Національного університету оборони України, 5*(30), 151-155. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2012_5_32

Ушинський, К. Д. (1983). *Вибрані педагогічні твори. У 2 т*. (Т. 1. Теоретичні проблеми педагогіки). Радянська школа.

Філоненко, О. В., & Буткевич, А. В.(2024). Розвиток професійної компетентності майбутніх учителів засобами проєктних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 216*, 321-324. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-216-321-324

Ходацька, О. М. (2023). *Розвиток професіоналізму вчителів української мови і літератури в умовах неформальної освіти* [Дисертація доктора філософії].

Хомич, Л. О. (2019). *Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів у контексті концепції розвитку педагогічної освіти. Проблеми освіти, 92*, 210-216. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719305/1/tmpCC47.pdf

Хоружа, Л. Л., & Головатенко, Т. Ю. (2025). Методологічні стратегії професійної підготовки сучасного педагога. *Перспективи та інновації науки, 10*(56), 1085-1097**.** https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-10(56)-1085-1097

Цегельник, Т., Мізюк, В., & Драгієва, Л. (2024). Переосмислення інноваційної компетентності педагога у дискурсі сучасних реалій. *Освіта. Інноватика. Практика, 12*(8), 89-95. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-012

Цзен Гуанхай. (2022). *Організація дозвілля дорослих з особливими освітніми потребами в системі неформальної освіти КНР* [Дисертація доктора філософії, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди].

Цюняк, О. П. (2019а). Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка, 14*(1), 175-178. https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/14/part_1/38.pdf

Цюняк, О. П. (2019b). Формування інноваційної компетентності майбутніх магістрів початкової освіти у закладах вищої освіти. В *Інновації в початковій освіті: проблеми, перспективи, відповіді на виклики сьогодення: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції* (м. Полтава, с. 145-147). ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Чернявська, М. В. (2025). Становлення інноваційної компетентності майбутніх вихователів у контексті дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 101*, 168-172. https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.101.29

Чумак, М. Є., & Загородня, Т. М. (2023). Теоретичні основи технології навчання. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 208*, 68-72. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-208-68-72

Чурсінов, Д. (2025). Формування ШІ-грамотності майбутніх учителів як педагогічна проблема. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота, 1*(56), 264-267. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2025.56.264-267

Шамоня, В. Г., Сорока, М. П., & Стрілець, Ж. С. (2023). Практичні засади неформальної освіти в галузі ІТ. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 209*, 323-329. https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-323-329

Шапочкіна, О. В. (2011). Неформальна освіта: зарубіжний досвід організації. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 1*, 122-125. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/579/

Шапочкіна, О. В. (2012). Неформальна освіта як напрям розбудови змісту сучасного університету. У *Сучасні стратегії університетської освіти: якісний вимір: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (с. 177-182).

Шапочкіна, О. В. *Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти майбутніх учителів у Німеччині* [Дисертація кандидата педагогічних наук].

Шапран, О. І. (2013). Реалізація компетентнісного підходу в системі неперервної освіти. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія, 28*(1), 319-324. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2013_28_1_62

Шапран, О. І., & Шапран, Ю. П. (2010). Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 9,* 108-110. https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2010-09/10soitpt.pdf

Шевченко, Л. С. (2019). *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів технологій до інноваційної педагогічної діяльності* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Шехавцова, С. О. (2014). Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія як механізм формування суб'єктності студента до професійно-педагогічної діяльності. *Молодь і ринок, 9*(116), 50-53. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2778

Шехавцова, С. О. (2016). *Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика: Монографія.* ПУЕТ.

Шехавцова, С. О., & Вєрємєєва, М. В. (2016). Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі як умова організації навчально-дослідницької діяльності учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 6*(303(3)), 212-219. https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/handle/123456789/2609

Шиман, І. А. (2024). *Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у професійній підготовці* [Дисертація доктора філософії, ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»].

Шинкарук, В. І. (Ред.). (2002). *Філософський енциклопедичний словник.* Абрис.

Юрків, Я. І. (2025). Неформальна освіта як ресурс підготовки суб'єктів соціально-педагогічної підтримки дітей з РАС в інклюзивному середовищі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки, 3*, 170-176. https://doi.org/10.12958/3083-6514-2025-3-170-176

Ябуров, М. В. (2021). *Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти* [Дисертація доктора філософії].

Яковшина, Т. В. (2015). Організаційно-педагогічні умови формування здатності до діалогу в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ, 1*(13), 189-197. https://dspace.megu.edu.ua:8443/xmlui/handle/123456789/800

Ярошинська, О. (2011). Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблема підготовки сучасного вчителя, 4*(1), 104-109. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppsv_2011_4%281%29__19

Ярошинська, О. О. (2015). *Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи* [Дисертація доктора педагогічних наук].

Cedefop. (2023). *European guidelines for validating non-formal and informal learning* (3rd ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/389827

Commission of the European Communities. (2000). *A memorandum on lifelong learning* (Commission Staff Working Paper SEC(2000) 1832). https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261704/COM_Sec_2000_1832.pdf/f79d0e69-b8d3-48a7-9d16-1a065bfe48e5

Council of the European Union. (2022). *Council recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02). Official Journal of the European Union, C 243*, 10-25. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=oj%3AJOC_2022_243_R_0002&utm_source=chatgpt.com

Fernández-Cruz, F. J., & Rodríguez-Legendre, F. (2021b). The innovation competence profile of teachers in higher education institutions. *Innovations in Education and Teaching International, 59*(6), 634-645. https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1905031

Filiz O., & Kurt, A. A. (2022). The effect of preservice teachers' experiences in a flipped course on digital competencies related to educational technology and innovativeness. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 5*(3), 655-675. https://doi.org/10.31681/jetol.1118674

Franchuk, T., Myronova, S., Yashchyshyna, I., Ruda, L., & Boiko, I. B. I. (2026). Student Hub for Research, Project, and Startup Development within the University Structure. *Pedagogika-Pedagogy, 98*(4), 488-504. https://doi.org/10.53656/ped2026-4.02

Hero, L., Lindfors, E., & Taatila, V. (2017). Individual Innovation Competence: A systematic review and future research agenda. *International Journal of Higher Education*, *6*(5), 103. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p103

Huang, W., & Zhang, S. (2024). The impact of meaning in life on preservice teachers' innovative behavior: the chain mediating effects of career calling and learning engagement. *Current Psychology*, *43*(20), 18294-18306. https://doi.org/10.1007/s12144-024-05671-9

Keinänen, M., Ursin, J., & Nissinen, K. (2018). How to measure students' innovation competences in higher education: Evaluation of an assessment tool in authentic learning environments. *Studies in Educational Evaluation*, *58*, 30-36. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.05.007

Konečná, P., Smolka, P., Trčková, K., Václavíková, Z., & Žáček, M. (2023). *Innovation of pedagogical practices of future teachers. Education Sciences*, *13*(4), 355. https://doi.org/10.3390/educsci13040355

Kotko, Y., Androsova, T., & Kulinich, O. (2024). Modern interrelation of formal, non-formal and informal education in higher education institutions. *Grail of Science*, *47*, 67-77. https://doi.org/10.36074/grail-of-science.20.12.2024.005

Liu, J., Sun, M., Liu, Z., & Xu, Y. (2023). Pre-Service Teachers' Instructional Innovation Capabilities: A Many-Faceted Rasch Model Analysis. *SAGE Open*, *13*(4). https://doi.org/10.1177/21582440231218802

Liu, S., Yin, H., Wang, Y., & Lu, J. (2024). Teacher innovation: Conceptualizations, methodologies, and theoretical framework. *Teaching and Teacher Education*, *145*, 104611. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104611

Liu, X., Zhang, M., & Du, J. (2026). Pre-Service Teachers' Perceptions of AI Technological Support and School-Based Intelligent Environment Support: Model-Based Indirect Associations with Innovative Competence via AI Self-Efficacy and Self-Regulated Learning. *Behavioral Sciences*, *16*(8), 1378. https://doi.org/10.3390/bs16081378

Mumcu, F. (2022). Is Personal Innovativeness Decisive in Preservice Teachers' ICT Competencies? *Instructional Technology and Lifelong Learning, 3*(1), 1-18. https://doi.org/10.52911/itall.1101391

Ovbiagbonhia, A. R., Kollöffel, B., & Brok, P. D. (2019). Educating for innovation: students' perceptions of the learning environment and of their own innovation competence. *Learning Environments Research, 22*(3), 387-407. https://doi.org/10.1007/s10984-019-09280-3

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Regnault, M. D., Vicente-Galindo, P., & Galindo-Villardón, P. (2026). Teachers' digital competences and innovative work behavior in higher education: a scoping review. *Frontiers in Education, 11*. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1814585

Sharma, S., & Kumar, R. (2018). Activity based learning system in higher education: a student centred approach. *International Journal of Social Science, 7*(4), 469-474. https://ndpublisher.in/admin/issues/IJSSv7n4e.pdf

Tang, S. Y. F., Wong, A. K. Y., Li, D. D. Y., & Cheng, M. M. H. (2017). The contribution of non-formal learning in higher education to student teachers' professional competence. *Journal of Education for Teaching International Research and Pedagogy, 43*(5), 550-565. https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342052

Tovkanets, O., Popova, L., Ivanytska, N., Kmit, O., & Paska, T. (2024). Innovative technologies in the development of teachers' professional competence. *EDUWEB, 18*(4), 49-67. https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.04.4

UNESCO Institute for Lifelong Learning. (2012). *UNESCO guidelines for the recognition, validation and accreditation of the outcomes of non-formal and informal learning*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216360

Vincett, P. S., & Farlow, S. (2008). «Start-a-business»: An experiment in education through entrepreneurship. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, *15*(2), 274-288. https://doi.org/10.1108/14626000810871673

ДОДАТКИ

Додатко А

Характеристика критеріїв, показників та рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів

Кри-терій	Показник	Високий рівень	Достатній рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	Позитивне ставлення до змін, реформ та інновацій у педагогічній галузі	Здобувач стійко позитивно ставиться до освітніх змін та інновацій, активно цікавиться ними, критично аналізує їх доцільність і прагне долучатися до інноваційних перетворень	Загалом позитивно ставиться до змін та інновацій, виявляє інтерес до них, проте не завжди здатний критично оцінити їх переваги, ризики та доцільність	Інтерес до освітніх змін та інновацій нестійкий і ситуативний; позитивне ставлення проявляється переважно за зовнішнього стимулювання	Практично не цікавиться інноваційними перетвореннями в освіті, ставиться до них байдуже або насторожено, не виявляє прагнення долучатися до інноваційної діяльності
	Орієнтація на саморозвиток і самовдосконалення у майбутній професії, бажання пізнавати нове	Має стійку внутрішню мотивацію до професійного саморозвитку, самостійно шукає можливості для навчання, прагне опановувати нові знання, технології та педагогічні практики	Усвідомлює необхідність професійного саморозвитку, виявляє готовність до навчання й опанування нового, хоча активність не завжди є самостійною та систематичною	Демонструє інтерес до самопізнання і професійного розвитку, однак потребує педагогічного супроводу, зовнішньої мотивації та допомоги у визначенні напрямів розвитку	Мотивація до професійного саморозвитку слабко виражена або відсутня; не виявляє системного прагнення до опанування нового та професійного вдосконалення

	Сформованість професійних цінностей	Має стійку й усвідомлену систему професійних цінностей, орієнтовану на розвиток учня, педагогічне партнерство, творчість, відповідальність, інноваційність і професійне самовдосконалення	Основні професійні цінності сформовані й переважно усвідомлені, однак їх реалізація у професійних ситуаціях не завжди є послідовною	Визначає окремі значущі професійні цінності, але їх система недостатньо цілісна й стійка	Професійні цінності нечіткі, фрагментарні або недостатньо усвідомлені; їх зв'язок із майбутньою педагогічною діяльністю майже не простежується
Знаннєвий	Знання щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій їх розвитку, видів і шляхів реалізації в освітньому процесі	Володіє системними й ґрунтовними знаннями про сутність, види, тенденції розвитку педагогічних інновацій та аргументовано пояснює шляхи їх упровадження	Володіє достатнім обсягом знань про інновації та їх види, розуміє основні тенденції розвитку, але має окремі труднощі у визначенні механізмів їх упровадження	Має загальні, частково фрагментарні уявлення про педагогічні інновації, їх види та тенденції; знання про способи реалізації недостатньо систематизовані	Знання про інновації поверхові, уривчасті або відсутні; не може пояснити їх сутність, види та основні шляхи реалізації
	Знання щодо типів та специфіки реалізації інноваційних технологій, методик, форм і методів роботи з учнями	Системно знає сучасні інноваційні технології, методики, форми і методи, розуміє умови та специфіку їх ефективного застосування	Знає основні інноваційні технології, методики, форми та методи, може охарактеризувати особливості більшості з них, але допускає окремі неточності щодо умов використання	Знає окремі технології та методики, проте знання фрагментарні; має труднощі з поясненням специфіки їх практичного застосування	Не володіє достатніми знаннями про сучасні інноваційні технології, методики, форми та методи або називає їх без розуміння сутності

	Розуміння впливу інновацій у педагогічній галузі на розвиток учнів	Глибоко розуміє потенційний вплив інновацій на пізнавальний, особистісний, соціальний та інші аспекти розвитку учнів; уміє оцінювати їх переваги й можливі ризики	Загалом правильно пояснює вплив інновацій на розвиток учнів, але не завжди враховує всі можливі наслідки та умови їх ефективності	Розуміє окремі позитивні ефекти інновацій, проте пояснення є загальними й недостатньо пов'язаними з особливостями учнів	Не усвідомлює або поверхово розуміє вплив інновацій на розвиток учнів; не може аргументувати доцільність їх використання
Діяльнісно-творчий	Практичні вміння щодо реалізації сучасних інноваційних технологій на уроках	Самостійно й доцільно використовує інноваційні технології, методики, форми та методи, обґрунтовано добирає їх відповідно до мети і змісту навчання	Уміє використовувати основні інноваційні технології та методи, однак у складних або нестандартних ситуаціях може потребувати консультації чи підтримки	Реалізує окремі елементи інноваційних технологій переважно за зразком або з допомогою викладача; допускає труднощі в їх цілісному застосуванні	Практичні вміння реалізації інноваційних технологій несформовані або виражені мінімально; самостійне використання викликає значні труднощі
	Здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів	Самостійно аналізує вікові, індивідуальні та освітні потреби учнів і творчо адаптує інноваційні технології, методи та засоби до конкретної ситуації	Загалом здатний адаптувати інновації до потреб учнів, однак не завжди повною мірою враховує їх індивідуальні особливості та освітній контекст	Усвідомлює необхідність адаптації інновацій, але здійснює її частково, переважно за рекомендацією або за зразком	Не вміє адаптувати інноваційні технології до вікових, індивідуальних та освітніх потреб учнів або не усвідомлює необхідності такої адаптації

	Здатність до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів на основі творчості	Самостійно генерує оригінальні педагогічні ідеї, проєктує, обґрунтовує, реалізує та вдосконалює власні інноваційні освітні продукти	Здатний створювати та реалізовувати власні інноваційні продукти, однак вони можуть потребувати доопрацювання щодо оригінальності, цілісності або практичної реалізації	Генерує окремі ідеї та може створювати прості інноваційні продукти за підтримки викладача; самостійне проєктування викликає труднощі	Не виявляє готовності або здатності до самостійного продукування інноваційних ідей і створення авторського освітнього продукту
Особистісно-рефлексивний	Сформованість особистісних якостей педагога-новатора: активності, ініціативності, відповідальності, толерантності, креативності тощо	Стабільно виявляє активність, ініціативність, відповідальність, толерантність, самостійність, відкритість до змін і креативність у навчально-професійній діяльності	Переважно демонструє необхідні якості педагога-новатора, однак їх прояв може залежати від ситуації та зовнішньої підтримки	Має окремі якості педагога-новатора, але вони виявляються нестійко й потребують подальшого розвитку	Особистісні якості педагога-новатора виражені слабко або майже не проявляються у ситуаціях, що потребують активності, ініціативи, відповідальності та творчості
	Здатність до аналізу власних успіхів та невдач у процесі проєктування й реалізації інновацій	Систематично й самостійно аналізує результати власної інноваційної діяльності, визначає причини успіхів і невдач, робить аргументовані висновки та коригує подальші дії	Здатний до достатньо об’єктивного самоаналізу та визначення напрямів удосконалення, хоча рефлексія не завжди має системний характер	Здійснює епізодичний самоаналіз, переважно фіксує зовнішній результат, потребує допомоги у визначенні причин труднощів і шляхів удосконалення	Рідко або формально аналізує власну діяльність, не визначає причин невдач і практично не використовує результати рефлексії для коригування подальших дій

Додаток Б

Діагностичний інструментарій для виявлення рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів

Анкета «Інноваційні перетворення в сучасній освіті»

Мета: визначити ставлення майбутніх педагогів до інноваційних змін у сучасній освіті, рівень їх обізнаності щодо сутності, тенденцій, видів і шляхів реалізації педагогічних інновацій, а також розуміння впливу інноваційної діяльності на розвиток учнів.

