

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ВАКУЛОВА ІРИНА ВАСИЛІВНА**

УДК 378.091.12.011.3-051:81'243]:001.895(043)

**ДИСЕРТАЦІЯ**  
**РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**  
**ІНОЗЕМНИХ МОВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ**

Спеціальність – 011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань – 01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ /І.В. Вакулова/

Науковий керівник:

**Хоружа Людмила Леонідівна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач  
кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної  
освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка

Київ – 2024

## АНОТАЦІЯ

*Вакулова І.В.* Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки, галузь знань 01 Освіта/Педагогіка. – Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2024.

Дисертацію присвячено дослідженню проблеми розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Актуальність теми зумовлена потребою сучасного суспільства у підготовці майбутніх учителів інноваційного типу, які були б здатні успішно реалізовувати актуальні інноваційні освітні завдання відповідно до сучасних викликів. Вирішення цього питання значною мірою залежить від педагогічних закладів вищої освіти, для яких окремими показниками якості освіти є наявність інноваційної складової у змісті фахової підготовки та здатність забезпечити належні умови для формування і розвитку інноваційно налаштованих спеціалістів, критично та творчо мислячих, з розвиненим адаптаційним та інноваційним потенціалом, готових до генерування, засвоєння та впровадження інноваційних ідей у майбутній педагогічній практиці. Особливої уваги потребує оновлення системи фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки існуюча перспектива зміни статусу англійської мови в нашій країні передбачає формування іншомовної компетентності як пріоритетної та усвідомлення численних переваг для людини, яка володіє іноземною мовою в сучасному світі. Відтак, проблема розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці перебуває у центрі уваги науковців і потребує подальшого осмислення та пошуку практичних інструментів її вирішення. Відповідно до вищесказаного, *об'єктом* дослідження є фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов. *Предметом* дослідження є організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. *Метою* дисертаційної роботи є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка ефективності

організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

У дисертації розглянуто теоретичні основи досліджуваної проблеми. У результаті узагальнення соціальних концепцій та осмислення наукових теорій виокремлено низку методологічних підходів (особистісного, діяльнісного, системного, аксіологічного, інноваційного, компетентнісного, середовищного), комплексна інтеграція яких дозволила вибудувати теоретико-практичну платформу дослідження та осмислити науковий задум в різних його вимірах, детермінувала вибір стратегії наукового пошуку і цілісність розгляду досліджуваної проблеми, забезпечила обґрунтування та розробку організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов і виявлення ефективності шляхів їх реалізації.

Визначено термінологічний інструментарій дослідження, простежено генезис становлення базових понять, проаналізовано та узагальнено трактування ключових дефініцій українськими та зарубіжними науковцями. Так, концепт поняття «інноваційний потенціал майбутнього учителя іноземних мов» розглянуто крізь призму осмислення таких понять як «інновація» (і похідних від нього) та «потенціал». Поєднання цих феноменів та визначення структурних компонентів ключового поняття уможливило розгляд і розуміння інноваційного потенціалу майбутнього учителя іноземних мов як дисипативної інтегративної багатофункціональної системи, що включає низку структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий та результативно-оцінювальний), які за умови актуалізації та реалізації уможливають успішне становлення вчителя іноземних мов інноваційного типу, здатного до нестандартного мислення та активної інноваційної педагогічної діяльності. Визначено, що виокремлені відповідно до мети дослідження компоненти інноваційного потенціалу потребують своєчасної підтримки ззовні як певного поштовху до розкриття та набувають нових характеристик завдяки категорії розвитку, що виконує функцію розгортання потенціалу, який до цього часу перебував у кумулятивному стані. Узагальнення трактувань науковців та

власне осмислення змісту та структури ключової дефініції дослідження дозволило запропонувати авторське трактування поняття «розвиток інноваційного потенціалу майбутнього учителя іноземних мов».

Водночас аналіз світових освітніх практик розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів у фаховій підготовці дозволив визначити домінантність питання імплементації інноваційної педагогіки у фахову підготовку майбутніх учителів у більшості закладів вищої освіти різних країн. Переконавання зарубіжних колег у необхідності інтеграції принципів інноваційної педагогіки в сучасні навчальні програми закладів вищої освіти з метою формування нової інноваційної освітньої культури, яка має охоплювати весь період навчання, підштовхнуло нас до аналізу вітчизняних нормативних освітніх документів на предмет наявності інноваційної складової, результати якого описані у розділі 2.

Визначено поняття організаційно-педагогічних засад, подано узагальнені концепції організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Розроблено діагностичний інструментарій: визначено й описано критерії та показники, охарактеризовано етапи та рівні розвитку інноваційного потенціалу, що цілком забезпечило проведення констатувального експерименту. Загальний обсяг вибірки становив 227 студентів 2-4 курсів спеціальності 035 «Філологія». Для забезпечення коректності проведення експериментальної роботи, об'єктивного оцінювання ефективності впровадження організаційно-педагогічних засад застосовано методи статистичної обробки даних. Використання критерію згоди  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона засвідчило відсутність статистично значущих відмінностей між експериментальною та контрольною групами у сформованості вихідних рівнів розвитку інноваційного потенціалу та його компонентів. Водночас результати констатувального експерименту показали, що респондентам помітно бракує базових знань з педагогічної інноватики, спостерігається недостатнє володіння практичними навичками, що зумовлено як слабкістю когнітивного компонента, так і низьким рівнем розвитку більшості професійно значущих властивостей, необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності. До того ж, значна частина

студентів продемонструвала нестачу досвіду рефлексії власної інноваційної діяльності, що підтвердили показники результативно-оцінювального компонента. Тоді як мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій, що відповідає реаліям та вимогам часу, більшість респондентів переважно проявили на трансформаційно-корекційному рівні. Відтак, результати діагностики стали підставою для обґрунтування та розробки організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, одночасно визначивши проблеми, які потребували окремої корекції під час формувального експерименту. Оскільки розробка організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов передбачає інтеграцію *інноваційних принципів* у педагогічний процес, на основі аналізу останніх наукових розвідок та в контексті методологічних підходів було виокремлено ряд інноваційних принципів (емерджентності, холістичності, студентоцентризму, концепції 4К, кордомедійності, інтеріоризації, імерсивності).

Проведено дослідно-експериментальну перевірку обґрунтованих та розроблених організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Аналіз результатів респондентів експериментальної та контрольної груп, проведений на основі контрольнопорівняльного методу, довів ефективність запропонованих організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Так, за результатами статистичної обробки даних з використанням критерію  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона визначена позитивна динаміка в характері та рівнях розвитку інноваційного потенціалу респондентів експериментальної групи, що не є випадковим явищем – кращі результати зумовлені інтеграцією експериментальних організаційно-педагогічних засад у фахову підготовку цієї групи. Крім того, у ході формувального експерименту визначено, що у фаховій підготовці інноваційний потенціал майбутніх учителів, як пролонгований феномен, фактично проходить лише перші два етапи: накопичення та актуалізації, де останній стає певним імпульсом для більш високого етапу - його реалізації, який має відбутися у майбутній інноваційній педагогічній практиці.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше* визначено поняття: «розвиток інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов» як динамічний, поетапний, безперервний процес позитивних змін взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого та результативно-оцінювального), які за умови актуалізації та реалізації уможливають успішне становлення вчителя іноземних мов інноваційного типу, здатного до нестандартного мислення та активної інноваційної педагогічної діяльності; виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий та результативно-оцінювальний); визначено відповідні етапи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (акумуляція, актуалізація, реалізація); обґрунтовано організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення, доповнення освітньо-професійних та робочих програм, навчальна колаборація з використанням цифрових освітніх інструментів, застосування зворотного зв'язку, що передбачає рефлексію всіх суб'єктів педагогічного процесу) та визначено інноваційні принципи (емерджентності, холістичності, студентоцентризму, концепції 4К, кордомедійності, інтеріоризації, імерсивності); розроблено діагностичний інструментарій дослідження – критерії (спонукальний, гностичний, процесуальний, рефлексивний), показники та рівні розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів (репродуктивно-імітаційний, перетворювально-корекційний, продуктивно-інноваційний); *уточнено* сутність ключових понять дослідження, зокрема «інновація», «інноваційність», «інноваційна людина», «педагогічна інноватика», «потенціал», «розвиток»; *подальшого розвитку набули* методичні практики, інноваційні форми та методи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у створенні авторського YouTube-каналу, на якому представлені відеоскрайбінг - практичні

поради щодо методики викладання іноземних мов та граматики англійської мови (SimpleVideo - <https://youtu.be/90FjHFpG4mg>) та відеолекції з дисципліни «Історія зарубіжної літератури» для фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (OfficeMix - <https://youtu.be/LfqYYCnFtUk>); сайту «Професійна майстерня» вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури (WIX - <https://irynavakulova15.wixsite.com/metodologichna-skarb>); електронних посібників «Освітні цифрові інструменти для ефективною навчальною колаборації» (Figma - <http://surl.li/rhxbx>) та «Навігатор для вчителів: технології, методи та прийоми для розвитку навичок 4К» (BookCreator- <http://surl.li/qwnks>).

Висновки і рекомендації, які були зроблені на основі проведеної експериментальної роботи (форми, методи, прийоми, технології, цифрові інструменти, семінари, тренінги, вебінари щодо розвитку 4К тощо), можуть бути використані у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей з метою розвитку їхнього інноваційного потенціалу, а також стане в нагоді слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, у системі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Крім того, корисними для дослідників будуть нові зарубіжні джерела з проблеми інтеграції принципів інноваційної педагогіки у фахову підготовку майбутніх учителів, які було введено до наукового обігу.

**Ключові слова:** інновація, потенціал, розвиток, інноваційний потенціал майбутнього вчителя іноземних мов, розвиток інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов.