Цільова група**:** здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей.

Форма проведення**:** індивідуальна, письмова або електронна.

Орієнтовний час виконання: 15-20 хвилин.

Анкета складається з трьох блоків:

- ***Блок А*** – ставлення до змін, реформ та інновацій у педагогічній галузі;
- ***Блок Б*** – знання щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій їх розвитку, видів та шляхів реалізації;
- ***Блок В*** – розуміння впливу педагогічних інновацій на розвиток учнів.

Інструкція для здобувачів

Шановний(а) здобувачу(ко)!

Просимо Вас відповісти на запропоновані запитання. Анкета спрямована на вивчення Вашого ставлення до інноваційних процесів у сучасній освіті та обізнаності щодо їх сутності й особливостей реалізації.

У першій частині необхідно визначити ступінь Вашої згоди із запропонованими твердженнями. У другій та третій частинах оберіть один

варіант відповіді, який вважаєте правильним.

Результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Блок А. Ставлення до змін, реформ
та інновацій у педагогічній галузі

Оцініть, наскільки Ви погоджуєтеся з кожним твердженням:

4 – повністю погоджуюся;

3 – скоріше погоджуюся;

2 – скоріше не погоджуюся;

1 – зовсім не погоджуюся.

1. Сучасний педагог повинен постійно оновлювати методи і технології своєї професійної діяльності.
2. Освітні реформи є необхідною умовою розвитку сучасної системи освіти.
3. Мені цікаво дізнаватися про нові педагогічні технології та можливості їх застосування.
4. Я готовий(а) змінювати звичні способи роботи, якщо новий підхід є більш ефективним.
5. Використання цифрових технологій розширює можливості сучасного педагога.
6. Я позитивно ставлюся до експериментування з новими методами й формами організації навчання.
7. Педагог повинен не лише використовувати готові інноваційні технології, а й створювати власні педагогічні рішення.
8. Нові педагогічні ідеї варто спочатку критично оцінювати, а вже потім використовувати у професійній діяльності.
9. Участь у вебінарах, тренінгах, майстер-класах, онлайн-курсах та інших формах професійного навчання є важливою складовою розвитку сучасного

педагога.

10. У майбутній професійній діяльності я хотів(ла) би брати участь у реалізації інноваційних освітніх проєктів.

11. Необхідність опановувати нові технології та методики я сприймаю як можливість професійного розвитку, а не як додаткове навантаження.

12. Я готовий(а) самостійно шукати й апробувати нові освітні інструменти.

Опрацювання результатів блоку А

Максимальна кількість балів – 48**.**

- 40–48 балів – високий рівень**:** стійке позитивне ставлення до інновацій, виражена готовність до змін, професійного пошуку та впровадження нововведень.
- 31–39 балів – достатній рівень**:** загалом позитивне ставлення до інновацій, готовність використовувати нові підходи за умови усвідомлення їх доцільності.
- 21–30 балів – середній рівень**:** ситуативне ставлення до інновацій, вибіркова готовність до змін, певна обережність щодо нових педагогічних практик.
- 12–20 балів – низький рівень**:** переважно насторожене або негативне ставлення до змін, орієнтація на традиційні способи діяльності, низька готовність до інноваційного пошуку.

Блок Б. Знання щодо сутності, тенденцій, видів і шляхів реалізації інновацій в освіті

Оберіть один правильний варіант відповіді.

1. Педагогічну інновацію найбільш точно можна визначити як:

а) будь-яку зміну в роботі закладу освіти;

б) нововведення, спрямоване на якісне вдосконалення освітнього процесу;

в) використання лише цифрових технологій;

г) заміну традиційного навчання дистанційним.

2. Інноваційна педагогічна діяльність передбачає:

а) лише використання нових технічних засобів;

б) відтворення готових педагогічних методик;

в) пошук, адаптацію, створення, впровадження та оцінювання нових педагогічних рішень;

г) відмову від традиційних методів навчання.

3. Що з наведеного НЕ є обов’язковою ознакою педагогічної інновації?

а) новизна;

б) педагогічна доцільність;

в) спрямованість на якісні зміни;

г) обов’язкове використання цифрового обладнання.

4. Яка тенденція найбільш характерна для сучасної освіти?

а) зменшення ролі цифрових технологій;

б) посилення індивідуалізації та персоналізації навчання;

в) повна відмова від взаємодії між учнями;

г) орієнтація виключно на репродуктивне засвоєння знань.

5. Який із наведених прикладів найбільшою мірою характеризує інноваційну діяльність педагога?

а) щорічне використання одного й того самого плану уроку;

б) копіювання готової методичної розробки без її адаптації;

в) розроблення, апробація та аналіз ефективності нового освітнього

рішення;

г) використання лише підручника.

6. До сучасних інноваційних освітніх технологій можна віднести:

а) проєктне та проблемне навчання, змішане навчання, гейміфікацію, цифрові інтерактивні технології;

б) виключно пояснювально-ілюстративне навчання;

в) лише письмове опитування;

г) тільки індивідуальне виконання вправ.

7. Адаптація педагогічної інновації означає:

а) її використання без будь-яких змін;

б) пристосування технології або методики до конкретних умов, цілей та потреб учнів;

в) повну відмову від авторської методики;

г) використання інновації тільки в позааудиторній діяльності.

8. Який етап має передувати масовому застосуванню нового педагогічного рішення?

а) його критичний аналіз та апробація;

б) негайне використання незалежно від умов;

в) відмова від оцінювання результатів;

г) копіювання досвіду іншого педагога.

9. Що найбільше сприяє професійній інноваційній діяльності педагога?

а) орієнтація лише на раніше засвоєні методики;

б) постійний професійний розвиток, відкритість до нового, рефлексія та аналіз педагогічного досвіду;

в) уникнення експериментування;

г) мінімізація професійної взаємодії.

10. Одним із важливих результатів упровадження педагогічної інновації має бути:

а) сама наявність нового інструмента;

б) збільшення кількості навчальних завдань;

в) позитивна якісна зміна освітнього процесу або результатів розвитку учнів;

г) обов’язкова заміна всіх традиційних форм роботи.

11. Рефлексія в інноваційній педагогічній діяльності потрібна для:

а) формального звіту про виконану роботу;

б) аналізу результатів, труднощів та визначення шляхів удосконалення педагогічного рішення;

в) відмови від інноваційної діяльності;

г) контролю діяльності інших педагогів.

12. Яке твердження найбільш правильно характеризує сучасного педагога-новатора?

а) педагог постійно змінює методики незалежно від результатів;

б) педагог критично оцінює нові ідеї, адаптує їх, апробує та аналізує ефективність;

в) педагог використовує тільки цифрові технології;

г) педагог повністю відмовляється від традиційного педагогічного досвіду.

Опрацювання результатів блоку Б

За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал, за неправильну – 0 балів**.**

Максимальна кількість – 12 балів**.**

- 10–12 балів – високий рівень;
- 7–9 балів – достатній рівень;
- 4–6 балів – середній рівень;
- 0–3 бали – низький рівень.

Блок В. Розуміння впливу педагогічних інновацій на розвиток учнів

Оберіть один варіант відповіді, який найбільш точно характеризує педагогічно доцільне рішення.

1. Учитель планує застосувати нову цифрову платформу. Насамперед він має:

а) використати її, оскільки вона популярна;

б) оцінити її відповідність навчальній меті, віковим особливостям та потребам учнів;

в) повністю замінити нею традиційні методи;

г) використати однаковий формат для всіх учнів.

2. Інноваційна технологія може позитивно впливати на мотивацію учнів, якщо:

а) використовується лише через свою новизну;

б) відповідає меті навчання, є зрозумілою, доступною та забезпечує активну участь учнів;

в) максимально ускладнює виконання завдань;

г) повністю виключає взаємодію з педагогом.

3. Використання однієї й тієї самої інноваційної технології може давати різні результати у різних класах, тому що:

а) ефективність залежить від віку, освітніх потреб учнів, педагогічної ситуації та способу її застосування;

б) інноваційні технології завжди дають однаковий результат;

в) результат залежить лише від технічного обладнання;

г) педагог не впливає на результат.

4. Який підхід найбільш сприяє розвитку самостійності учнів?

а) надання лише готових алгоритмів;

б) залучення до проблемних, дослідницьких і проєктних завдань із можливістю самостійного пошуку рішення;

в) збільшення кількості репродуктивних вправ;

г) мінімізація вибору учня.

5. Педагог помітив, що нова технологія є цікавою для учнів, але не забезпечує очікуваних навчальних результатів. Найбільш доцільно:

а) продовжувати її використовувати без змін;

б) проаналізувати причини, скоригувати спосіб її застосування або обрати інший засіб;

в) збільшити час її використання;

г) відмовитися від будь-яких інновацій.

6. Використання інновацій у роботі з учнями має бути передусім:

а) модним;

б) технологічно складним;

в) педагогічно доцільним і спрямованим на розвиток учня;

г) максимально відмінним від традиційного навчання.

7. Який результат найбільше свідчить про ефективність інноваційної педагогічної технології?

а) учням сподобалася її новизна;

б) педагог використав сучасне цифрове обладнання;

в) спостерігається позитивна динаміка навчальної активності, самостійності, мотивації або освітніх результатів учнів;

г) технологію використовують інші педагоги.

8. Якщо в класі навчаються діти з різними освітніми потребами, педагог під час використання інноваційної технології має:

а) застосовувати однакові завдання для всіх;

б) адаптувати зміст, складність, спосіб подання чи форму виконання відповідно до потреб учнів;

в) відмовитися від інновацій;

г) орієнтуватися тільки на найсильніших учнів.

Опрацювання результатів блоку В

За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал**.**

Максимальна кількість **–** 8 балів**.**

- 7–8 балів – високий рівень;
- 5–6 балів – достатній рівень;
- 3–4 бали – середній рівень;
- 0–2 бали – низький рівень.

Інтерпретація результатів анкети

Результати кожного блоку аналізуються окремо**,** оскільки вони відповідають різним показникам сформованості інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Блок А використовується для визначення показника *«наявність позитивного ставлення до змін, реформ та інновацій у педагогічній галузі»* мотиваційно-ціннісного критерію.

Блок Б спрямований на визначення показника *«наявність знань щодо сутності інновацій в освіті, тенденцій їх розвитку, видів та шляхів реалізації в освітній процес»* знаннєвого критерію.

Блок В використовується для визначення показника *«розуміння впливу інновацій у педагогічній галузі на розвиток учнів»* знаннєвого критерію.

Загальний результат анкети визначається шляхом підсумовування балів, отриманих респондентом за трьома блоками.

Максимальна кількість балів – 68, мінімальна – 12.

Відповідно до загальної кількості набраних балів визначаються такі рівні:

- високий рівень – 56-68 балів;
- достатній рівень – 42-55 балів;
- середній рівень – 28-41 бал;
- низький рівень – 12-27 балів.

Високий рівень характеризується стійким позитивним ставленням до освітніх інновацій, достатньо системними знаннями щодо їх сутності, видів і шляхів реалізації, а також усвідомленням впливу інновацій на розвиток учнів.

Достатній рівень передбачає переважно позитивне ставлення до інноваційної діяльності, достатню обізнаність щодо сучасних освітніх інновацій та загальне розуміння особливостей їх педагогічно доцільного використання.

Середній рівень характеризується ситуативним ставленням до інновацій, фрагментарними знаннями щодо інноваційних процесів і недостатньо цілісним розумінням їх впливу на освітній процес та розвиток учнів.

Низький рівень виявляється у недостатньо сформованому або настороженому ставленні до інноваційних змін, обмеженості знань щодо педагогічних інновацій та труднощах у визначенні їх педагогічної доцільності й можливого впливу на розвиток учнів.

Модифікована методика В. Павлова
«Готовність до професійного саморозвитку майбутнього педагога»

Мета: визначити рівень орієнтації майбутніх педагогів на професійний саморозвиток і самовдосконалення, готовність до пізнання власних професійних можливостей, опанування нового досвіду та цілеспрямованої роботи над удосконаленням професійних якостей.

Методична основа: методика В. Павлова «Готовність до саморозвитку», адаптована до контексту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Методика охоплює дві взаємопов'язані шкали:

1. Прагнення до професійного самопізнання – бажання аналізувати власні можливості, сильні й слабкі сторони, професійні потреби та перспективи розвитку.

2. Готовність до професійного самовдосконалення – здатність ставити цілі професійного розвитку, опановувати нові знання і технології, змінювати способи діяльності та докладати зусиль для власного професійного зростання.

Інструкція

Прочитайте наведені твердження та визначте, наскільки кожне з них відповідає Вашому ставленню до власного професійного розвитку.

Навпроти кожного твердження поставте одну з оцінок:

3 бали – повністю погоджуюся;

2 бали – скоріше погоджуюся;

1 бал – скоріше не погоджуюся;

0 балів – зовсім не погоджуюся.

Твердження

1. Мені важливо розуміти, які мої особисті якості сприятимуть успішній педагогічній діяльності.

2. Я регулярно замислююся над тим, яких професійних знань та умінь мені ще бракує.

3. Мені цікаво отримувати зворотний зв’язок щодо своїх сильних і слабких сторін як майбутнього педагога.

4. Я намагаюся аналізувати причини власних успіхів і труднощів у навчальній та професійно орієнтованій діяльності.

5. Для мене важливо визначати напрями власного подальшого професійного розвитку.

6. Я прагну краще розуміти власний стиль педагогічного спілкування і взаємодії з учнями.

7. Я вважаю професійне самопізнання необхідною умовою становлення сучасного педагога.