## ABSTRACT

*Vakulova I.V.* Developing Innovative Potential of Future Foreign Language Teachers in Professional Training. – Qualifying scientific work on the rights of manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Pedagogy in the specialty 011 Educational, pedagogical sciences, field of knowledge 01 Education/Pedagogy. – Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, 2024.

The thesis is devoted to the study of the problem of the development of the innovative potential of future foreign language teachers in their professional training. The relevance of the topic is determined by the need of modern society to train future teachers of innovative type who would be able to successfully implement current innovative educational tasks in accordance with modern challenges. The solution of this issue largely depends on pedagogical institutions of higher education, for which some indicators of the quality of education include the presence of an innovative component in the content of professional training and the ability to provide appropriate conditions for the formation and development of innovative specialists, critical and creative thinkers with developed adaptive and innovative potential ready to generate, assimilate and implement innovative ideas in future pedagogical practice. Particular attention should be paid to the update of the system of professional training of future foreign language teachers, since the current prospect of changing the status of English in our country implies setting the formation of foreign language competence as a priority and realizing numerous advantages of a person who speaks a foreign language in the modern world. Therefore, the problem of the development of the innovative potential of future foreign language teachers in their professional training is in the focus of attention of scholars and requires further reflection and search for practical tools to solve it. Therefore, the object of the research is the professional training of future foreign language teachers. The subject of the research is the organizational and pedagogical basics of the development of the innovative potential of future foreign language teachers in their professional training. The study aims to establish and test the effectiveness of organizational and pedagogical basics of the development of the innovative potential of future foreign language teachers.

The thesis deals with the theoretical foundations of the research problem. On the basis of generalization of social concepts and comprehension of scientific theories, a number of methodological approaches (personal, activity, systemic, axiological, innovative, competence, environmental) have been identified. The holistic integration of these approaches has made it possible to build a theoretical and practical research platform and explore the scientific idea in its various dimensions, determined the choice of the research strategy and the integrity of the study of the problem under consideration,



provided substantiation and development of organizational and pedagogical basics for the development of the innovative potential of future foreign language teachers and identification of the effectiveness of ways of their implementation.

The set of the terminological tools of the study has been defined, the genesis of the basic concepts – observed, and the interpretation of key definitions by Ukrainian and foreign scholars – analysed and summarised. Thus, the concept of 'innovative potential of a future foreign language teacher' has been explored through the prism of the understanding of such concepts as 'innovation' (and its derivatives) and 'potential'. The combination of these phenomena and the definition of the structural components of the key concept has made it possible to study and understand the innovation potential as a dissipative integrative multifunctional system that includes a number of structural components (motivational-value, cognitive-educative, active-creative, result-evaluative), which, when actualised and implemented, enable the successful development of an innovative foreign language teacher capable of out-of-the-box thinking and active pedagogical innovation. It is determined that the components of the innovation potential, allocated in accordance with the purpose of the study, need timely support from the outside as a certain push for disclosure and acquire new characteristics due to the category of development which performs the function of deploying the potential that has been in a cumulative state until now. The generalisation of scholars' interpretations and the author's own comprehension of the content and structure of the key definition of the study allows us to propose the author's interpretation of the concept of 'development of future foreign language teachers' innovative potential'.

Besides, the analysis of world educational practices of the development of the innovative potential of future teachers in professional training has made it possible to determine the dominance of the issue of the implementation of innovative pedagogy in the professional training of future teachers in most higher education institutions of different countries. The conviction of foreign colleagues in the need to integrate the principles of innovative pedagogy into modern curricula of higher education institutions in order to form a new innovative educational culture that should cover the entire period of study has prompted us to analyse domestic regulatory educational documents to

identify the presence of an innovative component, the results of which are described in Chapter 2.

The term "organisational and pedagogical basics" is defined, the generalised concepts of organisational and pedagogical basics of the development of future foreign language teachers' innovative potential have been presented. A diagnostic toolkit has been developed: criteria and indicators have been identified and described, stages and levels of innovation potential development – characterised, which ensured the conduct of a confirmatory experiment. The total sample size was 227 students of the 2nd-4th years of the speciality 035 Philology. To ensure the correctness of the experimental work, objective assessment of the effectiveness of the implementation of organisational and pedagogical basics, the methods of statistical data processing were used. The employment of Pearson's Chi-square ( $\chi^2$ ) criterion has shown no statistically significant differences between the experimental and control groups in the formation of initial levels of development of innovation potential and its components. However, the results of the confirmatory experiment show that the respondents significantly lack basic knowledge of pedagogical innovation, there is a shortage of practical skills, which is due to both the weakness of the cognitive component and the insufficient development of most professionally significant properties necessary for innovative pedagogical activity. Meanwhile, the majority of students demonstrate a lack of experience in reflecting on their own innovation activities, which has been confirmed by the results of the performance and evaluation component. At the same time, the motivational and value-based attitude towards innovation that meets the realities and requirements of today has been mostly demonstrated by respondents at the transformational and corrective level. Thus, the results of the diagnostics have become the basis for substantiating and developing the organisational and pedagogical basics of the development of the innovative potential of future foreign language teachers, while identifying the problems that require separate correction during the formative experiment.

Since the development of organisational and pedagogical basics for the development of future foreign language teachers' innovative potential involves the integration of innovative principles into the pedagogical process, a number of innovative principles

(emergence and holistic principles, student-centredness, 4K concept, cordos-mediation, principles of internalisation and immersion) have been identified based on the analysis of recent scientific research and in the context of methodological approaches.

An experimental test of the substantiated and developed organisational and pedagogical basics of the development of innovative potential of future foreign language teachers has been carried out. The analysis of the results of the respondents of the experimental and control groups conducted on the basis of the comparative method proves the effectiveness of the proposed system for the development of the innovative potential of future foreign language teachers in their professional training. Thus, according to the results of statistical data processing based on Pearson's Chi-square ( $\chi^2$ ) criterion, a positive trend in the nature and levels of the development of the innovative potential of the respondents of the experimental group has been identified, which is not accidental. The better results are due to the integration of the developed organisational and pedagogical basics into the professional training of this group. In addition, in the course of the formative experiment, it was determined that in professional training, the innovative potential of future foreign language teachers, as a prolonged phenomenon, actually goes through only the first and second stages: accumulation and actualisation, where the latter becomes a certain impetus for a higher stage - its implementation, which should take place in the future innovative pedagogical practice.

The scientific novelty of the study is that for the first time the concept of 'development of future foreign language teachers' innovative potential' has been defined as a dynamic, phased, integrative, continuous process of positive changes in interrelated components (motivational-value, cognitive-educative, active-creative, result-evaluative), which, when actualised and implemented, facilitate the successful formation of an innovative type of foreign language teacher capable of non-standard thinking and active innovative pedagogical activity. The structural components of the future foreign language teacher's innovative potential (motivational-value, cognitive-educative, active-creative, result-evaluative) have been identified and characterised; the relevant phases of the development of future foreign language teachers' innovative potential (accumulation, actualisation, implementation) – defined; the organisational and pedagogical basics of the

development of the innovative potential of future foreign language teachers – substantiated (enrichment of the system of motives for innovative - professional self-determination, supplementation of educational and professional programmes, training collaboration with the use of digital educational tools, application of feedback, which involves reflection of all subjects of the pedagogical process). Diagnostic research toolkit – motivational, gnostic, procedural, reflective criteria, indicators and levels of innovation potential development (reproductive - imitative, transformative - corrective, productive - innovative – have been created; the content of basic concepts of research has been specified, in particular, 'innovation', 'innovativeness', 'innovative person', 'pedagogical innovation', 'potential', 'development'; methodological practices, innovative forms and methods of developing the innovative potential of future foreign language teachers in their professional training have been further developed.

The practical significance of the results of the research is that the author's YouTube channel, which presents Video Scrubbing - practical tips on methods of teaching foreign languages and English grammar (SimpleVideo - <https://youtu.be/90FjHFpG4mg>) and video lectures on the discipline "History of Foreign Literature" for the professional training of future foreign language teachers (OfficeMix - <https://youtu.be/LfqYYCnFtUk>); the website "Professional Workshop" for teachers of foreign languages and foreign literature (WIX - <https://irynavakulova15.wixsite.com/metodologichna-skarb>); electronic manuals "Educational Digital Tools for Effective Learning Collaboration" (Figma - <http://surl.li/qwnkx>) and "Navigator for Teachers: Technologies, Methods and Techniques for Developing 4K Skills" (BookCreator- <http://surl.li/qwnks> ).

The conclusions and recommendations based on the experimental work (forms, methods, techniques, technologies, digital tools, seminars, trainings, webinars on the development of 4K, etc.) can be used in the professional training of students of philology in order to develop their innovative potential, and will also be useful for students of institutes of postgraduate pedagogical education, in the system of professional development of higher education teachers.

In addition, new foreign sources on the problem of integrating the principles of innovative pedagogy into the professional training of future teachers, which have been introduced into scientific circulation, will be useful for researchers.

Keywords: innovation, potential, development, innovative potential of future foreign language teachers, development of innovative potential of future foreign language teachers.