8. Я готовий(а) самостійно опановувати нові педагогічні технології та освітні інструменти.

9. Якщо бачу недоліки у власній підготовці, намагаюся цілеспрямовано їх усувати.

10. Я готовий(а) змінювати звичні способи роботи, якщо вони виявляються недостатньо ефективними.

11. Я шукаю додаткові можливості для професійного розвитку: курси, вебінари, тренінги, професійні спільноти, самоосвіту.

12. Я здатний(а) поставити конкретну мету професійного розвитку та послідовно працювати над її досягненням.

13. Нові або складні професійні завдання сприймаю як можливість отримати новий досвід.

14. Я готовий(а) постійно вдосконалювати свої професійні знання,

уміння та особистісні якості протягом майбутньої педагогічної діяльності.

Обробка результатів

Шкала 1. Прагнення до професійного самопізнання

До шкали належать твердження 1–7.

Максимальна кількість – 21 бал.

- **18–21 бал** – високий рівень;
- **14–17 балів** – достатній рівень;
- **9–13 балів** – середній рівень;
- **0–8 балів** – низький рівень.

Шкала 2. Готовність до професійного самовдосконалення

До шкали належать твердження 8–14.

Максимальна кількість – 21 бал.

- **18–21 бал** – високий рівень;
- **14–17 балів** – достатній рівень;
- **9–13 балів** – середній рівень;
- **0–8 балів** – низький рівень.

Загальний показник визначається шляхом підсумовування результатів двох шкал.

Максимальна кількість – 42 бали.

- 35–42 бали – високий рівень;
- 27–34 бали – достатній рівень;
- 17–26 балів – середній рівень;
- 0–16 балів – низький рівень.

Високий рівень характеризується вираженою потребою у професійному

самопізнанні, усвідомленням власних сильних і слабких сторін, стійким прагненням до опанування нового досвіду та готовністю систематично працювати над власним професійним удосконаленням.

Достатній рівень свідчить про позитивну орієнтацію на професійний розвиток, готовність до самоаналізу та вдосконалення, однак активність у цьому напрямі може залежати від конкретної ситуації та зовнішньої підтримки.

Середній рівень характеризується ситуативним інтересом до професійного саморозвитку, фрагментарним самоаналізом та недостатньо системною діяльністю щодо вдосконалення професійних знань і вмінь.

Низький рівень свідчить про слабко виражену потребу в професійному самопізнанні та самовдосконаленні, недостатню готовність до цілеспрямованої роботи над власним професійним розвитком і переважну орієнтацію на зовнішнє стимулювання.

Адаптована методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації»

Інструкція. Кожний із нас виділяє для себе те головне, до чого він хотів би прагнути. Це і визначення цілей, яких необхідно домогтися (цінності-цілі), і цілком конкретні якості особистості, які потрібно використовувати для їхнього досягнення (цінності-засоби). Саме неповторні і унікальні, але властиві кожній людині система термінальних (цінності-цілі) і інструментальних (цінності-засоби) цінностей і створить ціннісні орієнтації особистості, що глибоко й узагальнено визначають усю поведінку, діяльність і, більш того, життєдіяльність у цілому.

Пропонована Вашій увазі методика полягає в ранжируванні двох списків цінностей. Уважно прочитайте перелік запропонованих цінностей і в графі «Ранг» проставте цифри від «1» до «18» у порядку важливості для Вас того, що перераховано. Те ж саме проробіть і з другим списком.

Перелік цінностей

№ з/п	Термінальні цінності	Ранг
1.	Активне, діяльне життя	
2.	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом)	
3.	Здоров’я (фізичне і психічне)	
4.	Цікава робота	
5.	Краса природи і мистецтв (переживання прекрасного в природі і мистецтві)	
6.	Любов (духовна і фізична близькість із коханою людиною)	
7.	Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	
8.	Наявність гарних і вірних друзів	

9.	Стабільна ситуація в країні, у нашому суспільстві, збереження миру між народами (як умова благополуччя кожного)	
10.	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі)	
11.	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток)	
12.	Рівність (братерство, рівні можливості для усіх)	
13.	Самостійність як незалежність у судженнях, оцінках	
14.	Воля як незалежність у вчинках і діях	
15.	Щасливе сімейне життя	
16.	Творчість (можливість творчої діяльності)	
17.	Впевненість у собі (свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)	
18.	Задоволення (життя, повне задоволень, розваг, приємного проведення часу)	
№ з/п	**Інструментальні цінності**	**Ранг**
1.	Акуратність (охайність, уміння тримати в порядку свої речі, порядок у справах)	
2.	Вихованість (гарні манери, ввічливість)	
3.	Високі запити (високі домагання)	
4.	Життєрадісність (почуття гумору)	
5.	Ретельність (дисциплінованість)	
6.	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)	
7.	Непримиренність до недоліків у собі й інших	
8.	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)	
9.	Відповідальність (почуття обов’язку, уміння дотримувати слова)	
10.	Раціоналізм (уміння розсудливо і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення)	
11.	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	

12.	Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів	
13.	Тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)	
14.	Терпимість до поглядів і думок інших (уміння прощати іншим їхні помилки, толерантність)	
15.	Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)	
16.	Чесність (правдивість, щирість)	
17.	Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)	
18.	Чуйність (дбайливість)	

Обробка. Тільки що Ви самостійно вибудували в порядку значущості для Вас цілі і вибрали засоби для їхнього досягнення. Використовуючи отримані структури ціннісних орієнтацій, Ви можете «написати» свій ціннісно-орієнтований портрет.

Інтерпретація. Для першого і другого списку можлива така схема: «Головне в моєму житті – 1 і 2, якщо, звичайно, будуть 3 і 4, 5 і 6 прикрашають моє життя, і , звичайно, дуже важливо 7, хоча воно і не найголовніше. Що стосується 8, 9 і 10, то це було б дуже бажано, однак це не всім удається. 11, 12, 13, 14, 15 і 16 можуть навіть і не бути в житті. Але в чому я зовсім упевнений(а), так це в тому, що люди, які живуть заради 17 і 18, нічого не варті. Робити з цього сенс існування просто безглуздо».

Опитувальник «Світ інновацій в освітньому процесі сучасної школи»

Мета: визначити рівень сформованості знань майбутніх педагогів щодо сучасних інноваційних освітніх технологій, методик, форм і методів навчання, особливостей їх застосування та педагогічної доцільності використання в освітньому процесі сучасної школи.

Цільова група: здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей.

Форма проведення: індивідуальна, письмова або електронна.

Орієнтовний час виконання: 15-20 хвилин.

Інструкція
Шановний(а) здобувачу(ко)!
Пропонуємо Вам відповісти на запитання, що стосуються сучасних інноваційних технологій, методик, форм і методів організації освітнього процесу.
У кожному завданні оберіть один варіант відповіді, який Ви вважаєте найбільш правильним.

За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал, за неправильну – 0 балів.

1. Яке твердження найбільш точно характеризує інноваційну освітню технологію?

а) будь-який новий цифровий інструмент;

б) системно організований спосіб освітньої діяльності, спрямований на досягнення якісно нових або вдосконалених результатів навчання;

в) будь-яка методика, що відрізняється від лекції;

г) спосіб організації лише позакласної роботи.

2. Проєктна технологія передбачає насамперед:

а) виконання учнями однакових вправ за зразком;

б) самостійне або групове розв’язання значущої проблеми зі створенням конкретного продукту;

в) переважно усне опитування;

г) відтворення готової інформації.

3. Основною особливістю проблемного навчання є:

а) передавання учням готового алгоритму виконання завдання;

б) створення проблемної ситуації, що спонукає до пошуку способів її

розв’язання;

в) збільшення кількості контрольних робіт;

г) використання виключно цифрових засобів.

4. Технологія «перевернутого навчання» передбачає:

а) повне перенесення навчання в онлайн-середовище;

б) попереднє самостійне опрацювання частини матеріалу учнями та активну роботу з ним під час заняття;

в) відмову від пояснення нового матеріалу;

г) заміну уроку самостійною роботою.

5. Змішане навчання – це:

а) випадкове чергування різних методів;

б) цілеспрямоване поєднання очної та дистанційної/онлайн-взаємодії;

в) використання лише електронних підручників;

г) навчання без участі педагога.

6. Гейміфікація в освіті означає:

а) перетворення кожного уроку на комп’ютерну гру;

б) використання ігрових елементів і механік для підвищення залученості та мотивації учнів;

в) використання лише настільних ігор;

г) заміну навчання розвагами.

7. Кейс-метод доцільно використовувати для:

а) механічного запам’ятовування навчальної інформації;

б) аналізу реальних або змодельованих ситуацій і пошуку можливих рішень;

в) контролю швидкості читання;

г) перевірки лише теоретичних визначень.

8. Технологія кооперативного навчання передбачає:

а) індивідуальну роботу без взаємодії;

б) організацію взаємозалежної роботи учнів у малих групах для досягнення спільного результату;

в) виконання завдань тільки під керівництвом учителя;

г) змагання між усіма учнями класу.

9. STEM-освіта базується на:

а) вивченні виключно математики;

б) інтеграції природничих наук, технологій, інженерії та математики під час

розв’язання практичних завдань;

в) використанні лише робототехніки;

г) відмові від гуманітарних дисциплін.

10. Який із наведених підходів найбільшою мірою відповідає персоналізованому навчанню?

а) однаковий темп і завдання для всіх учнів;

б) урахування освітніх потреб, здібностей, темпу та інтересів конкретного учня;

в) зменшення кількості завдань для всього класу;

г) використання лише індивідуальних домашніх завдань.

11. Формувальне оцінювання передбачає:

а) лише виставлення підсумкової оцінки;

б) постійне отримання інформації про прогрес учня та надання зворотного зв’язку для подальшого навчання;

в) оцінювання виключно контрольних робіт;

г) порівняння результатів учнів між собою.

12. Найважливішим критерієм вибору цифрового інструмента педагогом є:

а) його популярність;

б) відповідність меті, змісту навчання та потребам учнів;

в) кількість функцій;

г) складність інтерфейсу.

13. Інтерактивні методи навчання передбачають:

а) переважно одностороннє передавання інформації від учителя;

б) активну взаємодію учасників освітнього процесу, спільне обговорення та розв’язання завдань;

в) самостійну роботу без комунікації;

г) використання інтерактивної дошки на кожному уроці.

14. Педагог планує використати нову технологію у класі. Якою має бути його перша дія?

а) застосувати її без змін, оскільки вона інноваційна;

б) визначити її відповідність меті навчання, віковим та індивідуальним особливостям учнів;

в) замінити нею всі попередні методи;

г) запропонувати учням самостійно з’ясувати правила роботи.

15. Якщо інноваційна методика виявилася ефективною в одному класі, це означає, що:

а) вона буде однаково ефективною в будь-якому класі;

б) перед використанням у нових умовах її потрібно проаналізувати та, за потреби, адаптувати;

в) педагог має використовувати її без змін;

г) інші методики більше не потрібні.

16. Яка форма роботи найбільше сприяє розвитку навичок співпраці?

а) фронтальне опитування;

б) груповий проєкт із розподілом ролей та спільною відповідальністю за результат;

в) індивідуальне тестування;

г) самостійне конспектування.

17. Використання штучного інтелекту в освітньому процесі є педагогічно доцільним за умови:

а) повної передачі йому функцій учителя;

б) критичного й етичного використання відповідно до навчальної мети та з перевіркою отриманих результатів;

в) використання тільки для автоматичного виконання завдань учнів;

г) відмови від інших цифрових ресурсів.

18. Який із варіантів найбільш точно характеризує педагогічно грамотне впровадження інновації?

а) вибір нової технології → негайне використання;

б) визначення проблеми → добір або створення рішення → адаптація → апробація → аналіз результатів → коригування;

в) використання готового рішення → звіт;

г) пошук популярної технології → її постійне використання.

19. Що має зробити педагог, якщо частина учнів відчуває труднощі під час застосування нової технології?

а) припинити її використання для всіх;

б) адаптувати завдання, інструкції, темп або способи підтримки відповідно до освітніх потреб учнів;

в) залишити технологію без змін;

г) знизити оцінки учням.

20. Рефлексія після використання інноваційної технології потрібна педагогу для:

а) формального завершення роботи;

б) визначення її сильних і слабких сторін, оцінювання результатів та подальшого вдосконалення;

в) порівняння себе з іншими педагогами;

г) підтвердження, що обрана технологія завжди є ефективною.

Обробка та інтерпретація результатів

За кожну правильну відповідь нараховується 1 бал, за неправильну – 0 балів.

Максимальна кількість балів – 20.

Високий рівень – 17–20 балів.

Достатній рівень – 13–16 балів.

Середній рівень – 8–12 балів.

Низький рівень – 0–7 балів.

Високий рівень характеризується системними знаннями про сучасні інноваційні освітні технології, розумінням їх сутності, педагогічних можливостей, умов та обмежень застосування; здатністю визначати педагогічно доцільні способи їх використання й адаптації.

Достатній рівень характеризується загальною обізнаністю щодо сучасних інноваційних технологій, знанням особливостей більшості з них і розумінням основних умов їх застосування.

Середній рівень характеризується фрагментарними знаннями про інноваційні технології та труднощами у визначенні педагогічної доцільності й специфіки їх використання.

Низький рівень характеризується обмеженими та несистематизованими уявленнями про сучасні інноваційні технології, методики, форми й методи навчання та труднощами у визначенні умов їх педагогічно доцільного застосування.

Протокол педагогічного спостереження за сформованістю практичних умінь майбутніх педагогів щодо реалізації та адаптації інноваційних технологій

Мета: визначити рівень сформованості практичних умінь майбутніх педагогів щодо застосування сучасних інноваційних технологій у змодельованих та реальних педагогічних ситуаціях, а також здатності адаптувати їх відповідно до освітніх потреб та індивідуальних особливостей учнів.

Шкала оцінювання:

3 бали – характеристика проявляється систематично, самостійно та педагогічно доцільно;

2 бали – характеристика проявляється достатньо виражено, однак в окремих ситуаціях здобувач потребує незначної допомоги;

1 бал – характеристика проявляється ситуативно, непослідовно, здобувач потребує значної допомоги;

0 балів – характеристика не проявляється або відповідне вміння не сформоване.

Прізвище, ім’я здобувача _____

Спеціальність _____

Курс _____

Дата спостереження _____

Вид діяльності _____

№	Показники спостереження	0	1	2	3
	Показник 1. Наявність практичних умінь щодо реалізації сучасних інноваційних технологій				
	Визначає педагогічну мету використання інноваційної технології				
	Добирає інноваційну технологію відповідно до змісту навчального матеріалу та поставлених завдань				
	Дотримується основних етапів та алгоритму реалізації обраної технології				
	Доцільно поєднує інноваційні та традиційні методи й форми навчання				

Використовує сучасні цифрові та інтерактивні інструменти відповідно до педагогічної мети

Організовує активну взаємодію учнів під час реалізації інноваційної технології

Самостійно приймає педагогічні рішення у процесі використання інноваційної технології

Аналізує ефективність використаної технології та визначає можливості її вдосконалення

Показник 2. Здатність адаптувати інновації до різних потреб учнів

Ураховує вікові особливості учнів під час вибору та реалізації інноваційної технології

Ураховує індивідуальні освітні потреби, здібності та можливості учнів

Змінює зміст, складність або обсяг завдань відповідно до можливостей учнів

Добирає різні способи подання навчальної інформації відповідно до особливостей учнів

Надає учням можливість вибору способу або форми виконання навчального завдання

Оперативно реагує на труднощі учнів під час застосування інноваційної технології

Коригує запланований спосіб реалізації технології відповідно до конкретної педагогічної ситуації

Добирає різні способи подання навчальної інформації відповідно до особливостей учнів

Надає учням можливість вибору способу або форми виконання навчального завдання

Оперативно реагує на труднощі учнів під час застосування інноваційної технології

Коригує запланований спосіб реалізації технології відповідно до конкретної педагогічної ситуації

Використовує диференційовану підтримку учнів у процесі реалізації інноваційної технології

Обробка результатів

Максимальна кількість балів за кожним показником – 24.
Високий рівень – 20–24 бали.
Достатній рівень – 15–19 балів.
Середній рівень – 9–14 балів.
Низький рівень – 0–8 балів.
Максимальна загальна кількість балів – 48.
Високий рівень – 40–48 балів.
Достатній рівень – 30–39 балів.
Середній рівень – 18–29 балів.
Низький рівень – 0–17 балів.
Загальна кількість балів _____
Рівень _____
Примітки
_____

Творче завдання «Створюємо інновації разом»

***Мета*:** визначити рівень сформованості здатності майбутніх педагогів до генерування оригінальних педагогічних ідей, проєктування, обґрунтування та представлення авторського інноваційного продукту (показник: здатність до проєктування й реалізації авторських інноваційних продуктів на основі творчості).

Форма виконання: індивідуальна або в малих групах.

Орієнтовний час виконання: 40-60 хвилин.

Інструкція для здобувачів

Уявіть, що Ви працюєте педагогом у сучасному закладі загальної середньої освіти. Перед Вами постало завдання вдосконалити один із аспектів освітнього процесу за допомогою власного інноваційного рішення.

Необхідно визначити актуальну педагогічну проблему та запропонувати авторський інноваційний продукт, який сприятиме її розв'язанню.

Інноваційним продуктом може бути:

– авторська освітня технологія або її окремий елемент;

– методика або система методичних прийомів;

– інтерактивна форма організації навчання;

– цифровий освітній ресурс;

– дидактична гра;

– навчальний або виховний проєкт;

– система вправ чи завдань;

– модель організації взаємодії учнів;

– інший педагогічний продукт, що містить елементи новизни та може бути використаний в освітньому процесі.

Під час виконання завдання важливо:

1. Визначити педагогічну проблему, на розв’язання якої спрямований інноваційний продукт.

2. Сформулювати основну ідею продукту.

3. Визначити його мету та цільову групу.

4. Описати сутність запропонованого рішення.

5. Пояснити, у чому полягає інноваційність або новизна запропонованого продукту.

6. Описати основні етапи або алгоритм його реалізації.

7. Визначити необхідні методи, форми, технології та ресурси.

8. Пояснити, яким чином продукт може бути адаптований до різних освітніх потреб учнів.

9. Визначити очікувані результати його застосування.

10. Запропонувати спосіб оцінювання ефективності розробленого продукту.

11. Представити продукт у довільній формі: схема, модель, презентація, опис, цифровий макет, фрагмент заняття, методична розробка тощо.

Карта оцінювання творчого завдання

№	Критерій	0	1	2	3
1	Актуальність визначеної педагогічної проблеми	Проблему не визначено	Проблема сформульована нечітко	Проблема є актуальною, але недостатньо обґрунтованою	Проблема чітко визначена й переконливо обґрунтована
2	Оригінальність педагогічної ідеї	Власна ідея відсутня	Ідея переважно відтворює відомі рішення	Наявні окремі елементи авторського підходу	Запропоновано самостійну, оригінальну педагогічну ідею

3	Відповідність продукту визначеній проблемі та меті	Відповідність відсутня	Зв’язок простежується частково	Продукт загалом відповідає меті й проблемі	Продукт повністю відповідає проблемі, меті та очікуваному результату
4	Інноваційність продукту	Ознаки інноваційності відсутні	Новизна має формальний характер	Присутні окремі інноваційні елементи	Інноваційність чітко виявлена й аргументована
5	Логічність і цілісність проєктування	Структура відсутня	Структура фрагментарна	Основні етапи визначено, але не всі взаємопов’язані	Представлено логічну й цілісну модель реалізації продукту
6	Реалістичність практичної реалізації	Продукт практично неможливо реалізувати	Реалізація потребує суттєвого доопрацювання	Продукт загалом може бути реалізований	Продукт є реалістичним і готовим до практичної апробації
7	Урахування освітніх потреб учнів	Не враховано	Враховано формально	Передбачено окремі способи адаптації	Запропоновано конкретні та варіативні способи адаптації
8	Доцільність добору методів, технологій і ресурсів	Добір відсутній або випадковий	Засоби частково відповідають меті	Засоби переважно доцільні	Засоби повністю відповідають меті та логіці продукту
9	Обґрунтованість очікуваних результатів	Результати не визначено	Результати сформульовано загально	Результати визначено достатньо конкретно	Результати чіткі, конкретні та співвіднесені з метою
10	Здатність оцінити ефективність продукту	Способи оцінювання не запропоновано	Запропоновано формальний спосіб	Визначено прийнятні способи оцінювання	Представлено чіткі критерії та способи оцінювання ефективності

Обробка результатів

За кожним критерієм здобувач може отримати від 0 до 3 балів.

Максимальна кількість балів – 30.

Високий рівень – 25–30 балів.

Достатній рівень – 19–24 бали.

Середній рівень – 11–18 балів.

Низький рівень – 0–10 балів.

Характеристика рівнів

Високий рівень характеризується здатністю самостійно визначати актуальну педагогічну проблему, генерувати оригінальні ідеї, створювати цілісний і педагогічно обґрунтований інноваційний продукт, прогнозувати результати його застосування, адаптувати до різних потреб учнів та визначати способи оцінювання його ефективності.

Достатній рівень характеризується здатністю розробляти педагогічно доцільний інноваційний продукт із окремими елементами авторського підходу. Здобувач загалом логічно проєктує його реалізацію, однак може потребувати часткової підтримки під час обґрунтування новизни, адаптації або оцінювання ефективності.

Середній рівень характеризується здатністю створювати інноваційний продукт переважно за відомим зразком. Авторська ідея виражена недостатньо, окремі елементи продукту не узгоджені між собою, виникають труднощі з обґрунтуванням інноваційності, практичної реалізації та очікуваних результатів.

Низький рівень характеризується значними труднощами у генеруванні самостійної педагогічної ідеї, проєктуванні та обґрунтуванні інноваційного продукту. Запропоноване рішення є фрагментарним, переважно репродуктивним і потребує суттєвої допомоги викладача.

Карта спостереження за сформованістю особистісних якостей майбутнього педагога-новатора

Мета: визначити рівень сформованості особистісних якостей майбутнього педагога-новатора, які забезпечують готовність до інноваційної професійної діяльності, творчого пошуку, взаємодії та відповідального впровадження нових педагогічних рішень (показник: наявність сформованих особистісних якостей педагога-новатора, зокрема активності, ініціативності, відповідальності, толерантності, креативності тощо).

Форма проведення: систематичне педагогічне спостереження під час аудиторної, самостійної, проєктної, практичної та позааудиторної діяльності здобувачів.

Інструкція для експерта

Під час спостереження необхідно оцінити ступінь прояву кожної особистісної характеристики.

3 бали – якість проявляється систематично, самостійно та в різних видах діяльності;

2 бали – якість проявляється достатньо виражено, але не в усіх ситуаціях;

1 бал – якість проявляється ситуативно та нестійко;

0 балів – якість практично не проявляється.

Прізвище, ім’я здобувача _____
Спеціальність _____
Курс _____
Дата спостереження _____
Вид діяльності _____

№	**Особистісна якість / прояв**	0	1	2	3
1	Активно долучається до обговорення нових педагогічних ідей та професійних проблем				
2	Виявляє ініціативу під час виконання навчально-професійних завдань				

3	Самостійно пропонує нові способи розв’язання педагогічних ситуацій
4	Виявляє інтерес до нових педагогічних технологій, методик і практик
5	Готовий(а) експериментувати та апробувати нові педагогічні рішення
6	Демонструє креативність під час розроблення завдань, проєктів та освітніх продуктів
7	Пропонує декілька можливих варіантів розв’язання педагогічної проблеми
8	Виявляє гнучкість у зміні власного рішення відповідно до нових умов
9	Бере відповідальність за результати власної навчальної та професійно орієнтованої діяльності
10	Дотримується домовленостей і відповідально виконує взяті на себе завдання
11	Конструктивно реагує на труднощі та невдачі під час реалізації нових ідей
12	Виявляє наполегливість у досягненні поставленої професійної мети
13	Толерантно ставиться до відмінних від власних поглядів та педагогічних позицій
14	Готовий(а) слухати та враховувати аргументи інших учасників взаємодії
15	Конструктивно працює в команді під час створення й обговорення інноваційних продуктів
16	Відкритий(а) до зворотного зв’язку та рекомендацій щодо вдосконалення власної діяльності

Обробка результатів

За кожною характеристикою нараховується від 0 до 3 балів.
Максимальна кількість балів – 48.

Високий рівень – 40–48 балів.
Достатній рівень – 30–39 балів.
Середній рівень – 18–29 балів.
Низький рівень – 0–17 балів.

Характеристика рівнів

Високий рівень характеризується стійким проявом активності, ініціативності, відповідальності, креативності, відкритості до нового, толерантності та готовності до конструктивної професійної взаємодії. Здобувач самостійно генерує нові ідеї, готовий до педагогічного експериментування та відповідально ставиться до результатів власної діяльності.

Достатній рівень характеризується переважно сформованими якостями педагога-новатора. Здобувач демонструє активність, ініціативність, відповідальність і відкритість до нових педагогічних рішень, хоча окремі якості проявляються нестійко або залежать від конкретної ситуації.

Середній рівень характеризується ситуативним проявом особистісних якостей, необхідних для інноваційної діяльності. Здобувач може виявляти інтерес до нового та брати участь в інноваційних видах діяльності, однак часто потребує зовнішнього стимулювання, підтримки або додаткової мотивації.

Низький рівень характеризується слабко вираженою активністю та ініціативністю, переважною орієнтацією на готові рішення, недостатньою відповідальністю за результати власної діяльності, труднощами у прийнятті нового досвіду та конструктивній взаємодії.

Загальна кількість балів _____

Рівень _____

Примітки

Опитувальник «Світ інновацій у школі»

Мета: визначити рівень сформованості здатності майбутніх педагогів до рефлексії власної інноваційної діяльності, аналізу успіхів і труднощів у процесі проєктування та реалізації інноваційних педагогічних рішень, оцінювання їх ефективності та визначення шляхів подальшого професійного вдосконалення.

Цільова група: здобувачі вищої освіти педагогічних спеціальностей.

Форма проведення: індивідуальна, письмова або електронна.

Орієнтовний час виконання: 10–15 хвилин.

Інструкція

Прочитайте наведені твердження та визначте, наскільки кожне з них відповідає Вашій поведінці та ставленню до власної професійної діяльності.

Оцініть кожне твердження за шкалою:

3 бали – повністю погоджуюся;

2 бали – скоріше погоджуюся;

1 бал – скоріше не погоджуюся;

0 балів – зовсім не погоджуюся.

1. Після виконання педагогічного завдання я намагаюся проаналізувати, що вдалося найкраще.
2. Якщо запропонований мною новий підхід не дає очікуваного результату, я прагну з’ясувати причини.
3. Я можу визначити сильні та слабкі сторони розробленого мною педагогічного рішення.
4. Після використання нової методики або технології я оцінюю, наскільки вона допомогла досягти поставленої мети.

5. Я намагаюся співвідносити отриманий педагогічний результат із тим, що планував(ла) спочатку.

6. Під час аналізу власної діяльності я враховую не лише власні враження, а й реакцію та результати учнів.

7. Я готовий(а) визнавати, що обране мною педагогічне рішення може бути недостатньо ефективним.

8. Якщо під час реалізації інноваційної ідеї виникають труднощі, я намагаюся визначити, що саме потребує зміни.

9. Я можу пояснити, чому певний елемент розробленої мною технології або методики виявився ефективним.

10. Я здатний(а) визначити, які мої професійні знання або вміння потребують удосконалення після виконання інноваційного завдання.

11. Зауваження викладача, наставника або колег я використовую для вдосконалення власних педагогічних рішень.

12. Я готовий(а) змінити первинну ідею, якщо аналіз результатів показує необхідність її коригування.

13. Після виконання педагогічного проєкту я намагаюся визначити, що зробив(ла) б інакше наступного разу.

14. Я аналізую, наскільки запропоноване мною інноваційне рішення відповідає реальним потребам учнів.

15. Для мене важливо оцінювати не лише новизну педагогічної ідеї, а й її практичну результативність.

16. Я можу визначити власні помилки, не сприймаючи їх як підставу для відмови від подальшого професійного пошуку.

17. Невдалий досвід використання нового педагогічного підходу я розглядаю як джерело інформації для подальшого вдосконалення.

18. Під час планування наступних професійних дій я враховую результати попереднього досвіду.

19. Я здатний(а) самостійно визначити напрями вдосконалення створеного мною педагогічного продукту.

20. Систематичний аналіз власної діяльності вважаю необхідною умовою професійного розвитку сучасного педагога.

Обробка результатів

За кожне твердження нараховується від 0 до 3 балів.

Максимальна кількість балів – 60.

Високий рівень – 50–60 балів.

Достатній рівень – 38–49 балів.

Середній рівень – 23–37 балів.

Низький рівень – 0–22 бали.

Характеристика рівнів

Високий рівень характеризується систематичною та усвідомленою рефлексією власної інноваційної діяльності. Здобувач здатний самостійно аналізувати успіхи й труднощі, встановлювати причини отриманих результатів, оцінювати ефективність педагогічних рішень, конструктивно сприймати зворотний зв’язок, коригувати власні дії та визначати напрями подальшого професійного вдосконалення.

Достатній рівень характеризується сформованою здатністю до аналізу власної діяльності, визначення основних успіхів і труднощів та внесення необхідних корективів. Водночас рефлексія не завжди має системний характер, а в складних педагогічних ситуаціях здобувач може потребувати додаткового стимулювання або допомоги.

Середній рівень характеризується ситуативною рефлексією. Здобувач здатний визначати окремі успіхи й труднощі, однак має складнощі з установленням їх причин, оцінюванням ефективності власних рішень та визначенням конкретних шляхів удосконалення діяльності.

Низький рівень характеризується слабко сформованою здатністю до професійної рефлексії. Здобувач переважно обмежується загальною оцінкою результату, має труднощі з аналізом причин успіхів і невдач, не завжди готовий коригувати власні педагогічні рішення та недостатньо використовує отриманий досвід для подальшого професійного розвитку.