## **СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ**

### **Наукові статті, опубліковані у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України**

1. Вакулова І.В. Педагогічна інноватика як предмет дослідження вітчизняних та зарубіжних учених. *Освітологічний дискурс*. 2021. № 4 (35). С. 118–140. ISSN: 2312-5829 DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.48>

Веб-посилання на видання: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/issue/view/37>

2. Вакулова І. В. Шляхи оптимізації педагогічного процесу на уроках англійської мови у 5-11 класах. *Перспективи та інновації науки*. 2023. № 14 (32). С. 62–78. ISSN: 2786-4952 DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14\(32\)-62-78](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-14(32)-62-78)

Веб-посилання на видання: <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/issue/view/183>

3. Vakulova, I. V. Integration of the 4C and cordos-mediation concept as a national model for the development of a modern graduate. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series "Pedagogy and Psychology"*. 2023. № 9 (4). P. 76 –86. ISSN: 2413-3329 DOI: <https://doi.org/10.52534/msu-pp4.2023.76>

Веб-посилання на видання: <https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-9-4-2023>

### **Публікації, у яких додатково висвітлено наукові результати дисертації**

4. Khoruzha L., Hrynevych L., Bodnenko D., Vakulova I., Proshkin V. V. Online education at a modern university: tools for interactive learning. *E-learning in the Transformation of Education in Digital Society*. 2022. Vol. 14. P. 163-177. ISSN: 2451-3652 DOI: <https://doi.org/10.34916/el.2022.14.12> Веб-посилання на видання:

<https://us.edu.pl/wydzial/wsne/wp-content/uploads/sites/20/Bez-kategorii/e-E-learning-14.pdf>

5. Вакулова І. В. Інновації в освіті: компетентнісний підхід. *Культурологічний Альманах*. 2022. (3), С. 199-208. ISSN: 2786-7250 DOI: <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.26> Веб-посилання на видання: <https://almanac.npu.kiev.ua/index.php/almanac/issue/view/3>
6. Вакулова І.В. Інноваційний потенціал педагога як наукова категорія. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, Випуск 77, Переяслав, 2021, С. 226–230. Веб-посилання на видання: <https://drive.google.com/file/d/1nGrDgHOIKQ1ZfRPS3H7mUmAK2WG-lz6E/view>
7. Вакулова І.В. Формування цифрової компетентності майбутніх учителів англійської мови як інструмент удосконалення якості навчання в загальноосвітніх закладах. *Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти*: матеріали Всеукраїнської заочної науково-методичної конференції. Харків, 2023, С. 37-41
8. Вакулова І.В. Кордомедійність як духовна домінанта української культури. *Держава і Церква в новій та новітній історії України* : матеріали ІХ міжнародної наукової конференції, Вип. ІХ, Полтава, 2023, С. 303–312.
9. Вакулова І.В. Системний підхід до визначення сутності інноваційного потенціалу майбутніх учителів : матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, 2023 р., Запоріжжя. С. 95 – 98
10. Вакулова І.В. Аналіз зарубіжного досвіду інноваційної педагогіки в іноземних студіях. *Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації* : матеріали XVIII Міжнародної науково-практичної конференції, 2023, С. 27 – 30.

## ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

**ЗВО** – заклад вищої освіти (згідно з Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 р. №2145-VIII)

**ІМ** – іноземна мова

**КГ** – контрольна група

**ЕГ** – експериментальна група

**ІКТ** – інформаційно-комунікаційна технологія

**ПРООН** – програма розвитку ООН, ПРООН (англ. United Nations Development Programme)

**ОПП** – освітньо-професійна програма

**РНП** – робоча навчальна програма

**COVID-19** – Коронавірусна хвороба 2019

**FLA** – Foreign Language Anxiety – іншомовна тривожність

**4К (4С)** – чотири ключові навички майбутнього: креативність (*creativity*), критичне мислення (*critical thinking*), кооперація-колаборація (*collaboration*) та комунікативні навички (*communication*).

**SPOD** – від. англ. steady (стійкий), predictable (передбачуваний), ordinary (простий), definite (визначений).

**VUCA** – від. англ. volatility (нестабільність), uncertainty (невпевненість), complexity (складність), ambiguity (двозначність).

**BANI** – від. англ. brittle (крихкий), anxious (тривожний), nonlinear (нелінійний), incomprehensible (незрозумілий).

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	17
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b> .....	25
1.1. Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов як соціальна та наукова проблема.....	25
1.2. Характеристика базових понять дослідження.....	50
1.3. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці .....	74
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	91
<b>РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b> .....	93
2.1. Стан фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов.....	93
2.2. Діагностика стану розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.....	112
2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов .....	131
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	156
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ</b> .....	159
3.1 Організація і методичне забезпечення проведення експерименту .....	159
3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи по розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов .....	182
<b>Висновки до третього розділу</b> .....	201
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> .....	203
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	207
<b>ДОДАТКИ</b> .....	251



## ВСТУП

**Обґрунтування вибору теми дисертації.** Глобалізаційні процеси, інноватизація та диджиталізація світового суспільства зумовлюють потребу у підготовці нової генерації майбутніх фахівців – вчителів інноваційного типу, однією з головних ознак світогляду яких є «тотальна інноваційність», що приходить на зміну інертній, консервативній діяльності і вимагає від вчителя нестандартного педагогічного мислення, використання гнучких педагогічних технологій, постійного пошуку нових форм та професійного вдосконалення впродовж життя. Відтак розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів стає актуальною проблемою сьогодення. Враховуючи, що інтеграція України в європейський простір, яка передбачає зміцнення міжнародного іміджу та підвищення конкурентоспроможності країни в інноваційних світових процесах, суттєво вплинула на статус англійської мови в нашій державі, питання оптимізації змісту фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов стає одним із домінантних завдань української системи вищої освіти.

На пріоритетний розвиток інноваційної складової у системі сучасної освіти наголошується у нормативних документах: законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2019), Концепції «Нова українська школа» (2016) тощо. Зокрема, у законі «Про освіту» *інноваційна діяльність закладів вищої освіти визнається неодмінною складовою їхньої освітньої діяльності, а ключовими завданнями освіти названі розвиток наукової й інноваційної діяльності, формування перспективного мислення та підвищення якості освіти на інноваційних засадах* [185].

Питання проблематики педагогічної інноватики піднімали в своїх працях як вітчизняні науковці (М. Братко, І. Дичківська, Л. Козак, М. Козир, В. Кремень, О. Огієнко, В. Паламарчук, С. Сисоєва, Л. Хоружа, О. Цюняк, О. Шапран та ін.), так і зарубіжні (Л. Кайрісто-Мертанен, Дж. Кеттунен, С. Лійтінен, Х. Маурер, М. Нео, К. Олелеве, М. Сачжоу, М. Вієйраб, А. Чжан тощо). Інноваційні підходи у

фаховій підготовці досліджували О. Аніщенко, І. Бех, Х. Вілкінсон, Н. Едех, В. Желанова, Г. Золотарьова, С. Кернкросс, О. Котенко, Н. Кошарна, О. Малихін, О. Пехота, О. Попова, Дж. Сантос, О. Серняк, Х. Сілвер, Б. Торнхілл-Міллер та ін.

Проблему розвитку потенціалу особистості порушували у своїх дослідженнях українські та зарубіжні науковці: Д. Берлайн, Я. Бугерко, Н. Лебідь, К. Левін, І. Маноха, В. Міляєва, К. Петерсон, К. Ріф, Дж. Роттер, М. Селінгман тощо. Вчені визначають типологію потенціалу особистості залежно від форм її життєдіяльності і використовують при цьому цілий ряд термінів серед яких: адаптаційний потенціал (О. Литвиненко, Н. Старинська); соціально-психологічний потенціал (А. Бефані, О. Петрунько); комунікативний потенціал (І. Мамчур, Л. Орбан-Лембрик, К. Савченко); інтелектуальний потенціал (А. Замша, О. Пісоцький); творчий потенціал (В. Барко, І. Маноха, Л. Міщина, В. Моляко, С. Шандрук, О. Чаплигін); духовно-творчий потенціал (В. Вербець, О. Хаустова); духовний потенціал (О. Олексюк, Л. Хомич) тощо. Поняття "інноваційний потенціал особистості" у різних аспектах розглядали вчені: Ю. Власенко, Ю. Галатюк, Л. Козак, Д. Мазоха, Л. Овсянкіна, Н. Опанасенко, О. Соснюк, В. Химинець та інші.

Питання розвитку інноваційного потенціалу як передумови успішного професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови набуло актуальності, що підсилюється наявністю суперечностей між:

- об'єктивною потребою суспільства в ініціативних педагогах, здатних до впровадження інновацій та недостатньою увагою педагогічної теорії і практики до розвитку інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови;
- запитом на вчителя інноваційного типу, його готовності до інноваційної діяльності та відповідною системою підготовки в закладах вищої освіти;
- необхідністю розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов та розробкою ефективних організаційно-педагогічних засад реалізації цього процесу у вищій школі.

Водночас проблема розвитку інноваційного потенціалу майбутніх фахівців, зокрема вчителів іноземних мов, завжди залишається актуальною, потребує подальшого осмислення та пошуку практичних інструментів його формування в

контексті вищезазначених суперечностей. Таким чином, актуальність окресленої проблеми та її недостатня розробленість зумовили вибір теми нашого дослідження: **«Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці».**

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

Дисертаційне дослідження виконано в межах комплексної науково-дослідної теми Кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти у міждисциплінарному вимірі» (2021 – 2026) (номер державної реєстрації 012U000123).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (протокол №9 від «29» жовтня 2020 р.) у формулюванні «Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці».

**Об'єкт дослідження:** фахова підготовка майбутніх учителів іноземних мов.

**Предмет дослідження:** організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання:**

1. Здійснити теоретичний аналіз проблеми дослідження та визначити методологічні основи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.
2. Визначити зміст базових понять дослідження.
3. Проаналізувати зарубіжний досвід розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці.
4. Розробити діагностичний інструментарій, критерії та показники розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

5. Обґрунтувати організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов та експериментально перевірити їх ефективність.

**Методологічною основою дослідження є:** загальнонаукові та теоретичні концептуальні положення філософії, психології, педагогіки щодо сутності, змісту та структури інноваційного потенціалу вчителя іноземних мов та його розвитку; системний, особистісний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний, аксіологічний, середовищний підходи як теоретичне та практичне підґрунтя дослідження; інноваційні принципи холістичності, емерджентності, імерсивності, інтеріоризації та ін.; положення щодо розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

**Теоретичну основу дослідження** становлять основні положення педагогічної інноватики (К. Ангеловські, Х. Вілкінсон, Л. Козак, І. Коновальчук, В. Кремінь, Е. Лей, Х. Маурер, Е. Роджерс, П. Саух, Л. Хоружа та ін); праці українських і зарубіжних учених, присвячені питанням розвитку творчого потенціалу вчителя (Н. Антюхова, Н. Бірук, О. Волик, І. Волощук, В. Коновальчук, С. Сисоева, А. Феррарі тощо); теорії методологізації фахової підготовки майбутніх учителів (Л. Бутенко, Р. Вайнола, І. Вікторенко, О. Шапран); концепції розвитку особистості (О. Вознюк, С. Заболоцька, С. Зінченко, А. Капліна, С. Максименко, А. Сен, І. Співакова); теоретико-практичні аспекти інноватизації фахової підготовки учителів, зокрема майбутніх учителів іноземних мов (Е. Бектеші, В. Боса, І. Гавриш, Л. Гаврилова, Т. Гриб, Л. Гриневич, М. Давидюк, О. Дубасенюк, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Едех, В. Желанова, О. Ковальчук, О. Котенко, Н. Кошарна, В. Прошкін, Ю. Руднік, Б. Торна, О. Цюняк тощо); концепції та теорії розвитку інноваційного потенціалу педагога (О. Боковець, Г. Іюань, Л. Овсянкіна, В. Химинець, Л. Штефан та інші).

**Методи дослідження.** Для розв'язання поставлених завдань використано комплекс наукових методів дослідження: *теоретичні* - системно-аналітичний, контрольньо-порівняльний аналіз для з'ясування стану дослідженої проблеми; синтез, систематизація та узагальнення – з метою визначити зміст базових понять

й формулювання понятійно-термінологічного апарату; структурно-функціональний метод, класифікація, порівняння, узагальнення, моделювання – для обґрунтування організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов; *емпіричні* – педагогічне спостереження, опитування, тестування, бесіда, анкетування, інтерв'ювання, самоспостереження, самооцінювання – для діагностики розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов; педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності розроблених організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов; *математичної статистики* – для кількісно-якісної інтерпретації експериментальних даних дослідження.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що *вперше* визначено поняття: «розвиток інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов» як динамічний, поетапний, безперервний процес позитивних змін взаємопов'язаних компонентів (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого та результативно-оцінювального*), які за умови актуалізації та реалізації уможливають успішне становлення вчителя іноземних мов інноваційного типу, здатного до нестандартного мислення та активної інноваційної педагогічної діяльності; виокремлено та схарактеризовано структурні компоненти інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов (*мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий та результативно-оцінювальний*); визначено відповідні етапи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (*аккумуляція, актуалізація, реалізація*); обґрунтовано організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (*збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення, доповнення освітньо-професійних та робочих програм, навчальна колаборація з використанням цифрових освітніх інструментів, застосування зворотного зв'язку, що передбачає рефлексію всіх суб'єктів педагогічного процесу*) та визначено інноваційні принципи (*емерджентності, холістичності, студентоцентризму, концепції 4К, кордомедійності, інтеріоризації,*

імерсивності); розроблено діагностичний інструментарій дослідження – критерії (спонукальний, гностичний, процесуальний, рефлексивний), показники та рівні розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (репродуктивно-імітаційний, перетворювально-корекційний, продуктивно-інноваційний); *уточнено* сутність ключових понять дослідження, зокрема «інновація», «інноваційність», «інноваційна людина», «педагогічна інноватика», «потенціал», «розвиток»; *подальшого розвитку набули* методичні практики, інноваційні форми та методи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови у фаховій підготовці.

**Практичне значення результатів дослідження** полягає у створенні авторського YouTube-каналу, на якому представлені відеоскрайбінг - практичні поради щодо методики викладання іноземних мов та граматики англійської мови (SimpleVideo - <https://youtu.be/90FjHFpG4mg>) та відеолекції з дисципліни «Історія зарубіжної літератури» для фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов (OfficeMix - <https://youtu.be/LfqYYCnFtUk>); сайту «Професійна майстерня» вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури (WIX - <https://irynavakulova15.wixsite.com/metodologichna-skarb>); електронних посібників «Освітні цифрові інструменти для ефективної навчальної колаборації» (Figma - <http://surl.li/qwnkx>) та «Навігатор для вчителів: технології, методи та прийоми для розвитку навичок 4К» (BookCreator- <http://surl.li/qwnks>).

Висновки і рекомендації, які були зроблені на основі проведеної експериментальної роботи (форми, методи, прийоми, технології, цифрові інструменти, семінари, тренінги, вебінари щодо розвитку 4К тощо), можуть бути використані у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей з метою розвитку їхнього інноваційного потенціалу, а також стане в нагоді слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, у системі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Крім того, корисними для дослідників будуть нові зарубіжні джерела з проблеми інтеграції принципів інноваційної педагогіки у фахову підготовку майбутніх учителів, які було введено до наукового обігу.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (№ 180-н від 03.11.2023); Українського гуманітарного інституту (м. Буча) (№ 50 від 24.01.2024); Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (№ 17/17 – 2408 від 03.11.2023).

**Апробація результатів дослідження:** основні положення та результати дисертаційного дослідження було представлено у виступах, доповідях та повідомленнях на наукових, науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: андрагогічні засади сучасної вищої освіти» (2020), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: феномен інноваційності вищої освіти» (2022); «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (2022), «Антикризовий розвиток соціальних та економічних процесів в умовах глобалізації» (2023), "Держава і Церква в новій та новітній історії України" (2023), «Методика та специфіка викладання іноземних мов у закладах вищої освіти» (2023); *всеукраїнських* – «Дослідження молодих вчених: від ідеї до реалізації» (2021); «Сучасні ресурси для перевірки наукових робіт на плагіат» (у рамках Школи академічної доброчесності Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених Київського університету імені Бориса Грінченка; «Навчання і викладання на основі досліджень» (у рамках Фестивалю науки – 2022). Також результати досліджень були апробовані у VI, VII, VIII Міжнародній Грінченківській науковій школі для докторантів, аспірантів, молодих учених та магістрантів у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (2021 р., 2022 р., 2023 р.). Навчально-методичні розробки використано у ході семінарів-тренінгів для вчителів приватних шкіл та викладачів закладів вищої освіти м. Києва, м. Бучі, м. Чернівці: «Освітні цифрові тренди онлайн-навчання», «Дивергентне, латеральне, критичне мислення як складові творчого напрямку розумового процесу людини» тощо.

**Публікації.** Зміст і результати дисертаційного дослідження висвітлено в 10 наукових працях, з них 9 одноосібних та 1 стаття у співавторстві, а саме: 3 – у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових

фахових видань України, 7 публікацій (з них 1 у співавторстві), у яких додатково висвітлено наукові результати дисертації.

**Структура та обсяг дисертаційної роботи.** Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (405 найменувань, з них 137 іноземними мовами), додатків. У роботі вміщено 23 таблиці та 3 рисунка. Основний текст дисертації викладено на 206 сторінках, загальний обсяг роботи – 277 сторінки.



# РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

## 1.1. Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов як соціальна та наукова проблема

Відповідно до масштабної (геополітичної, соціально-економічної, культурної) трансформації сучасного світового суспільства та глобальних змін, що охоплюють усі сфери життєдіяльності людини, дослідження феномену розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов набуває все більшої актуальності. Слід зазначити, що вказана проблема містить у собі як соціальні, так і наукові особливості. Осмислення соціального аспекту є важливим, оскільки загальний розвиток сучасного суспільства залежить від розвитку потенціалу кожної окремої особистості. Як наголошує В. Кремень, вирішення питання якості освіти залежить не стільки від впровадження нових технологій, скільки від самої людини – людини інноваційної, тоді як проблеми «інновації» та «інноваційної особистості» завжди виступають у якості соціальних інновацій [111, с. 8,15]. Водночас цей феномен передбачає наукові теорії, аналіз яких надається нижче. Перш за все, розглянемо концепцію розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов в контексті соціальної площини.

Як трагічні зміни (світова пандемія Covid-19, повномасштабне вторгнення росії в Україну, кліматичні катастрофи тощо), так і позитивні (глобалізація, диджиталізація, поява штучного інтелекту, зростання технологій та ін.) зумовили перехід від світів SPOD (стійкого і передбачуваного) та VUCA (мінливого та складного) до концепції BANI-світу, що характеризується згідно з аббревіатурою (від англ. *Brittle – Anxious – Nonlinear – Incomprehensible*) як крихкий, тривожний, нелінійний, незрозумілий, і суттєво відрізняється від попередників високим рівнем нестабільності (раптові і непередбачувані зміни), хаосу (світ перебуває в постійному русі), анізотропії (зміни відбуваються нерівномірно) та інтегрованості

(світ стає все більш взаємопов'язаним та взаємозалежним). Все змінюється фундаментально, докорінно і болісно, що вимагає пошуку адаптивних стратегій, інструментів для вирішення гострих питань, нового способу мислення для дослідження та пізнання «нового» світу [282]. У ході подолання викликів VANI-світу ключову роль відіграє освіта, яка покликана «підготувати особистість до життя та професійної діяльності за мінливих, невизначених обставин, що передбачає перегляд концептуальної філософської основи сучасної освіти, підбір відповідних освітніх технологій» [25, с.113], що уможливають формування та розвиток не лише професійних, а й соціально-психологічних компетентностей, зокрема гнучкості, адаптивності, стійкості, креативності, критичного мислення, інноваційності, колаборації, емпатії, здатності вчитися упродовж життя тощо.