Додаток В

Робоча програма освітнього компонента

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЗ «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

Кафедра розвитку дитини раннього і дошкільного віку

(назва кафедри)

РОБОЧА ПРОГРАМА

освітнього компонента «Неформальна освіта в умовах сучасності»

(назва освітнього компонента)

для освітнього рівня бакалавр

галузь знань А Освіта

ЗАТВЕРДЖЕНО
на засіданні кафедри
Протокол № 1 від 28.08.2023
Завідувач кафедри _____(підпис)
Перезатверджено: протокол №_____ від _____
Перезатверджено: протокол №_____ від _____
Перезатверджено: протокол №_____ від _____

Лубни – 2023

1. Назва освітнього компонента – «Неформальна освіта в умовах сучасності»
2. Тип освітнього компонента – вибірковий
3. Рік (роки) навчання – другий рік навчання
4. Семестр (семестри) – 3/4 семестр
5. Кількість кредитів ECTS – 3 кредити
6. Відомості про викладача (викладачів) – Богданов Станіслав Сергійович
7. **Очікувані результати навчання:**

– розуміти сутність, особливості та взаємозв'язок формальної, неформальної та інформальної освіти, їх місце в системі освіти впродовж життя;

– знати основні види, форми, ресурси та нормативно-правові засади реалізації неформальної освіти, орієнтуватися в сучасних освітніх платформах і професійних спільнотах;

– уміти здійснювати пошук, відбір і критичне оцінювання ресурсів неформальної освіти відповідно до власних професійних потреб;

– використовувати можливості неформальної освіти для професійного саморозвитку, опанування сучасних педагогічних інновацій та побудови індивідуальної освітньої траєкторії;

– аналізувати й рефлексивно осмислювати результати неформального навчання, визначати можливості їх інтеграції у формальну професійну підготовку та майбутню педагогічну діяльність;

– проєктувати, обґрунтовувати та презентувати власні неформальні освітні ініціативи, виявляючи активність, креативність, відповідальність і готовність до безперервного професійного розвитку.

8. Передумови (актуальні знання, необхідні для опанування освітнього компонента) – ОК: Для успішного опанування ОК здобувачі мають володіти базовими знаннями з педагогіки, психології та методики професійної діяльності педагога; мати загальне уявлення про сучасну систему освіти, основні тенденції її розвитку, цифрові освітні ресурси та професійне самовдосконалення.

9. Зміст освітнього компонента.

№	Змістовні модулі та їхня структура	Денна форма					Заочна форма				
		Загальна кількість	Лекції	Практичні заняття	Лабораторні роботи	Самостійна робота	Загальна кількість	Лекції	Практичні заняття	Лабораторні роботи	Самостійна робота
Перший модуль											
1.	Неформальна освіта в контексті освіти впродовж життя	**10**	**2**			**8**	**12**		**2**		**10**

	Поняття освіти впродовж життя. Формальна, неформальна та інформальна освіта: сутність, ознаки, спільне та відмінне. Місце неформальної освіти в сучасному освітньому просторі.										
2	Становлення та сучасні тенденції розвитку неформальної освіти Соціально-педагогічні передумови розвитку неформальної освіти. Становлення неформальної освіти в Україні та зарубіжних країнах. Основні тенденції її розвитку в умовах цифровізації, глобалізації та трансформації професійної освіти	**14**	**2**	**2**		**10**	**14**	**2**	**2**		**10**
3.	Нормативно-правові засади неформальної освіти Нормативне визначення формальної, неформальної та інформальної освіти. Законодавче забезпечення неформального навчання в Україні. Визнання результатів навчання, здобутих у неформальній та інформальній освіті. Інтеграція результатів	**14**		**2**		**10**	**14**	**2**	**2**		**10**

	неформального навчання у формальну освіту.										
Другий модуль											
1	Види, форми та ресурси неформальної освіти Основні види та форми неформальної освіти. Тренінги, майстер-класи, воркшопи, вебінари, відкриті лекції, форуми, конференції. Онлайн-навчання та масові відкриті онлайн-курси. Відкриті освітні ресурси. Професійні спільноти, студентські об'єднання, проєктна, волонтерська, конкурсна та інноваційна діяльність. Провайдери неформальної освіти.	**14**	**2**	**2**		**10**	**12**	**2**			**10**
2	Неформальна освіта як ресурс професійного розвитку сучасного педагога Професійний розвиток і саморозвиток педагога в умовах сучасних освітніх трансформацій. Неформальна освіта як складова освіти впродовж життя. Професійні потреби та мотиви участі в неформальному навчанні. Можливості неформальної освіти для оновлення професійних знань і вмінь, розвитку професійної мобільності та побудови	**14**	**2**	**2**		**10**	**14**	**2**	**2**		**10**

	індивідуальної освітньої траєкторії.										
3	Неформальна освіта як засіб формування інноваційної компетентності майбутнього педагога Сутність інноваційної педагогічної діяльності та інноваційної компетентності педагога. Потенціал неформальної освіти для опанування сучасних педагогічних технологій, методик і цифрових інструментів. Неформальне навчання як середовище професійного пошуку, творчості, педагогічного експериментування та обміну інноваційним досвідом.	**14**	**2**	**2**		**10**	**12**		**2**		**10**
4	Індивідуальна освітня траєкторія та інтеграція результатів неформального навчання Сутність індивідуальної освітньої траєкторії. Визначення власних професійних потреб і цілей. Пошук, відбір та критичне оцінювання ресурсів неформальної освіти. Планування професійного розвитку. Освітнє портфоліо. Рефлексія результатів неформального навчання. Можливості використання та інтеграції отриманого	**10**	**2**	**2**		**8**	**12**				**12**

	досвіду у професійну діяльність педагога.										
	ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ ГОДИН	**90**	**12**	**12**		**66**	**90**	**8**	**10**		**72**

Тематичний план лекійних занять

Неформальна освіта в контексті освіти впродовж життя

Мета: сформувати у здобувачів цілісне уявлення про освіту впродовж життя, сутність і взаємозв'язок формальної, неформальної та інформальної освіти; розкрити місце неформальної освіти в сучасному освітньому просторі та її значення для професійного розвитку особистості.

План:

1. Сутність концепції освіти впродовж життя.
2. Формальна освіта: основні ознаки та особливості.
3. Неформальна освіта: сутність, характеристики та функції.
4. Інформальна освіта як складова безперервного розвитку особистості.
5. Спільне та відмінне між формальною, неформальною та інформальною освітою.
6. Місце неформальної освіти в сучасному освітньому просторі.
7. Значення неформальної освіти для професійного становлення майбутнього педагога.

Ключові слова: освіта впродовж життя, безперервна освіта, формальна освіта, неформальна освіта, інформальна освіта, професійний розвиток, самоосвіта, освітня траєкторія.

Становлення та сучасні тенденції розвитку неформальної освіти

Мета: розкрити соціально-педагогічні передумови становлення неформальної освіти, особливості її розвитку в Україні та зарубіжних країнах; схарактеризувати сучасні тенденції розвитку неформальної освіти в умовах цифровізації, глобалізації та трансформації професійної освіти.

План:

1. Соціально-педагогічні передумови виникнення та розвитку неформальної освіти.
2. Основні етапи становлення неформальної освіти.
3. Розвиток неформальної освіти в Україні.
4. Зарубіжний досвід організації неформальної освіти.
5. Цифровізація як чинник трансформації неформального навчання.
6. Глобалізаційні процеси та розширення можливостей неформальної освіти.
7. Сучасні тенденції розвитку неформальної освіти у професійній підготовці педагогів.

Ключові слова: становлення неформальної освіти, соціально-педагогічні передумови, цифровізація, глобалізація, освітні трансформації, професійна освіта, міжнародний досвід, відкритість освіти.

Нормативно-правові засади неформальної освіти

Мета: сформувати у здобувачів знання щодо нормативно-правового забезпечення неформальної освіти в Україні, особливостей визнання результатів неформального та інформального навчання та механізмів їх інтеграції у формальну освіту.

План:

1. Нормативне визначення формальної, неформальної та інформальної освіти.
2. Законодавче забезпечення неформальної освіти в Україні.
3. Права здобувачів освіти щодо участі у неформальному навчанні.
4. Поняття результатів неформального та інформального навчання.
5. Основні принципи та процедури визнання результатів неформального навчання.
6. Інтеграція результатів неформальної освіти у формальну професійну підготовку.
7. Значення визнання результатів неформального навчання для побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

Ключові слова: нормативно-правове забезпечення, неформальне навчання, інформальне навчання, результати навчання, визнання результатів навчання, формальна освіта, інтеграція, індивідуальна освітня траєкторія.

Види, форми та ресурси неформальної освіти

Мета: сформувати у здобувачів системне уявлення про основні види, форми та ресурси неформальної освіти; розкрити можливості різних форматів неформального навчання для професійного розвитку майбутнього педагога.

План:

1. Класифікація видів і форм неформальної освіти.
2. Тренінги, майстер-класи, воркшопи як форми практико-орієнтованого навчання.
3. Вебінари, відкриті лекції, форуми та конференції.
4. Онлайн-навчання та масові відкриті онлайн-курси.
5. Відкриті освітні ресурси та цифрові платформи.
6. Професійні спільноти та студентські об’єднання.
7. Проєктна, волонтерська, конкурсна та інноваційна діяльність як ресурси неформального навчання.
8. Провайдери неформальної освіти та критерії вибору якісних освітніх ресурсів.

Ключові слова: тренінг, майстер-клас, воркшоп, вебінар, МООС, відкриті освітні ресурси, професійна спільнота, освітня платформа, провайдер неформальної освіти, проєктна діяльність.

Неформальна освіта як ресурс професійного розвитку сучасного педагога

Мета: розкрити потенціал неформальної освіти для професійного саморозвитку сучасного педагога, оновлення професійних знань і вмінь, розвитку професійної мобільності та побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

План:

1. Сутність професійного розвитку і саморозвитку педагога.
2. Сучасні вимоги до безперервного професійного розвитку педагогічного працівника.
3. Неформальна освіта як складова освіти впродовж життя.
4. Професійні потреби та мотиви участі педагога в неформальному навчанні.
5. Можливості неформальної освіти для оновлення професійних знань і вмінь.
6. Неформальна освіта як ресурс професійної мобільності.
7. Побудова індивідуальної освітньої траєкторії засобами неформальної освіти.
8. Рефлексія результатів професійного саморозвитку.

Ключові слова: професійний розвиток, професійний саморозвиток, безперервне навчання, професійна мобільність, професійні потреби, мотивація, індивідуальна освітня траєкторія, рефлексія.

Неформальна освіта як засіб формування інноваційної компетентності майбутнього педагога

Мета: розкрити сутність інноваційної педагогічної діяльності та інноваційної компетентності майбутнього педагога; показати можливості неформальної освіти як засобу опанування сучасних педагогічних інновацій, розвитку творчості, професійного пошуку та готовності до впровадження нових освітніх рішень.

План:

1. Сутність інноваційної педагогічної діяльності.
2. Поняття інноваційної компетентності майбутнього педагога.
3. Структура інноваційної компетентності майбутнього педагога.
4. Неформальна освіта як засіб опанування сучасних педагогічних технологій і методик.
5. Цифрові інструменти у професійній інноваційній діяльності педагога.
6. Розвиток творчості й креативності у процесі неформального навчання.
7. Обмін інноваційним педагогічним досвідом у професійних спільнотах.

Ключові слова: інновація, педагогічна інновація, інноваційна діяльність, інноваційна компетентність, педагогічні технології, цифрові інструменти, педагогічна творчість, професійний пошук, експериментування, неформальна освіта.

Індивідуальна освітня траєкторія та інтеграція результатів неформального навчання

Мета: сформувати у здобувачів здатність визначати власні професійні потреби й цілі, здійснювати пошук та критичний відбір ресурсів неформальної освіти, проєктувати індивідуальну освітню траєкторію та інтегрувати результати неформального навчання у

професійну діяльність.

План:

1. Сутність індивідуальної освітньої траєкторії.
2. Визначення професійних потреб і освітніх дефіцитів майбутнього педагога.
3. Пошук ресурсів неформальної освіти.
4. Планування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.
5. Освітнє портфоліо як засіб фіксації результатів навчання.
6. Рефлексія результатів неформального навчання.
7. Використання результатів неформальної освіти у майбутній педагогічній діяльності.

Ключові слова: індивідуальна освітня траєкторія, професійні потреби, освітні цілі, освітній ресурс, критичне оцінювання, професійний розвиток, освітнє портфоліо, рефлексія, інтеграція результатів навчання, неформальна освіта.

10. Список рекомендованої літератури.

Основна література

Аніщенко О. В. Неформальна освіта дорослих в умовах російсько-української війни: стан, проблеми і перспективи розвитку. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2022. Т. 21, № 1. С. 18–34. DOI: 10.35387/od.1(21).2022.18-34.

Аніщенко О. В., Баніт О. В., Калюжна Т. Г., Коваленко О. Г., Піддячий В. М., Самко А. М. Професіоналізація педагогічного персоналу у сфері освіти дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теоретико-методичний аспект : монографія / за наук. ред. О. В. Аніщенко. Київ : ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 404 с.

Вовк М. П., Сотська Г. І., Султанова Л. Ю., Філіпчук Н. О., Соломаха С. О., Грищенко Ю. В., Гомеля Н. С. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти : практичний посібник. Київ : Талком, 2019. 319 с.

Головко О. С. Формування демократичної культури майбутніх менеджерів освіти засобами неформальної освіти : дис. … д-ра філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Полтава, 2023. 288 с.

Дрозд Т. М. Взаємозв'язок формальної та неформальної освіти в контексті діяльності закладу вищої освіти. Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти. 2023. Вип. 4. DOI: 10.32782/2786-5681-2023-4.11.

Євтухова Т. А., Лєвіт Д. А. Неформальна освіта педагога в контексті реалізації концепції освіти впродовж життя. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 82. С. 50–54. DOI: 10.31392/NPU-nc.series5.2021.82.11.

Литвин В. А. Індивідуальна освітня траєкторія здобувачів вищої освіти: контент-аналіз поняття, принципи побудови, форми та методи реалізації. Молодь і ринок. 2021. DOI: 10.24919/2308-4634.2021.243899.

Литвин В. А. Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки». 2021. Вип. 17 (46). С. 63–75. DOI: 10.32405/2218-7650-2021-17(46)-63-75.

Ляшенко К. І. Сутність поняття «інноваційна компетентність майбутнього вчителя початкових класів». Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2022.

Мариновська О. Я. Поняття «інноваційна компетентність педагога». Освітні обрії. 2023. Т. 56, № 1. С. 11–15. DOI: 10.15330/obrii.56.1.11-15.

Мельничук Ю. Є. Неформальна освіта: від теорії до практики. Грааль науки. 2022. № 23. С. 380–383. DOI: 10.36074/grail-of-science.23.12.2022.64.

Ябуров М. В. Формування іншомовної компетентності майбутніх економістів в умовах неформальної освіти : дис. … д-ра філософії : 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями). Слов'янськ, 2021.

Додаткова література

Бадер С.О. Технологія розв'язання моральних дилем як засіб формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Інноваційна педагогіка. 2020. Вип.22. Т. 1. С. 77-80.

Бадер С.О. Технологія навчального тренінгу як засіб формування ціннісно-смислових орієнтацій майбутніх вихователів ЗДО. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2020. №2 (333). Т. 1. С. 39-46.

Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.

Detweiler E. Responsible Pedagogy: Moving Beyond Authority and Mastery in Higher Education. University of Pennsylvania Press. 2022. 208 p.

Bader, S., Oleksiienko, A., & Mereniuk, K. Digitalization of future education: Analysis of risks on the way and selection of mechanisms to overcome barriers (Ukrainian experience). Futurity Education. 2022. 2(2). 23-35.