Потребу в інноватизації суспільства визначає також інноваційна концепція розвитку економіки та суспільства «Індустрія 4.0». Основними фрагментами четвертої промислової революції вважають тотальні *інновації*, які не лише змінять спосіб життя більшості людей, але й впливатимуть на свідомість, поступово змінюючи саму природу людини [219, с. 16]. Так, на Міжнародному економічному форумі в Давосі у 2022 році було визначено ТОП-10 навичок-2025, серед яких саме інноваційність посідає перше місце [387]. Водночас учасники форуму порушили питання творчої свободи задля вивільнення *творчого потенціалу* як певного ресурсу особистості, що передбачає здатність і готовність бачити й створювати нове та оригінальне, генерувати чи синтезувати нові ідеї, виходячи на новий рівень. Безперечно, Четверта промислова революція запустила незворотні та масштабні зміни в усьому світі. Однак, як зазначають провідні українські науковці, «відставання від світових тенденцій... негативно позначається...на розвитку держави та суспільства загалом» [110, с. 1]. Згідно з документом Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року, Україна має посередній рейтинг за показником «Інновації», при цьому зберігаючи «високе 28 місце за ефективністю вищої освіти та 35 місце за патентною активністю», що говорить про наявність певного потенціалу держави [187]. У результаті, в Україні розроблено низку нормативних документів, в яких *інноваційність* визначено необхідною

складовою успішного розвитку країни. Зокрема, у вищезгаданому документі наголошено на розбудові «національної інноваційної екосистеми для забезпечення швидкого та якісного перетворення креативних ідей в інноваційні продукти та послуги» та підвищенні «рівня інноваційності національної економіки, що передбачає створення сприятливих умов для розвитку інноваційної сфери» [187]. Проте однією з проблем функціонування національної інноваційної екосистеми зазначено низький рівень зацікавленості ЗВО у провадженні інноваційної діяльності. У контексті нашого дослідження серед пропозицій в документі щодо вирішення цієї проблеми виділимо наступні: створення інноваційного освітнього середовища, розробка методичних матеріалів для ЗВО та підвищення якості освіти шляхом створення умов для формування та розвитку фахівців, здатних до генерування, адаптації та використання інновацій [187].

Слід зазначити, що імперативом модернізації освітньої системи визнано цифровізацію освіти, цифрову компетентність педагога – складовою розвитку професійної компетентності в електронному середовищі закладів освіти, а доцільне та системне впровадження цифрових технологій в освітній простір – поштовхом для розвитку цифрової педагогіки, цифрових компетентностей [108, с. 3, 25]. Хоча цифрову компетентність (як і інноваційність) в умовах Індустрії 4:0 у нормативних документах України та Євросоюзу [Рекомендації Ради Європи] визнано ключовою компетентністю, необхідною «кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [185, ст.12], доводиться констатувати невтішну статистику: за даними Міністерства цифрової трансформації України, більше половини українців (53%) володіють цифровими навичками нижче базового рівня, що суттєво відрізняється від даних країн Європи. Так, у Польщі високий рівень цифрових компетентностей мають 65% громадян, а у Німеччині – 78% [108, с. 23]. Більш того, детермінуючий формат онлайн-освіти, спричинений пандемією вірусу Covid-19, став серйозним викликом для педагогічної спільноти. І хоча в цілому система вищої освіти України «продемонструвала великий адаптивний потенціал під час вимушеного переходу на дистанційні інноваційні технології навчання в період карантину», освітній процес в умовах дистанційного навчання не був забезпечений

на достатньому рівні через незадовільний стан володіння цифровою компетентністю наукових та педагогічних працівників та «обмежені можливості ІТ-інфраструктури багатьох ЗВО» [186]. Відбулася переоцінка практики навчання відповідно до потреб всіх учасників освітнього процесу. Від освітян чекали актуалізації внутрішніх резервів, удосконалення професійної майстерності, пошуку нових освітніх шляхів, що передбачає інноваційність, адаптивність, нестандартне мислення, здатність творчо підходити до вирішення нових викликів тощо. Для розширення цифрового і педагогічного потенціалу освітян, у жовтні 2022 року Україна приєдналася до міжнародної інноваційної програми "Трансформація цифрової педагогіки", отримавши статус 17-ї країни, яка впроваджує цю освітню програму [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**]. Тим не менш, за результатами всеукраїнського онлайн-опитування вчителів та педагогічних працівників «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023», проведеного вченими Інституту цифровізації освіти НАПН України, можна зробити висновок, що рівень цифрової компетентності вчителів зростає доволі повільно, проте попит на вдосконалення цієї навички збільшується [193]. Зарубіжні вчені також досліджують проблему щодо системи фахової підготовки вчителів, яка надто повільно реагує на глобальний технологічний розвиток, не забезпечуючи випускників педагогічних закладів відповідними компетентностями (Дж. Юріца та Л. Вебб; Е. Елстад та К. Крістоферсен; Б-К. Енген; Е. Й. Инстефьорд та Е. Мунте та ін).

Наразі формується нове, сміливе бачення концепції Індустрії 5.0, яке має забезпечити необхідний фокус для стимулювання масштабних інновацій, модернізації освіти та просування стратегічних інноваційних кейсів [313, с. 34, 38]. Відповідно, на тлі прогнозів і обговорень П'ятої промислової революції, народжується новий футуристичний термін «Освіта 5.0» – нова освітня парадигма, що базується на принципах сталого розвитку, людиноцентризму, інноваційності, взаємодії та передбачає цілісну інтеграцію передових технологій (зокрема цифрових) з розвитком актуальних надпрофесійних навичок. Йдеться про технології, які є не просто інструментами, а порталами до нових вимірів навчання,

що дозволяють виходити за межі простого набуття інформаційних і технічних навичок, надають можливість досліджувати, розуміти і застосовувати знання в інноваційний, ефективний та більш захоплюючий спосіб, готуючи студентів до життя у все більш складному і взаємопов'язаному з цифровими технологіями світі [371, с. 3-4; 268, с. 6]. Водночас «Освіта 5.0» спрямована на адаптацію навчального процесу до індивідуальних потреб і здібностей кожного студента з метою реалізації його інноваційного потенціалу [268, с. 7].

Отже, як відповідь на виклики часу, в Україні відбуваються освітні реформи, зокрема впровадження компетентнісного та особисто-зорієнтованого підходів, як реалізація концепції людиноцентризму, що створює умови для становлення та розвитку інноваційної особистості [107, с. 1]. А все, що пов'язано з формуванням інноваційної людини, інноваційного людського потенціалу і капіталу, на думку науковців, у будь-якій країні в першу чергу «відбувається за рахунок підвищення якості освітніх і наукових інститутів» [110, с. 2]. Відповідно, Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022—2032 роки розглядає питання інноватизації вищої освіти як пріоритетне, зокрема, однією з стратегічних цілей вказано «створення умов для розвитку інновацій, ефективного впровадження нових знань і технологій за участю» ЗВО, а операційною метою – принцип студентоцентрованого навчання як основу організації освітнього процесу з використанням інноваційних технологій. Крім того, в документі наголошено на потребі розвитку «інноваційної інфраструктури на базі» ЗВО та сприянні «використанню інноваційних технологій та новітніх засобів навчання в освітньому процесі» [186]. Так, перебуваючи в авангарді технологій, заклади вищої освіти перестають бути просто місцем передачі знань, вони перетворюються на простір для колаборації, де генеруються ідеї, реалізуються нові проєкти і створюються стартапи. Сучасний університет перестає бути фабрикою «дипломованих спеціалістів» [217, с. 4-5], його головною метою стає активне впровадження інноваційних педагогічних систем, використання спеціальних освітніх інноваційних інструментів, які сприятимуть формуванню та розвитку у здобувачів вищої освіти нового світогляду, інноваційного мислення, інноваційної компетентності тощо. А оскільки освітні

інновації визначаються науковцями «як пошук нового «всередині», як «включення» в дію невикористаного раніше потенціалу» [111, с. 13, 20], то формування такої особистості можливо лише за умови постійного розвитку її інноваційного потенціалу, що зумовлює реалізацію інноваційного розвитку суспільства загалом.

Поряд з цим, навчання іноземних мов є одним із пріоритетних напрямів реформування освіти в Україні, зокрема, відповідно до Концепції НУШ спілкування іноземними мовами визначено однією з ключових компетентностей, тому питання підвищення рівня підготовки вчителів іноземних мов та розвитку їхнього інноваційного потенціалу через оптимізацію базових концепцій фахової підготовки постає все більш актуальним. Іншомовну компетентність як важливий інструмент міжкультурної комунікації справедливо вважають ключем до успіху в сучасному світі. Адже людина, яка вільно володіє іноземною мовою та успішно використовує її у професійній діяльності та для саморозвитку, є всебічно розвиненою особистістю та конкурентоспроможним фахівцем, оскільки має ширші можливості для отримання якісної освіти, особливі переваги при працевлаштуванні, найцікавіші перспективи в індустрії туризму чи дозвілля, кращий простір для самоосвіти тощо. Крім того, внаслідок війни, розв'язаної РФ в Україні, для більшості українців, які вимушено виїхали за кордон, знання іноземних мов стала не примхою чи статусною звичкою, а реальною потребою – навичкою, яка допомогла їм швидше адаптуватися до нових умов, вирішити низку складних питань із працевлаштуванням, комунікацією з місцевим населенням тощо. При цьому формат онлайн-освіти став невід'ємною частиною національної освіти для маленьких українців, які були змушені покинути свої домівки. Нарешті, відповідно до Законопроєкту № 9432, поданого Президентом Володимиром Зеленським та ухваленого в першому читанні 278 депутатами Верховної Ради України 22.11.2023 року, англійська мова в Україні набуває статусу однієї з мов міжнародного спілкування [188].

Узагальнюючи соціальну значущість порушеної проблеми, зазначимо, що, практично всі вищезгадані трансформаційні світові процеси містять соціальні

інновації, що стають суспільною цінністю сьогодення, розглядаються вченими як реалізація раніше незадіяного потенціалу, і в контексті яких відбуваються суттєві зміни у сфері освіти. Так, інтеграція вітчизняної системи освіти у світовий освітній простір передбачає підвищення конкурентоздатності ЗВО (для яких наявність інноваційної складової стає важливим індикатором якості освіти) шляхом впровадження такої інноваційної педагогічної системи, що ґрунтується на передовому педагогічному досвіді, кращих практиках вітчизняної та світової психолого-педагогічної науки, найсучасніших досягненнях науково-технічного прогресу. Інноваційний потенціал кожної людини виступає рушійною силою розвитку багатьох сфер життя сучасного суспільства, що, власне, і визначає його як соціальну цінність. Зважаючи на те, що проблема розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ є актуальною соціальною проблемою, вона постійно знаходиться в колі уваги науковців, і є предметом їхніх досліджень.

Слід зауважити, що інноваційні освітні процеси мають двосторонній характер: з одного боку, наука є стимулом для виникнення цих процесів, а з іншого – практика потребує наукового осмислення. Досліджувана проблема лежить в площині багатьох наук, таких як: психологія, соціологія, педагогіка, економіка, андрагогіка, аксіологія тощо, але у світлі нашого дослідження ми зосередимо свій аналіз на теоріях, що лежать у площині гуманітарних наук.

Перш ніж визначити наукові аспекти проблеми дослідження слід зупинитися на терміносистемі. Сутність ключового *поняття* науковці розкривають через аналіз низки суміжних дефініцій, а саме: *інновація, інноваційність, інноваційна людина, інноваційний розвиток, педагогічна інноватика, творчий потенціал* тощо. Результат аналізу цих понять показав, що вчені використовують різні підходи для теоретичного осмислення означених дефініцій та їх практичного формування. Наприклад, поняття «*інновація*» деякі вчені розглядають як результат виникнення, формування та впровадження нових ідей [75, с. 22]. Або визначають «інновації» як актуальні та суттєві нововведення, що виникають на основі різноманітних ініціатив і стають поштовхом для еволюції освіти, маючи позитивний вплив на її розвиток [222, с. 147]. Значення терміну «*інноваційність*» відповідно до Концепції НУШ

полягає у відкритості до нових ідей, ініціюванні змін у близькому середовищі, формуванні знань, умінь, цінностей, які становлять основу компетентнісного підходу, і визначають «подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади» [156]. Водночас нова освітня парадигма передбачає створення умов для становлення і розвитку «інноваційної людини» – термін, введений українським вченим В. Кременем, що означає інформаційно-адаптовану особистість, яка в сучасному світі, насиченому величезними масивами інтернет-інформації, здатна адекватно сприймати, ефективно використовувати її у своїй професійній діяльності та вільно контактувати з громадянами своєї та інших країн [111, с. 11]. Вирішенню проблеми становлення «інноваційної людини» сприяє молода наука – *«педагогічна інноватика»*, яка покликана осмислити будь-які інноваційні процеси в педагогічній теорії, зокрема прогнозувати, аналізувати появу інновацій в освітній системі, сприяти їх ефективності, адаптації у не завжди сприятливих умовах, осмислювати їх циклічність, результативність, методи управління, способи вироблення інноваційних рішень [Вакулова, 2021, с. 121-122]. Оскільки *«інноваційний розвиток учителя»* як певне поняття психологічної та педагогічної науки входить до сфери педагогічної інноватики, вважаємо доцільним розглядати закони педагогічної інноватики як важливі принципи нашого дослідження. До завдань педагогічної інноватики належать: осмислення інноваційних процесів в системі освіти та розробка методів управління ними; створення оптимальних умов для впровадження інновацій в практику; дослідження питань готовності майбутніх викладачів до інноваційної діяльності та розвитку їх інноваційного потенціалу.

Узагальнюючи думки вчених у галузі психології та педагогіки щодо бачення сутності *«інноваційного потенціалу»* зазначимо, що науковці трактують цю дефініцію як динамічну складну систему, але висвітлюють її з різних позицій. Так, вчені-психологи характеризують *«інноваційний потенціал особистості»* як систему психологічних якостей, пов'язаних з етапами інноваційної діяльності, а саме: вивченням можливостей, генерацією, просуванням та практичним втіленням ідей [18, с. 31]. Тоді як вчені-педагоги трактують поняття *«інноваційний потенціал*



*педагога*» як *творчу* здатність до генерування нових ідей, відкритість до нового, осмислення та сприйняття нових ідей, поглядів, напрямів, тенденцій. При цьому вчені підкреслюють взаємозв'язок між інноваційним потенціалом та творчим, визначаючи перший «як комплекс особистісних якостей, які залежать від творчого потенціалу, професійності та мети інноваційної діяльності» [78, с. 15]. Більш детальний аналіз базових понять надається в розділі 1.2.

Слід зазначити, що науковці, досліджуючи поняття «*потенціал особистості*», осмислюють його різні категорії, як-от: професійний, рефлексивний, інноваційний, адаптаційний, аксіологічний, особистісно-розвивальний, комунікативний, творчий, духовний тощо. В нашому дослідженні ми також прагнули осмислити дефініцію *творчого потенціалу*, оскільки указаний феномен вчені осмислюють як інтегративну системну характеристику особистості, що дозволяє їй створювати, знаходити, оцінювати нове, нестандартно мислити та діяти в різних ситуаціях, що зрештою уможливорює подальший розвиток особистості, який визначає темпи та напрями її становлення [145, 209, 4]. До того ж, творчий потенціал вважають передумовою для самореалізації людини, під час якої особистість не лише змінює себе, а й викликає позитивні зміни суспільного буття [224, с. 74]. Важливою є думка В. Кременя, який стверджує, що «тільки інноваційне системне структурування створює умови для пошуку зв'язків, для народження думки, тобто для творчого мислення» [111, с. 13,19]. Відтак, *розвиток творчого потенціалу* як необхідна складова формування готовності особистості до майбутньої творчої діяльності та самореалізації, безпосередньо залежить від спеціально створеного інноваційного середовища та відповідних умов в яких цей потенціал зможе реалізуватися. При цьому іноді це структурне утворення повністю приховане від зовнішнього спостереження, а сам носій творчого потенціалу може навіть не здогадуватися про його наявність. Вже реальною цінністю творчий потенціал стає у вигляді певних результатів, тоді як рівень цінності залежить від рівнів новизни цих результатів, які виникають в процесі реалізації потенціалу. Підсумовуючи результати аналізу, зазначимо, що спільним у філософських, педагогічних, психологічних дослідженнях поняття «творчий потенціал» є здатність та можливість особистості

до перетворення існуючого або до створення принципово нового, що сприяє виходу індивіда на новий, більш високий рівень, і тому деякі вчені ототожнюють творчий потенціал із інноваційним. Так, порівняльний аналіз довів, що встановити різницю між інноваційним потенціалом та творчим досить складно. За Л. Штефан, ці два поняття співвідносяться між собою як категорії змісту і форми, де творчий потенціал розглядається у статусі змісту, в основі якого лежать внутрішні процеси творчої діяльності, а інноваційний – в статусі форми, що допомагає творчим потенціям реалізуватися в процесі життєдіяльності людини. Іншими словами, якщо творчий потенціал має ключове значення на стадії формування ідей, то інноваційний – на етапі їх реалізації [259, с. 57].

Відповідно до вищесказаного та узагальнюючи думки науковців щодо цієї теми, можна стверджувати, що *інноваційний потенціал особистості* є системним утворенням, що характеризується експліцитними та імпліцитними процесами, актуалізація та реалізація якого зумовлює здатність людини генерувати, оцінювати, досліджувати та впроваджувати нове. У науковому дискурсі питання «інноваційного потенціалу особистості», внутрішня природа якого включає соціальну, психологічну, педагогічну детермінанти, є міждисциплінарною проблемою. Водночас соціально-особистісний характер інноваційного потенціалу полягає, з одного боку, в можливості усвідомлення його безпосередньо людиною, а з іншої – в необхідності оцінювання його суспільством. Інноваційний потенціал за своєю природою не є константою і має акумулятивний характер, а оскільки саме розвиток надає цій константі певних змінних характеристик, ми розглядаємо потенціал і його структурні характеристики в контексті їх змін на кожному етапі розвитку, тому теорія розвитку посідає особливе місце в нашому дослідженні.

Поняття «розвиток» вчені визначають як певний процес якісних та кількісних змін, що відбуваються з людиною під впливом внутрішніх та зовнішніх, керованих чи некерованих, соціальних та природних факторів. Йдеться про становлення, самореалізацію, самовдосконалення особистості, пізнання нею навколишнього світу в процесі соціалізації, результатом чого є перехід індивіда з нижчого на більш високий рівень буття. Розвиток людини характеризується як соціальною

обумовленістю, так і впливом індивідуальних особливостей людини, зокрема, як зазначають вчені, часто «зовнішні впливи опосередковуються внутрішніми умовами (психічний розвиток, досвід тощо)» [13, с. 38]. Водночас для успішного розвитку здобувача освіти має значення не лише свідомо, доцільна й зорієнтована на досягнення діяльність [142, с. 92], а й наявність таких рис як адаптивність, гнучкість, креативність, стресостійкість, інноваційність тощо.