11. Технології викладання та атестації.

– проєктна технологія – розроблення індивідуальних і групових освітніх проєктів, проєктування індивідуальної освітньої траєкторії, створення власних неформальних освітніх ініціатив;

– кейс-технологія – аналіз реальних і змодельованих ситуацій, пов'язаних із вибором ресурсів неформальної освіти, оцінюванням їх якості, інтеграцією результатів неформального навчання та вирішенням професійних педагогічних проблем;

– тренінгова технологія – виконання інтерактивних вправ, розвиток навичок командної взаємодії, професійної комунікації, самоаналізу, рефлексії, прийняття рішень та проєктування професійного розвитку;

– стартап-технологія – генерування, обґрунтування, розроблення й презентація власної інноваційної освітньої ідеї або неформальної освітньої ініціативи з визначенням її цільової аудиторії, ресурсів, механізмів реалізації та очікуваних результатів;

– технологія проблемного навчання – постановка проблемних питань і професійних ситуацій, пошук альтернативних рішень, аргументація власної позиції щодо сучасних тенденцій і суперечностей розвитку неформальної освіти;

– інтерактивні технології навчання – лекції-дискусії, робота в малих групах, мозковий штурм, дебати, взаємонавчання, формат «рівний – рівному», взаємооцінювання та презентація результатів роботи;

– технологія змішаного навчання – поєднання аудиторної взаємодії із самостійною роботою на цифрових освітніх платформах, опануванням онлайн-курсів, участю у вебінарах та використанням відкритих освітніх ресурсів;

– рефлексивні технології – ведення освітнього портфоліо, підготовка рефлексивних есе, самооцінювання, аналіз власного досвіду участі в неформальному навчанні та визначення подальших напрямів професійного розвитку.

Поточний контроль:
– дві письмові модульні контрольні роботи у формі тестування

Форма семестрового контролю: залік

12. Критерії оцінювання (максимально можлива кількість балів, які може отримати здобувач вищої освіти за кожен вид навчальної діяльності з освітнього компонента, з урахуванням 100-бальної системи оцінювання).

Практичні роботи – 40 балів
МКР – 30 балів (15*2)
Самостійна робота – 30 балів

13. Мова (мови) викладання – українська

Додаток Г

Комплекс заходів, реалізованих у межах формувального експерименту із майбутніми педагогами

Технології	**Заходи**
Проєктна технологія	Мій інноваційний урок Інноваційна технологія під потреби конкретного класу STEM/STEAM-проєкт для учнів Освітній квест як інноваційний формат навчання Цифровий ресурс для активізації навчальної діяльності учнів Авторський освітній продукт майбутнього педагога Освітній стартап майбутнього педагога Інноваційний формат позакласної роботи Від тренінгу до власної педагогічної розробки Від хакатону до готового освітнього рішення
Кейс-стаді технологія	Проєктне навчання не працює: як удосконалити власну практику через неформальну освіту? Як навчитися використовувати цифрові інструменти для інноваційного уроку? Як підготуватися до впровадження інновації через участь у тренінгу чи майстер-класі?

	Нова методика для роботи з учнями: як обрати ресурс неформальної освіти для її опанування? Як адаптувати інноваційну технологію до потреб конкретного класу після проходження онлайн-курсу? Від вебінару до власної педагогічної інновації Як перетворити досвід участі в хакатоні на інноваційний освітній продукт? Як сформувати власну траєкторію опанування педагогічних інновацій засобами неформальної освіти? Освітній стартап як результат неформального навчання Як використати ресурси неформальної освіти для створення авторського педагогічного продукту?
Тренінгові технології	Діяльнісний підхід у формуванні інноваційної компетентності Перші кроки до педагогічної інноватики Педагог-інноватор: готовність до змін Креативне мислення майбутнього педагога Інноваційні технології: як обрати і застосувати Адаптація педагогічних інновацій до потреб учнів Від майстер-класу до власної педагогічної інновації

	Створюємо авторський інноваційний освітній продукт Освітній стартап: від проблеми до прототипу Рефлексія інноваційного педагогічного досвіду Я – педагог-новатор: готовність до змін і професійного розвитку Від ідеї до дії: мотивація до педагогічних інновацій Професійний розвиток без меж: можливості неформальної освіти Моя траєкторія професійного зростання
Стартап-технологія	SmartLesson: конструктор інноваційного уроку EduQuest: освітні квести для сучасного класу STEMBox: набір ідей для STEM/STEAM-уроків Inclusive Innovation: адаптація інновацій до різних освітніх потреб Teach&Create: платформа авторських педагогічних розробок From Course to Classroom: від онлайн-курсу до інноваційного уроку Workshop2School: від майстер-класу до освітнього продукту HackEdu: від хакатону до педагогічної інновації

Додаток Д

Плани-конспекти тренінгових занять, проведених у межах експерименту.

Тренінг «Діяльнісний підхід у формуванні інноваційної компетентності»

Мета: сформувати у викладачів практичне розуміння можливостей діяльнісного підходу для розвитку інноваційної компетентності здобувачів; удосконалити вміння проєктувати діяльнісні, інтерактивні та практико-орієнтовані завдання.

Обладнання: мультимедійна презентація, фліпчарт, маркери, стікери, картки з педагогічними ситуаціями, аркуші А3, цифрова дошка Padlet / Miro.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«Асоціативне поле: педагогічна інновація».

«Традиційне чи діяльнісне?» – аналіз фрагментів занять.

«Педагогічна ситуація» – робота з кейсами.

«Перетвори завдання» – трансформація репродуктивного завдання у діяльнісне.

«Конструктор інноваційного заняття».

«Мікровикладання» – презентація розробленого фрагмента.

«Три професійні знахідки» – підсумкова рефлексія.

Очікуваний результат: викладачі розуміють сутність діяльнісного підходу, уміють добирати й проєктувати практико-орієнтовані завдання, моделювати педагогічні ситуації та створювати умови для активної інноваційної діяльності здобувачів.

Тренінг «Перші кроки до педагогічної інноватики»

Мета: сформувати інтерес до педагогічних інновацій, позитивне ставлення

до освітніх змін та готовність до пізнання нового.

Обладнання: презентація, картки із прикладами педагогічних інновацій, стікери, ватман, маркери, смартфони, Mentimeter.

Час: 90 хв.

Перелік вправ:

«Інновація для мене – це…».

«Міф чи факт про педагогічні інновації».

«Школа вчора – школа сьогодні – школа завтра».

«Педагогічна проблема – нестандартне рішення».

«Портрет педагога-новатора».

«Моя перша інноваційна ідея».

«Одне відкриття після тренінгу».

Очікуваний результат: здобувачі демонструють позитивне ставлення до інновацій, усвідомлюють роль педагога у сучасних освітніх трансформаціях, виявляють інтерес до інноваційної діяльності й готовність до подальшого професійного розвитку.

Тренінг «Педагог-інноватор: готовність до змін»

Мета: розвивати відкритість до змін, професійну мобільність, ініціативність та здатність конструктивно реагувати на нові педагогічні виклики.

Обладнання: картки із ситуаціями змін, фліпчарт, маркери, стікери, відеофрагмент, онлайн-дошка.

Час: 90 хв.

Перелік вправ:

«Моя реакція на зміни».

«Барометр готовності до нового».

«Зміна правил» – швидка перебудова діяльності.

«Освітня реформа очима педагога».

«Що я контролюю / що не контролюю».

«Алгоритм професійної адаптації».

«Мій наступний крок».

Очікуваний результат: майбутні педагоги позитивніше сприймають освітні зміни, усвідомлюють власні реакції на нововведення, демонструють готовність до адаптації та пошуку нових педагогічних рішень.

Тренінг «Креативне мислення майбутнього педагога»

Мета: розвивати здатність генерувати нестандартні педагогічні ідеї, бачити альтернативні способи вирішення професійних проблем і створювати оригінальні освітні рішення.

Обладнання: картки, кольоровий папір, маркери, предмети для асоціативних вправ, Canva / Padlet.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«20 способів використання предмета».

«Неможливий урок».

«Що буде, якщо…».

«Метод випадкового слова».

«Шість альтернатив».

«Переверни проблему».

«Банк педагогічних ідей».

«Моя найсміливіша педагогічна ідея».

Очікуваний результат: здобувачі генерують різні варіанти педагогічних рішень, демонструють гнучкість і оригінальність мислення, використовують творчі техніки у процесі проєктування інновацій.

Тренінг «Інноваційні технології: як обрати і застосувати»

Мета: сформувати вміння аналізувати педагогічні технології, оцінювати їх доцільність і добирати відповідно до конкретної професійної ситуації.

Обладнання: інформаційні картки технологій, QR-коди на матеріали неформальної освіти, ноутбуки або смартфони, таблиці аналізу.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«Технологічне лото».

«Впізнай технологію».

«Одна проблема – п’ять рішень».

«Експертиза інновації».

«Добери технологію до ситуації».

«Аргументуй свій вибір».

«Мій технологічний арсенал».

Очікуваний результат: здобувачі знають особливості сучасних інноваційних технологій, уміють оцінювати доцільність їх застосування та аргументовано добирати їх до конкретних педагогічних завдань.

Тренінг «Адаптація педагогічних інновацій до потреб учнів»

Тема: адаптація інноваційних технологій до вікових, індивідуальних та освітніх потреб учнів.

Мета: сформувати здатність модифікувати інноваційні технології відповідно до особливостей конкретних учнів і класу.

Обладнання: кейси з характеристиками учнів, картки технологій, шаблони адаптації, фліпчарт, маркери.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«Різні учні – різні потреби».

«Освітній профіль класу».

«Інновація без адаптації: що може піти не так?».

«Зміни один елемент».

«Адаптуй технологію».

«Педагогічний консиліум».

«До і після адаптації».

Очікуваний результат: здобувачі аналізують потреби учнів, прогнозують можливі труднощі застосування інновацій та адаптують технології, методики й засоби до конкретного освітнього контексту.

Тренінг «Від майстер-класу до власної педагогічної інновації»

Мета: навчити здобувачів не копіювати готову інноваційну практику, а критично осмислювати, адаптувати та трансформувати її у власне педагогічне рішення.

Обладнання: матеріали попередньо відвіданого майстер-класу, аркуші аналізу, ноутбуки, Canva, Padlet.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«Що я взяв із майстер-класу?».

«Корисне – сумнівне – неприйнятне».

«Ідея та контекст».

«Адаптуй для свого класу».

«Додай авторський елемент».

«Мініпрезентація педагогічної інновації».

«Зворотний зв’язок 2+1».

Очікуваний результат: здобувачі вміють аналізувати результати неформального навчання, трансформувати отриманий досвід у власні педагогічні рішення й обґрунтовувати їх доцільність.

Тренінг «Створюємо авторський інноваційний освітній продукт»

Мета: сформувати здатність генерувати, проєктувати й презентувати власні освітні продукти на основі знань та досвіду, отриманих, зокрема, у неформальній освіті.

Обладнання: ноутбуки, Canva, Genially, Google Workspace, шаблон проєкту, фліпчарт.

Час: 180 хв.

Перелік вправ:

«Освітня проблема».

«Для кого створюємо?».

«100 ідей».

«Відбір сильної ідеї».

«Прототип освітнього продукту».

«Тестування на користувачі».

«Доопрацюй після зворотного зв'язку».

«Презентація продукту».

Очікуваний результат: здобувачі створюють прототип авторського інноваційного продукту, обґрунтовують його мету, цільову аудиторію, зміст, способи застосування та можливості вдосконалення.

Тренінг «Освітній стартап: від проблеми до прототипу»

Мета: сформувати вміння визначати актуальну освітню проблему, генерувати рішення, створювати мінімальний прототип та презентувати його.

Обладнання: шаблон Canvas, стікери, ватмани, ноутбуки, Canva, таймер.

Час: 180 хв.

Перелік вправ:

«Знайди проблему».

«Для кого ця проблема?».

«Генератор рішень».

«Ціннісна пропозиція».

«Створюємо MVP».

«Швидке тестування».

«Пітч за 3 хвилини».

«Інвестори запитують».

«Доопрацювання стартапу».

Очікуваний результат: здобувачі проходять основні етапи створення освітнього стартапу, створюють прототип інноваційного продукту, презентують його та коригують на основі отриманого зворотного зв'язку.

Тренінг «Рефлексія інноваційного педагогічного досвіду»

Мета: розвивати здатність оцінювати власні успіхи та невдачі, визначати причини отриманих результатів і планувати подальше професійне вдосконалення.

Обладнання: рефлексивні карти, стікери, щоденники, Google Forms / Mentimeter.

Час: 90 хв.

Перелік вправ:

«Моя інноваційна історія».

«Успіх – труднощі – урок».

«Чому це спрацювало?».

«Моя професійна помилка як ресурс».

«Колесо інноваційної компетентності».

«Залишити – змінити – спробувати».

«Лист собі як майбутньому педагогу».

Очікуваний результат: здобувачі здійснюють усвідомлений самоаналіз

інноваційної діяльності, визначають сильні сторони й труднощі, формулюють напрями подальшого професійного розвитку.

Тренінг «Я – педагог-новатор:
готовність до змін і професійного розвитку»

Мета: сприяти формуванню позитивної професійної ідентичності, внутрішньої мотивації до інновацій і відповідальності за власний професійний розвиток.

Обладнання: картки професійних якостей, аркуші А3, маркери, стікери, рефлексивні анкети.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«Який я майбутній педагог?».

«Педагог-новатор очима учня».

«Мої сильні сторони».

«Зона професійного зростання».

«Мої бар'єри перед новим».

«Я через три роки».

«Маніфест педагога-новатора».

Очікуваний результат: здобувачі усвідомлюють значення особистісних якостей педагога-новатора, визначають власні ресурси та зони розвитку, демонструють готовність до професійного самовдосконалення.

Тренінг «Від ідеї до дії: мотивація до педагогічних інновацій»

Мета: активізувати внутрішню мотивацію здобувачів до пошуку, апробації та впровадження педагогічних інновацій.

Обладнання: картки з освітніми проблемами, мотиваційні відео, фліпчарт, стікери, маркери.

Час: 90 хв.

Перелік вправ:

«Навіщо педагогові інновації?».

«Що мене мотивує?».

«Проблема, яку я хочу змінити».

«Ідея за 5 хвилин».

«Малий крок до великої зміни».

«Мій план першої апробації».

«Обіцянка самому собі».

Очікуваний результат: здобувачі усвідомлюють особистісну та професійну значущість інноваційної діяльності, визначають конкретну педагогічну проблему й формулюють власний план інноваційних дій.

Тренінг «Професійний розвиток без меж:
можливості неформальної освіти»

Мета: сформувати вміння свідомо добирати ресурси неформальної освіти відповідно до професійних потреб та використовувати отримані результати для розвитку інноваційної компетентності.

Обладнання: ноутбуки або смартфони, перелік платформ, QR-коди, картка експертизи освітнього ресурсу, Padlet.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«Де я навчаюся поза університетом?».

«Карта можливостей неформальної освіти».

«Професійна потреба – освітній ресурс».

«Експертиза онлайн-курсу».

«Мій маршрут навчання».

«Як перенести нове у професійну практику?».

«Один ресурс, який я оберу сьогодні».