Відповідно до теорії Жана Піаже, існує етапність розвитку, а також безперервність і стрибкоподібність цього процесу. Вчений доводить, що розвиток має стадії, різні критерії та інтерпретації цієї стадійності. Визначивши існування трьох етапів розвитку особистості, він стверджує, що без успіхів на попередній стадії розвиток наступної буде неможливий, оскільки попередня стадія завжди готує наступну. Причому відбувається не просто заміна нижчої стадії вищою, а «інтеграція раніше сформованих структур» [149149, с. 207]. Таким чином, *розвиток* як певний поетапний, тривалий, не завжди послідовний процес, є єдиною необхідною умовою існування потенціалу особистості. Це процес, який залежить від багатьох факторів і сприяє появі чогось якісно нового, вищого, складнішого, в ході чого людина творить власну історію і одночасно змінює на краще довкілля, що загалом є провідним процесом та результатом її життя.

У контексті нашого дослідження варто підкреслити важливу роль *діяльності* як передумови розвитку будь-якого потенціалу. Українська дослідниця О. Цюняк зазначає, що в процесі діяльності людина пізнає навколишню дійсність, набуває нових знань та практичного досвіду, виробляє необхідні навички та уміння зокрема здатність до самонавчання та саморозвитку, відбувається інтенсивний розвиток усіх психічних процесів, розкривається та реалізується її потенціал, розвиваються здібності тощо. Одним словом, завдяки діяльності відбувається становлення та розвиток людини [253, с. 147]. При цьому, творчо перетворюючи навколишню дійсність, людина перетворює саму себе, виступаючи суб'єктом свого розвитку [85, с. 54]. Так, внаслідок якісної фахової підготовки в ЗВО, що передбачає заохочення студентів, надання їм відповідних знань і досвіду інноваційної діяльності та педагогічної рефлексії, відбувається становлення інноваційної особистості,

зокрема розвиток її інноваційного потенціалу, що зумовлює ефективну майбутню педагогічну інноваційну практику, зміст якої визначатиме розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учнів.

Є підстави вважати, що розвинений інноваційний потенціал майбутніх учителів ІМ уможливорює ефективну педагогічну інноваційну діяльність, оскільки, по-перше, у такої особистості вже сформована мотивація та ціннісне ставлення до педагогічних інновацій. По-друге, є методологічний, теоретичний, практичний бекграунд, що свідчить про установку на інноваційну діяльність. По-третє, є бажання вчитися впродовж життя, адже, аналізуючи успішний досвід своїх колег, знайомлячись із добутками науковців, вчитель вже генерує власні інноваційні ідеї. І, нарешті, з'являється вміння проводити рефлексію власної діяльності, тобто передбачати, прогнозувати, об'єктивно оцінювати її результати.

Водночас вчені стверджують, що творчість учнів безпосередньо залежить від креативності вчителів, які виявляють її в процесі спільного вирішення навчальних завдань [168, с. 9]. Таким чином, на розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ впливає інноваційність світогляду науково-педагогічних працівників ЗВО. Адже, репродуктивна діяльність викладачів не пробуджує і не розвиває інноваційний потенціал майбутніх учителів ІМ, а навпаки, нівелює їхню ініціативу, творчість і самостійність, навіть більше, зумовлює байдужість цих студентів до власної інноваційної педагогічної діяльності. В той час як інноваційно мислячий викладач через продуктивну діяльність здатен задовольнити інноваційні потреби студентів шляхом залучення їх до інноваційного творчого процесу, під час якого студент свідомо працює, зважено планує етапи своєї роботи та рефлексує, аналізуючи власні творчі здобутки.

За Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки, забезпечення системного інноваційного розвитку України, як головної місії вищої освіти, здійснюється завдяки підготовці висококваліфікованих фахівців [225, с. 35]. Відповідно, питання інноваційного аспекту фахової підготовки майбутніх учителів ІМ набуває особливої актуальності. Дослідивши поняття *«фахова підготовка»* в роботах вітчизняних науковців, визначаємо *«фахову підготовку майбутніх*

*учителів ІМ»* як цілісний системний процес професійного становлення особистості, набуття ключових компетентностей, формування професійних цінностей, розвитку інноваційного потенціалу та соціально-психічних навичок відповідно до сучасних викликів, що в сукупності складає передумову успішної майбутньої професійної діяльності вчителя іноземних мов, готового до саморозвитку та професійного вдосконалення упродовж життя.

Слід підкреслити, що якість фахової підготовки впливає на результати навчання учнів в закладах загальної середньої освіти, де в майбутньому працюватимуть сьогоднішні здобувачі вищої педагогічної освіти. У контексті нашого дослідження розуміємо дефініцію «якість фахової підготовки» як певну відповідність рівня сформованості професійних компетентностей майбутнього учителя ІМ до вимог сучасного суспільства, ринку праці та роботодавців. Цілком згодні з Н. Кошарною, яка стверджує, що ефективність підготовки майбутніх учителів (зокрема іноземних мов) до практичної діяльності суттєво залежить від усіх рівнів, а саме: від державної освітньої політики та її підтримки, нормативно-правової бази у галузі педагогічної освіти, сучасних програм фахової підготовки вчителів, внутрішньої мотивації до професії вчителя [104, с. 143]. Наголосимо на особистісному факторі, оскільки світогляд, дії, поведінка, ставлення, зайнята позиція як викладачів, так і студентів безпосередньо впливають на темп і якість удосконалення системи фахової підготовки: або прискорюючи, або сповільнюючи зазначений процес.

Водночас, як зазначає Ю. Руднік, цілеспрямована *іншомовна* підготовка передбачає оволодіння іноземною мовою та формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів, що забезпечується викладанням дисциплін нормативної частини циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, зокрема таких предметів як «Перша іноземна мова», «Практика іноземної мови», «Практична граматики» тощо [195, с. 90]. Однак, коли йдеться про становлення та розвиток майбутнього *вчителя* іноземної мови, варто виокремити дисципліни психолого-педагогічного та методичного циклів, на оптимізації змісту яких ми зосередили увагу в нашому дослідженні.

Варто додати, що системне та доцільне використання передових інноваційних технологій, цифрових освітніх інструментів у фаховій підготовці майбутніх учителів ІМ стимулює активність та ініціативність студентів та викладачів, позитивно впливає на мотиваційний аспект навчання/викладання, підвищує якість суб'єкт-суб'єктного характеру відносин у педагогічному процесі, створює необхідні умови для розвитку внутрішніх резервів всіх суб'єктів освітньої діяльності, визначає результативність і зміст подальшої рефлексії, закладає методологічну основу згідно з інноваційним вектором розвитку сучасної освіти.

У зв'язку з вищезазначеним, слід зауважити, що переорієнтація освітньої парадигми з традиційної «знаннєвої» (процес набуття знань) на «пошуково-практичну», яка передбачає створення умов для формування набору відповідних компетентностей, зумовила появу компетентнісного підходу в системі вітчизняної освіти. Отже, розглянемо теорію компетентності більш детально.

Як зазначають науковці, динаміка соціально-економічних змін та новітні виклики вимагають від сучасного фахівця формування нових компетентностей, що неможливо без постійного професійно-особистісного розвитку, який відбувається зокрема через набуття інноваційної компетентності, що безпосередньо залежить від мети і принципів освітнього процесу, визначених державними стандартами. Власне, саме теорія компетентностей мотивує менеджерів освіти до розробки відповідних стандартів. Згідно з освітніми нормативними документами, стандарти освіти, що визначають основний її зміст, базуються на *компетентнісному* підході [186], який науковці вважають ключовим методологічним інструментом досягання цілей Болонського процесу, і який вже «став реалією сучасної освіти та активно реалізується в освітньому процесі закладів вищої освіти» [253, с. 150, 154]. За своєю природою компетентнісний підхід є студентоцентрованим, і на думку С. Сисоєвої, розглядається як інструмент посилення соціального діалогу між вищою освітою та світом праці, та є зорієнтованим на підготовку конкурентоспроможного фахівця, здатного зокрема до плідної інноваційної діяльності. При цьому сформована інноваційна компетентність, яка виступає певним «капіталом» особистості, є інтегрованою особистісною якістю, що

утворюється та розвивається протягом навчання, а остаточно стає сформованою під час майбутньої інноваційної діяльності [208, с. 8, 17].

Варто зазначити, що компетентнісний підхід зміщує акценти з когнітивної на діяльнісну сферу, тобто з акумулювання нормативно окреслених знань, умінь і навичок на розкриття внутрішніх ресурсів суб'єктів навчання, формування їх здатності практично діяти, реалізовувати набутий досвід у певних ситуаціях, творчо використовувати здобуті знання на практиці, шукати нестандартні рішення проблем тощо [130, с. 69]. При цьому одним із завдань компетентнісного підходу є зобов'язання освіти «формувати у здобувачів вищої освіти якості, необхідні для реалізації професійної інноваційної діяльності» [249, с. 46]. Для цього ЗВО мають оновлювати зміст освіти та розвивати гнучкі освітні траєкторії на основі студентоцентрованого підходу, який визначається як певна основа організації освітнього процесу зі застосуванням інноваційних технологій і, по суті, є особистісним підходом. Адже, під час професійного та особистісного розвитку людини відбувається суб'єктивізація універсального досвіду і знань в «унікально-одиничних формах «Я» і самосвідомості» [161, с. 39], і в цьому процесі, на думку науковців, розвиваються творчі здібності особистості та реалізуються її внутрішні резерви [130, с. 70].