Очікуваний результат: здобувачі орієнтуються в ресурсах неформальної освіти, критично оцінюють їх якість, співвідносять із власними професійними потребами та визначають можливості використання отриманого досвіду для опанування педагогічних інновацій.

Тренінг «Моя траєкторія професійного зростання»

Мета: сформувати здатність визначати власні професійні потреби, ставити цілі саморозвитку та планувати їх досягнення з використанням можливостей формальної і неформальної освіти.

Обладнання: шаблон індивідуальної траєкторії, аркуші А3, стікери, маркери, ноутбуки, перелік ресурсів неформальної освіти.

Час: 120 хв.

Перелік вправ:

«Де я зараз?».

«Мій професійний SWOT».

«Яким педагогом я хочу стати?».

«Мої компетентнісні прогалини».

«Ресурс неформальної освіти під мою потребу».

«SMART-цілі професійного розвитку».

«Моя освітня карта на рік».

«Контрольна точка».

Очікуваний результат: здобувачі визначають власні професійні потреби й цілі, добирають відповідні ресурси неформальної освіти, складають індивідуальну траєкторію професійного та інноваційного розвитку.

Додток Е

Перелік кейсів, реалізованих під час формувального експерименту з майбутніми педагогами

Кейс «Як опанувати нову педагогічну технологію, якої немає в освітній програмі?»

Мета: сформувати здатність визначати власний дефіцит професійних знань, знаходити відповідні ресурси неформальної освіти, критично їх оцінювати та використовувати для опанування педагогічних інновацій.

Обладнання: картка кейсу, ноутбуки або смартфони, перелік освітніх платформ, картка оцінювання ресурсів неформальної освіти.

Час: 45–60 хв.

Опис кейсу: молодий педагог дізнався про нову технологію навчання, яку активно використовують учителі у сучасній школі, однак у межах університетських дисциплін він її не вивчав. Педагог хоче опанувати технологію та використати її під час педагогічної практики.

Завдання:

1. Визначити, яких знань і вмінь бракує педагогові.
2. Запропонувати 2–3 ресурси неформальної освіти, за допомогою яких можна опанувати технологію.
3. Визначити критерії вибору найдоцільнішого ресурсу.
4. Скласти короткий план навчання.
5. Запропонувати спосіб апробації отриманих знань у роботі з учнями.
6. Визначити, як оцінити результативність застосованої технології.

Очікуваний результат: здобувачі вміють визначати професійні освітні потреби, добирати ресурси неформальної освіти та використовувати їх для опанування й подальшого впровадження педагогічних інновацій.

Кейс «Проєктне навчання не працює: як удосконалити власну практику через неформальну освіту?»

Мета: розвивати здатність аналізувати причини невдалої реалізації інноваційної технології та знаходити способи вдосконалення професійних дій.

Обладнання: опис педагогічної ситуації, схема аналізу проблеми, ноутбуки, перелік можливих ресурсів неформальної освіти.

Час: 60 хв.

Опис кейсу: майбутній педагог під час практики організував навчальний проєкт. Учні не розподілили ролі, частина класу практично не працювала, завдання виконували кілька активних учнів, а кінцевий продукт не відповідав поставленій меті. Педагог робить висновок, що проєктне навчання «не працює».

Завдання:

1. Проаналізувати ситуацію та визначити можливі причини невдачі.
2. Визначити, яких компетентностей бракує педагогові.
3. Запропонувати форми неформальної освіти, які допоможуть удосконалити його вміння.
4. Знайти можливий тренінг, майстер-клас, вебінар або онлайн-курс за цією проблематикою.
5. Запропонувати оновлений алгоритм організації проєкту.
6. Визначити, що педагог має змінити під час повторної апробації.

Очікуваний результат: здобувачі вміють аналізувати невдалий досвід застосування педагогічної інновації, визначати причини труднощів та використовувати неформальну освіту як ресурс професійного вдосконалення.

Кейс «Як адаптувати інноваційну технологію до потреб конкретного класу після проходження онлайн-курсу?»

Мета: сформувати здатність творчо переносити результати неформального навчання у конкретний освітній контекст.

Обладнання: опис класу, характеристика учнів, матеріали умовного онлайн-курсу, шаблон адаптації педагогічної технології.

Час: 60–75 хв.

Опис кейсу: студент успішно завершив онлайн-курс із використання певної інноваційної технології. Під час педагогічної практики він намагається відтворити запропоновану в курсі модель без змін, однак частина учнів не включається у діяльність, окремі завдання виявляються надто складними, а темп роботи не відповідає можливостям класу.

Завдання:

1. Визначити причини виникнення проблеми.
2. Проаналізувати особливості конкретної групи учнів.
3. Визначити елементи технології, які можна залишити без змін.
4. Визначити, що потрібно адаптувати.
5. Розробити модифікований варіант технології.
6. Запропонувати критерії оцінювання результативності адаптації.

Очікуваний результат: здобувачі вміють не механічно відтворювати досвід неформального навчання, а адаптувати педагогічні інновації відповідно до потреб учнів.

Кейс «Від вебінару до власної педагогічної інновації»

Мета: розвивати здатність критично осмислювати досвід неформального навчання, творчо його переробляти та створювати власні інноваційні педагогічні рішення.

Обладнання: відео або тези вебінару, шаблон аналізу інноваційної ідеї, аркуші А3, маркери.

Час: 60 хв.

Опис кейсу: після участі у вебінарі майбутній педагог зацікавився новим способом організації навчальної діяльності. Він хоче використати цю ідею, але не копіювати її повністю, а створити власний варіант відповідно до предмета та особливостей учнів.

Завдання:

1. Визначити ключову інноваційну ідею вебінару.
2. Оцінити її сильні сторони та можливі обмеження.
3. Визначити, у яких педагогічних умовах її можна застосувати.
4. Запропонувати власну модифікацію.
5. Розробити фрагмент заняття.
6. Обґрунтувати, у чому полягає авторський елемент.

Очікуваний результат: здобувачі здатні трансформувати досвід неформальної освіти у власні інноваційні педагогічні рішення.

Кейс «Як перетворити досвід участі в хакатоні на інноваційний освітній продукт?»

Мета: сформувати здатність генерувати педагогічні ідеї, працювати в команді, проєктувати й презентувати інноваційний продукт.

Обладнання: опис проблеми, фліпчарт, стікери, ноутбуки, Canva, шаблон прототипу.

Час: 90 хв.

Опис кейсу: команда студентів бере участь у педагогічному хакатоні. Завдання – запропонувати інноваційне рішення проблеми низької навчальної мотивації учнів. За обмежений час необхідно перейти від аналізу проблеми до створення прототипу освітнього продукту.

Завдання:

1. Сформулювати педагогічну проблему.
2. Визначити цільову групу.

3. Згенерувати не менше п'яти можливих рішень.
4. Обрати найбільш перспективне.
5. Розробити прототип.
6. Обґрунтувати інноваційність продукту.
7. Підготувати короткий пітч.
8. Визначити можливості його апробації у школі.

Очікуваний результат: здобувачі набувають досвіду повного циклу створення інноваційного педагогічного продукту — від проблеми й генерування ідеї до прототипування та презентації.

Кейс «Після майстер-класу: як апробувати й оцінити нову педагогічну технологію?»

Мета: сформувати здатність планувати впровадження нової технології, визначати критерії її результативності та здійснювати рефлексивне оцінювання.

Обладнання: матеріали майстер-класу, план уроку, картка спостереження, таблиця оцінювання результатів.

Час: 60 хв.

Опис кейсу: студент взяв участь у майстер-класі та опанував новий інтерактивний метод. Під час педагогічної практики він хоче застосувати його, але не знає, як визначити, чи дійсно нововведення було ефективним.

Завдання:

1. Визначити мету застосування технології.
2. Сформулювати очікувані результати.
3. Запланувати апробацію.
4. Визначити критерії та показники результативності.
5. Запропонувати способи отримання зворотного зв'язку від учнів.
6. Визначити можливі ризики.
7. Запропонувати алгоритм коригування технології після апробації.

Очікуваний результат: здобувачі вміють планувати апробацію інноваційної технології, аналізувати її результати та коригувати власну діяльність.

Кейс «Освітній стартап як результат неформального навчання»

Мета: розвивати здатність інтегрувати знання й практичний досвід із різних ресурсів неформальної освіти у створення власного інноваційного продукту.

Обладнання: шаблон Business Model Canvas / Lean Canvas, ноутбуки, стікери, презентаційні матеріали.

Час: 90–120 хв.

Опис кейсу: після участі у тренінгах, вебінарах і хакатоні команда студентів вирішує створити власний освітній стартап, спрямований на вирішення конкретної проблеми сучасної школи.

Завдання:

1. Визначити актуальну педагогічну проблему.
2. Описати цільову аудиторію.
3. Проаналізувати досвід, отриманий у неформальній освіті.
4. Сформулювати інноваційну ідею.
5. Розробити концепцію освітнього продукту.
6. Створити мінімальний прототип.
7. Визначити способи його апробації.
8. Підготувати презентацію стартапу.

Очікуваний результат: здобувачі інтегрують результати неформального навчання, створюють власний інноваційний освітній продукт і набувають досвіду його проєктування, аргументації та презентації.

Кейс «Як використати ресурси неформальної освіти для створення авторського педагогічного продукту?»

Мета: сформувати здатність систематизувати знання й досвід, отримані через різні ресурси неформальної освіти, та використовувати їх для створення авторського освітнього продукту.

Обладнання: ноутбуки, картки ресурсів, шаблон проєкту, Canva / Genially / Google Workspace.

Час: 90 хв.

Опис кейсу: студент протягом року брав участь у вебінарах, майстер-класах, онлайн-курсах та заходах професійної спільноти. Він має значний обсяг нових ідей, але поки що використовує їх фрагментарно. Завдання – інтегрувати отриманий досвід у цілісний авторський педагогічний продукт.

Завдання:

1. Скласти карту отриманого досвіду неформального навчання.
2. Визначити найбільш цінні ідеї, методики й інструменти.
3. Визначити педагогічну проблему, яку вони можуть допомогти вирішити.
4. Об’єднати кілька ідей у концепцію власного продукту.
5. Розробити його структуру.
6. Визначити інноваційний та авторський компоненти.
7. Запропонувати спосіб апробації.
8. Передбачити механізм рефлексії та подальшого вдосконалення.

Очікуваний результат: здобувачі здатні інтегрувати різнорідний досвід неформального навчання у власну інноваційну педагогічну діяльність, проєктувати авторські продукти та оцінювати перспективи їх практичного використання.

Додаток Ж

Комплекс стартапів, реалізованих у межах формувального експерименту з майбутніми педагогами.

SmartLesson: конструктор інноваційного уроку

Проблема: майбутнім і молодим педагогам складно швидко та методично грамотно спроєктувати інноваційний урок із урахуванням мети, віку учнів, конкретної технології та цифрових інструментів.

Цільова аудиторія: майбутні педагоги, молоді вчителі, педагогічні працівники, які прагнуть урізноманітнити освітній процес.

Ідея та ціннісна пропозиція: створення цифрового конструктора, який допомагає користувачеві покроково спроєктувати інноваційний урок, обрати педагогічну технологію, форми взаємодії, цифрові інструменти та способи оцінювання.

Ресурс неформальної освіти: онлайн-курси, вебінари та майстер-класи з інноваційних технологій, цифрових інструментів і проєктування сучасного уроку.

Етапи реалізації:

1. Аналіз типових труднощів майбутніх педагогів.
2. Визначення функцій майбутнього конструктора.
3. Аналіз інноваційних технологій, опанованих у неформальній освіті.
4. Створення структури продукту.
5. Розроблення MVP.
6. Тестування на групі здобувачів.
7. Збір зворотного зв’язку.
8. Доопрацювання.
9. Пітчинг.

Тестування: 5–10 майбутніх педагогів створюють урок за допомогою конструктора та оцінюють його зручність, зрозумілість і практичну користь.

Пітчинг: 3–5 хвилин – проблема, рішення, демонстрація MVP, переваги, результати тестування.

Очікуваний результат: готовий прототип конструктора інноваційного уроку та досвід створення, тестування й удосконалення інноваційного педагогічного продукту.

EduQuest: освітні квести для сучасного класу

Проблема: педагогам часто бракує якісних готових інтерактивних завдань, які одночасно підтримують навчальну мотивацію та спрямовані на досягнення конкретних освітніх результатів.

Цільова аудиторія: учителі, майбутні педагоги, учні різних вікових груп.

Ідея та ціннісна пропозиція: створення цифрового сервісу або банку освітніх квестів, які педагог може обрати, адаптувати або створити самостійно відповідно до теми уроку.

Продукт: 3-5 готових квестів та прототип цифрової сторінки з можливістю їх перегляду й використання.

Ресурс неформальної освіти: майстер-класи з гейміфікації, вебінари з використання Genially, LearningApps, QR-технологій, онлайн-курси з інтерактивного навчання.

Етапи реалізації:

1. Аналіз потреб учителів.
2. Визначення типів квестів.
3. Розроблення сценаріїв.
4. Створення цифрових завдань.
5. Формування продукут.
6. Апробація з учнями або студентською групою.
7. Аналіз труднощів.
8. Коригування.

9. Пітчинг.

Тестування: апробація одного квесту з реальною або змодельованою групою учнів.

Пітчинг: демонстрація проходження квесту та пояснення його педагогічної цінності.

Очікуваний результат: прототип банку освітніх квестів і сформовані вміння створювати інноваційні інтерактивні продукти.

STEMBox: набір ідей для STEM/STEAM-уроків

Проблема: учителі часто позитивно ставляться до STEM/STEAM, але не мають достатньої кількості простих, доступних і готових до використання ідей.

Цільова аудиторія: майбутні вчителі, педагоги закладів загальної середньої освіти.

Ідея та ціннісна пропозиція: створення «коробки» STEM/STEAM-рішень, що містить готові ідеї, сценарії, інструкції, матеріали та цифрові ресурси.

Продукт: цифрова або фізична STEMBox із 5-7 картками інноваційних занять.

Ресурс неформальної освіти: STEM/STEAM-майстер-класи, вебінари, педагогічні лабораторії, професійні спільноти.

Етапи реалізації:

1. Аналіз STEM/STEAM-практик.
2. Визначення найбільш актуальних тем.
3. Генерування ідей.
4. Відбір найбільш реалістичних.
5. Розроблення сценаріїв.
6. Створення MVP.
7. Тестування окремого рішення.
8. Отримання експертного відгуку.

9. Доопрацювання.
10. Пітчинг.

Тестування: апробація однієї STEM/STEAM-активності.

Пітчинг: презентація коробки, її структури та одного готового сценарію.

Очікуваний результат: створений набір практичних STEM/STEAM-рішень та сформована здатність адаптувати інновації до освітньої практики.

Teach&Create: платформа авторських педагогічних розробок

Проблема: авторські інноваційні розробки майбутніх педагогів часто залишаються в межах окремої дисципліни або практики й не стають доступними для професійної спільноти.

Цільова аудиторія: студенти педагогічних спеціальностей, молоді вчителі, викладачі.

Ідея та ціннісна пропозиція: створення цифрової платформи, де користувачі можуть презентувати, обговорювати та вдосконалювати авторські педагогічні продукти.

Продукт: прототип платформи з кількома розділами та 10-15 тестовими педагогічними розробками.

Ресурс неформальної освіти: професійні спільноти, вебінари з цифрових платформ, тренінги зі створення освітнього контенту.

Етапи реалізації:

1. Аналіз потреб потенційних користувачів.
2. Визначення функцій платформи.
3. Розроблення структури.
4. Створення цифрового прототипу.
5. Наповнення матеріалами.
6. Тестування користувачами.
7. Збір відгуків.

8. Доопрацювання.
9. Пітчинг.

Тестування: група студентів завантажує, переглядає та оцінює матеріали.

Пітчинг: демонстрація платформи і користувацького сценарію.

Очікуваний результат: продукт платформи для накопичення й обміну педагогічними інноваціями.

From Course to Classroom: від онлайн-курсу до інноваційного уроку

Проблема: майбутні педагоги проходять онлайн-курси, але не завжди вміють переносити отримані знання в реальний освітній процес.

Цільова аудиторія: студенти педагогічних спеціальностей і молоді педагоги.

Ідея та ціннісна пропозиція: створення інструменту, який допомагає трансформувати результати онлайн-курсу у конкретну педагогічну розробку.

Продукт: шаблон або цифровий сервіс «курс – ключова ідея – педагогічна проблема – адаптація – урок – апробація».

Ресурс неформальної освіти: MOOCs, онлайн-курси, вебінари.

Етапи реалізації:

1. Аналіз онлайн-курсу.
2. Визначення найбільш цінних ідей.
3. Вибір педагогічної проблеми.
4. Розроблення механізму перенесення знань.
5. Створення MVP.
6. Тестування на конкретному курсі.
7. Розроблення уроку.
8. Апробація або мікровикладання.
9. Рефлексія.
10. Пітчинг.

Тестування: кілька користувачів працюють з одним або різними онлайн-курсами та створюють власні педагогічні продукти.

Пітчинг: показ шляху від проходження курсу до конкретної зміни в педагогічній практиці.

Очікуваний результат: готовий інструмент перенесення результатів неформального онлайн-навчання у професійну діяльність.

Workshop2School: від майстер-класу до освітнього продукту

Проблема: після участі у майстер-класах педагоги нерідко отримують цікаві ідеї, але не впроваджують їх у практику.

Цільова аудиторія: майбутні педагоги та педагогічні працівники.

Ідея та ціннісна пропозиція: створення алгоритму та інструментарію, що допомагає перетворити досвід майстер-класу на власний адаптований освітній продукт.

Продукт: цифровий або друкований «Workshop2School Toolkit» із шаблонами аналізу, адаптації, проєктування та апробації.

Ресурс неформальної освіти: педагогічні майстер-класи, воркшопи, тренінги.

Етапи реалізації:

1. Визначення проблеми перенесення досвіду.
2. Аналіз типового майстер-класу.
3. Розроблення алгоритму трансформації ідеї.
4. Створення Toolkit.
5. Тестування на групі студентів.
6. Створення ними власних продуктів.
7. Аналіз результатів.
8. Доопрацювання.
9. Пітчинг.

Тестування: користувачі застосовують Toolkit після одного майстер-класу та створюють власну педагогічну розробку.

Пітчинг: демонстрація одного повного циклу «майстер-клас → власний продукт».

Очікуваний результат: прототип інструментарію для перенесення результатів неформального навчання у педагогічну практику.

HackEdu: від хакатону до педагогічної інновації

Проблема: майбутні педагоги не завжди мають досвід швидкого командного створення інноваційних рішень для реальних освітніх проблем.

Цільова аудиторія: студенти педагогічних спеціальностей, молоді педагоги, студентські команди.

Ідея та ціннісна пропозиція: створення формату та цифрового простору для проведення педагогічних хакатонів, де команди розробляють рішення конкретних освітніх викликів.

Продукт: пакет, що містить банк педагогічних викликів, правила хакатону, шаблон розроблення рішення, критерії оцінювання та форму пітчингу.

Ресурс неформальної освіти: хакатони, творчі лабораторії, інтенсиви, професійні спільноти.

Етапи реалізації:

1. Формування банку актуальних освітніх проблем.
2. Розроблення формату хакатону.
3. Формування команд.
4. Вибір проблеми.
5. Генерування рішень.
6. Створення прототипу.
7. Пітчинг перед експертами.
8. Отримання зворотного зв'язку.

9. Доопрацювання продукту.

10. Визначення можливостей апробації.

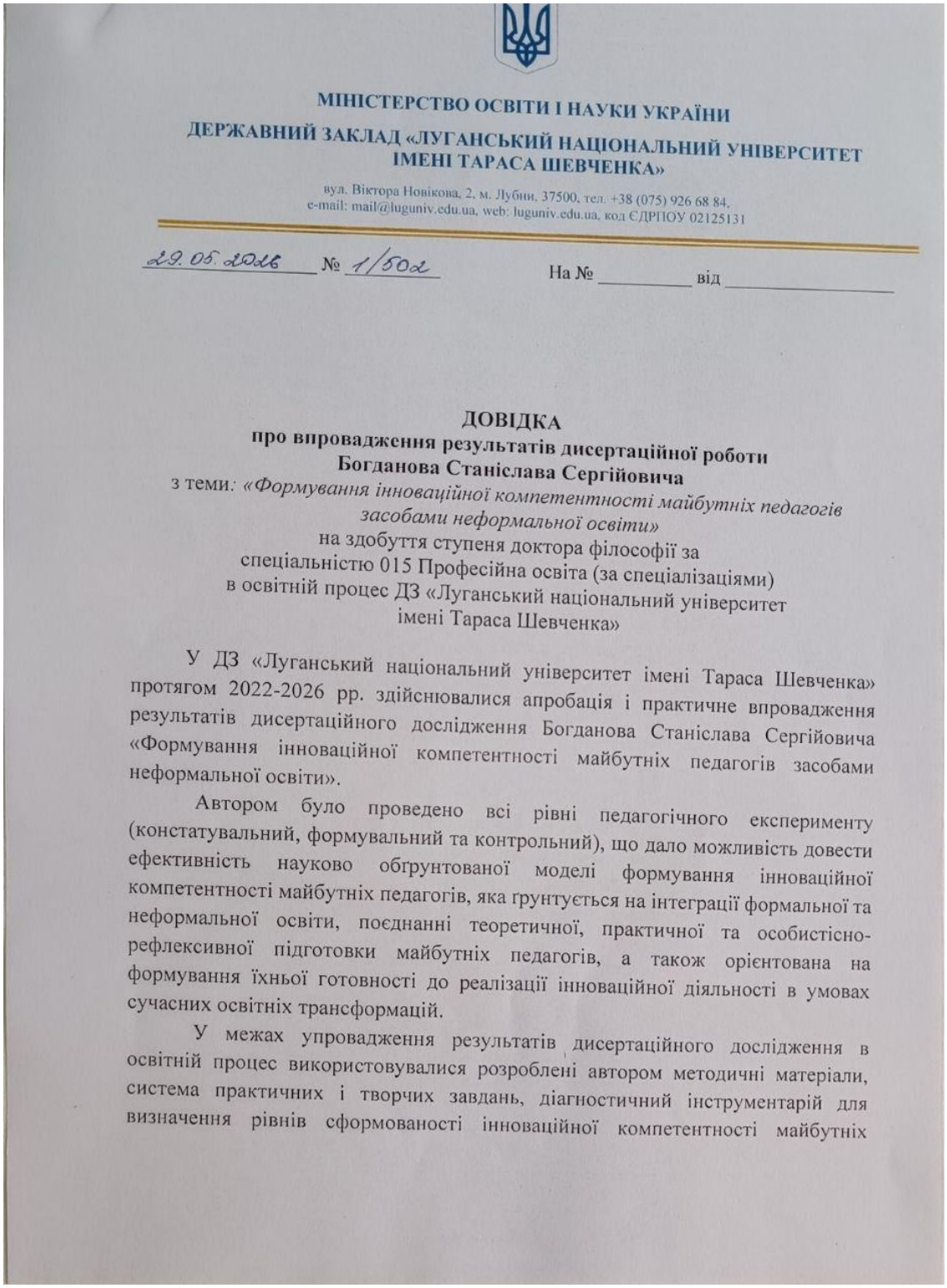
Тестування: проведення пробного мініхакатону для студентських команд.

Пітчинг: кожна команда за 3-5 хвилин представляє проблему, рішення, проєкт та очікуваний ефект.

Очікуваний результат: сформований пакет HackEdu та досвід командного створення інноваційного педагогічного продукту.

Додаток З

Довідки про впровадження



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

вул. Віктора Новікова, 2, м. Лубни, 37500, тел. +38 (075) 926 68 84,
e-mail: mail@luguniv.edu.ua, web: luguniv.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125131

29.05.2026 № 1/502 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Богданова Станіслава Сергійовича
з теми: *«Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти»*
на здобуття ступеня доктора філософії за
спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

У ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» протягом 2022-2026 рр. здійснювалися апробація і практичне впровадження результатів дисертаційного дослідження Богданова Станіслава Сергійовича «Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти».

Автором було проведено всі рівні педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний та контрольний), що дало можливість довести ефективність науково обґрунтованої моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів, яка ґрунтується на інтеграції формальної та неформальної освіти, поєднанні теоретичної, практичної та особистісно-рефлексивної підготовки майбутніх педагогів, а також орієнтована на формування їхньої готовності до реалізації інноваційної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій.

У межах упровадження результатів дисертаційного дослідження в освітній процес використовувалися розроблені автором методичні матеріали, система практичних і творчих завдань, діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості інноваційної компетентності майбутніх

педагогів, а також комплекс завдань, спрямованих на розвиток здатності до впровадження інноваційних технологій та створення авторських педагогічних продуктів. Участь здобувачів освіти у зазначених формах діяльності сприяла розвитку критичного мислення, креативності, ініціативності, професійної мобільності, здатності до адаптації інновацій відповідно до потреб учнів та готовності до реалізації сучасних освітніх технологій у професійній діяльності.

Практичні результати дослідження можуть бути використані в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічного профілю задля формування у них інноваційної компетентності; у системі самоосвітньої діяльності майбутніх учителів.

Теоретичні положення та методичні матеріали дисертаційної роботи С.С. Богданова «*Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти*» було позитивно оцінено професорсько-викладацьким колективом університету. Підтверджуємо, що результати дисертації доцільно упроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти, що здійснюють професійну підготовку майбутніх педагогів.

Ректор Олена КАРАМАН

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
ід. код 02125131

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕСЯ ГОНЧАРА

пр. Науки, 72, м. Дніпро, 49045, телефон (056) 377-81-98, (056) 377-81-94, факс (056) 374-98-42
E-mail: cdep@dnu.dp.ua, код ЄДРПОУ 02066747

28.05.2026 № 22-304-40С На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Богданова Станіслава Сергійовича
з теми: *«Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти»*
на здобуття ступеня доктора філософії за
спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
в освітній процес Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара

Упродовж 2022-2026 рр. в освітній процес Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара було впроваджено матеріали дисертаційного дослідження Богданова Станіслава Сергійовича «Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти».

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю підготовки конкурентоспроможного педагога, здатного ефективно діяти в умовах трансформації сучасної освіти, цифровізації, реформування освітньої галузі та постійного оновлення педагогічних технологій. Сучасний педагог має бути не лише носієм професійних знань, а й активним суб'єктом інноваційної діяльності, здатним до творчого пошуку, професійного саморозвитку та впровадження новітніх освітніх практик.

Особливої значущості у цьому контексті набувають можливості неформальної освіти, яка забезпечує гнучкість, практичну спрямованість професійної підготовки, розвиток творчого потенціалу та здатності до безперервного навчання. У цьому контексті дослідження С.С. Богданова відповідає сучасним тенденціям розвитку педагогічної освіти та сприяє оновленню змісту професійної підготовки майбутніх педагогів.

Автором було впроваджено модель формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, що

передбачала цілеспрямоване формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та особистісного компонентів інноваційної компетентності здобувачів вищої освіти. Реалізація моделі здійснювалася шляхом інтеграції можливостей неформальної освіти в освітній процес, упровадження інноваційних форм і методів роботи, залучення здобувачів до проєктної, творчої, тренінгової, практико орієнтованої діяльності, а також розвитку їхньої готовності до саморозвитку, професійної рефлексії та створення авторських інноваційних продуктів.

Практико-методичні матеріали дисертаційного дослідження було використано під час проведення тренінгів, інтерактивних занять, воркшопів, майстер-класів, педагогічних практикумів, реалізації проєктної діяльності та організації заходів неформальної освіти з метою формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів.

Матеріали наукового дослідження С.С. Богданова відзначаються високим рівнем актуальності, науковою новизною, практичною спрямованістю, отримали позитивні відгуки серед професорсько-викладацького складу та можуть бути рекомендовані для подальшого використання в освітньому процесі закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів.

Проректор з наукової роботи Олег МАРЕНКОВ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА
вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

22.09.2026 №3015/01-51/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційної роботи
Богданова Станіслава Сергійовича
з теми: *«Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти»*
на здобуття ступеня доктора філософії за
спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
в освітній процес Полтавського національного
педагогічного університету імені В. Г. Короленка

Засвідчується, що результати дисертаційного дослідження Богданова Станіслава Сергійовича на тему «Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти», поданого на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями), упроваджено в освітній процес Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

У процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей використано теоретичні положення та практичні напрацювання дисертаційного дослідження щодо формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів із використанням потенціалу неформальної освіти.

Зокрема, упроваджено окремі складники розробленої та науково обґрунтованої автором структурно-функціональної моделі формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів засобами неформальної освіти, що передбачає взаємозв'язок цільового, концептуального, змістового, процесуального, технологічного та результативного компонентів.

У межах освітнього процесу використано запропоновані автором форми, методи та засоби інтеграції ресурсів формальної й неформальної освіти у професійну підготовку майбутніх педагогів. Здобувачів залучено до різних видів неформальної освітньої діяльності, зокрема вебінарів, майстер-класів, тренінгів, освітніх форумів, науково-практичних заходів, онлайн-курсів, проєктної та творчої діяльності з подальшим аналізом, обговоренням і рефлексією отриманого досвіду.

Практичне використання отримали розроблені в межах дослідження проєктні, тренінгові та практико-орієнтовані завдання, спрямовані на розвиток у здобувачів здатності аналізувати сучасні педагогічні інновації, генерувати й обґрунтовувати нові освітні ідеї, проєктувати та презентувати інноваційні

освітні продукти, критично оцінювати результати власної діяльності та визначати перспективи подальшого професійного розвитку.

Упроваджено методичні напрацювання автора щодо поєднання формальної та неформальної освіти, усвідомленого вибору здобувачами ресурсів неформального навчання та використання отриманих результатів для побудови індивідуальної освітньої траєкторії й безперервного професійного саморозвитку.

Використання результатів дисертаційного дослідження Богданова С. С. сприяло посиленню інноваційної та практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки майбутніх педагогів, розширенню можливостей використання ресурсів неформальної освіти в освітньому процесі, активізації самостійної, проєктної та творчої діяльності здобувачів вищої освіти.

Результати дослідження можуть надалі використовуватися під час викладання освітніх компонентів професійної підготовки майбутніх педагогів, організації їхньої самостійної та проєктної діяльності, педагогічної практики, а також у процесі проєктування індивідуальних траєкторій професійного розвитку здобувачів вищої освіти.

Ректор Марина ГРИНЬОВА