Для визначення та розробки ключових положень дослідження концептуально важливим стало осмислення феномену «система» в контексті нашої теми. Так, було визначено, що організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ становлять систему множин взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою, функціями та форматом управління, що здійснюється за певними законами. При цьому враховується послідовність станів, в яких перебуває система кожної наступної миті, оскільки саме ця послідовність характеризує поведінку всієї системи [58, с. 13, 27]. Тому всі явища і процеси в рамках нашого дослідження розглядаємо не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, взаємодії, розвитку та динаміці. Слід наголосити, що ця взаємодія і взаємозв'язок призводить до виникнення нових інтегрованих властивостей системи, однією з яких є *емерджентність*, тобто кожен з діючих елементів даної системи не дає

такого ж результату, як одночасна дія всієї системи, що визначає важливість наявності кожного елемента і його ролі в загальній картині. Взаємозв'язок між елементами полягає в тому, що зміна (в жодному разі не заміна, як зазначають вчені) одного параметра призводить до певних змін інших, від чого врешті рещт залежить ефективність вирішення поставлених задач [32, с. 117]. Так, зміна певних властивостей складових впливає не лише на інші, а й на систему в цілому. Водночас взаємозв'язок і взаємопідпорядкованість між об'єктами і системою, що супроводжується появою нових якісних властивостей, є суттєвими основами виникнення, існування і *розвитку* об'єкта й системи загалом. Наприклад, поняття «*інноваційний потенціал особистості*» трактують як систему структурованих якостей особистості, що взаємопов'язана з етапами інноваційної діяльності [18, с. 31]. *Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці* розглядаємо як комплекс взаємопов'язаних інтегративних підсистем, об'єднаних спільною метою, що включає зовнішні та внутрішні зв'язки і вимагає цілісного бачення складно організованих об'єктів дослідження. Оскільки кожна система, на думку вчених, взаємодіє з навколишнім середовищем, яке певним чином впливає на процеси, що протікають у ній, виникає необхідність створення інноваційного середовища, від якого залежатиме розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ [46, с. 31]. Варто додати, що фахова підготовка майбутніх вчителів ІМ, як багаторівнева цілісна педагогічна система, вимагає системного змісту професійної підготовки та системності контролю, зокрема, включає в себе формування системних знань педагогічної інноватики. Нарешті, заклади вищої освіти є частиною соціальної системи і становлять цілісну соціально-педагогічну систему.

На завершення загального короткого екскурсу у науковий дискурс досліджуваної проблеми наголосимо на особливій ролі аксіологічного аспекту в нашому дослідженні. Вищезгаданий принцип студентоцентризму, у вітчизняній освіті розглядається в контексті положень педагогічної аксіології [29, с. 241]. По суті, найбільшою цінністю для викладачів ЗВО стає студент та розвиток його як особистості і фахівця, зокрема, формування ціннісних і визнаних суспільством



компетентностей, професійно-особистісний та інноваційний розвиток, визнання прав на творчу свободу, співпрацю, на реалізацію вітально-аксіологічного потенціалу, задоволення інноваційних потреб тощо.

Поняття «цінності» науковці трактують як надання переваги певним смислам і заснованій на них моделі поведінки [227, с. 112], оскільки саме цінності визначають ставлення людини до світу, до себе, до суспільства і зумовлюють її вчинки. Тому інноваційна діяльність майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці має ґрунтуватися на аксіологічних засадах, адже, вона безпосередньо пов'язана з їхньою життєвою позицією, визначеними пріоритетами, досвідом інноваційної та творчої діяльності, особистісно значущими цінностями їхнього світогляду. Як пише Л. Бутенко, основою професійної педагогічної діяльності є педагогічні цінності, які зумовлені зовнішніми та внутрішніми чинниками, де зовнішніми факторами є соціокультурна або соціально-політична ситуація, рівень розвитку теорії та практики тощо, а внутрішніми – мотивація, особистісні якості людини, набутий досвід та інше [29, с. 280]. Тому цілком зрозуміло, що інновації мають стати особистісною потребою для освітян, зайняти належне місце в системі визначених ними пріоритетів та системи цінностей, оскільки інноваційно-ціннісна орієнтація педагогів грає ключову роль у становленні інноваційної людини.

У рамках дослідження аксіологічними вимірами педагогічних інновацій визначаємо актуальність, доцільність, ефективність, креативність, вітальність, емерджентність, змістовність, інноваційно-педагогічний досвід, практику творчого пошуку тощо. І в таких координатах феномену педагогічної інновації пріоритетними завданнями освіти стає підвищення якості й частоти продуктивних практик, заснованих на принципі студентоцентризму, коли пріоритетним завданням в системі цінностей ЗВО стає розвиток природних задатків і здібностей студентів, потреб та інтересів, що сприяють самовизначенню особистості.

Завдяки виявленню соціальних та наукових домінант, було виокремлено ті науково-методологічні підходи, які є ключовими для реалізації завдань нашого дослідження. Аналіз наукових розвідок та дисертаційних робіт (О. Боковець, Л. Бутенко, Л. Козак, В. Коновальчук, І. Співакової, О. Цюняк, Н. Щерби та ін.) й

узагальнення провідних концепцій, теорій, сучасних стратегій розвитку освіти дозволили визначити низку методологічних підходів, які дали змогу побудувати теоретичну та практичну платформи і прослідкувати розвиток наукової ідеї в основних її вимірах: теоретичному, практичному, експериментальному тощо. Так, осмислення вище означених теорій допомогло виділити наступні підходи: *особистісний, системний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний, середовищний та аксіологічний*. Охарактеризуємо кожен з цих підходів та визначимо доцільність його виокремлення відповідно до наукового задуму.

У дослідженні розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів у фаховій підготовці насамперед виокремлюємо *особистісний* підхід, який є проявом людиноцентричної освітньої парадигми, здебільшого використовується в наукових розвідках для аналізу становлення і розвитку особистісних якостей та індивідуально-психологічних особливостей суб'єктів освітнього процесу. Реалізація цього підходу дозволяє осмислити феномен усвідомлення індивідом необхідності змін та процесу накопичення і фіксації досвіду буття інноваційно розвиненої особистості. Зокрема йдеться про успішну трансформацію загального інноваційного досвіду на особистісний, що певним чином детермінує усвідомлення та прийняття концепції «Я – людина інноваційна».

Враховуючи, що в основі особистісного підходу лежать процеси, спрямовані як на реалізацію індивідуальної траєкторії розвитку особистості, так і на створення умов для самоактуалізації особистості [57, с. 12, 17], впровадження цього підходу дозволило нам виокремити ставлення до студентів як до свідомих та відповідальних суб'єктів, здатних до власного розвитку, створити оптимальні умови для актуалізації та реалізації інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, виявити їхні творчі здібності, визначити не лише цінності та мотиви кожної особистості, а й методи, прийоми й шляхи для розкриття всіх структурних компонентів інноваційного потенціалу. Крім того, застосування особистісного підходу дало змогу синтезувати всі наявні (основні) і супутні (невиокремлені) підходи. Так, використання творчого підходу паралельно з особистісним допомогло розглянути інноваційний потенціал як прояв та формування творчих

навичок студентів, що проявляється на всіх етапах розвитку особистості. Слід зауважити, що як творчий, так й інноваційний потенціал студенти демонструють у ході продуктивної діяльності. Тому наступним визначаємо діяльнісний підхід.

У контексті досліджуваної проблеми реалізація *діяльнісного підходу*, з одного боку, дозволила розглянути інноваційний потенціал як результат певної діяльності особистості, націленої на пошук більш ефективних освітніх інновацій, а з іншого – сприяла визначенню комплексу видів діяльностей, необхідних для успішної реалізації інноваційного потенціалу, завдяки яким він трансформується в діючий – тобто в певний, реально існуючий результат. Зокрема, використання діяльнісного підходу забезпечило поетапне залучення студентів до рефлексивно-оцінювальної діяльності на основі впровадження педагогічних інноваційних методів та технологій навчання, що сприяло аналізу власної практики з подальшим визначенням доцільності тих чи інших видів діяльності.

Оскільки діяльнісний підхід ґрунтується на усвідомленні діяльності як головного засобу та провідної умови розвитку особистості, вважаємо, що саме він визначає діяльнісний контекст фахової підготовки. Так, при підготовці майбутніх учителів ІМ до реалізації інноваційних завдань передбачена квазіпрофесійна діяльність, яка за формою є навчальною, але за змістом – професійною [61, с. 242] і одним з видів цієї діяльності має бути інноваційна, що забезпечить набуття відповідного досвіду. Розглядаємо діяльнісний підхід з позиції активної організації фахової підготовки майбутніх учителів ІМ, яка містить наступні положення: - посилення практичної складової шляхом пріоритетності набуття квазіпрофесійного інноваційного досвіду; - створення методико-педагогічної бази для майбутньої професійної інноваційної діяльності; - усвідомлення цінностей інновацій та мотивація до власної інноваційної практики; - впровадження інноваційних методів і форм навчання на основі переходу від репродуктивного до продуктивного навчання; - створення відповідного інноваційного освітнього середовища у фаховій підготовці; - накопичення досвіду професійної рефлексії щодо власної квазіпрофесійної діяльності як прикладу майбутньої результативно-оцінювальної практики. Підсумовуючи вищесказане, зазначимо, що реалізація

діяльнісного підходу є важливою умовою розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці, а також фундаментом для розробки та впровадження організаційно-педагогічних засад у нашому дослідженні, у розробці яких ключовим став системний підхід.

Одним з завдань системного підходу вчені визначають розробку методів наукового дослідження і проектування складних системних об'єктів, тому застосування *системного підходу* набуло важливого значення як в теоретичних, так і в практичних сферах дослідження. По-перше, застосування системного підходу дозволило визначити структуру інноваційного потенціалу, виявити зв'язки між його компонентами, їх взаємодію, провідні тенденції цих відносин та їх основні закономірності. Зокрема визначено, що інноваційний потенціал є системною характеристикою, і як інтегроване системне явище має чітку структуру, яка включає низку взаємопов'язаних та взаємозалежних компонентів.

По-друге, з огляду на те, що системний підхід «вимагає розглядати усі явища і процеси не ізольовано, а у їх взаємозв'язку, розвитку та русі» [58, с.16], застосування системного підходу дозволило дослідити розвиток інноваційного потенціалу на різних етапах (накопичення, актуалізації, реалізації), визначити структуровану характеристику його компонентів, критеріїв і тенденцій його розвитку як системного утворення. Відповідно, розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ трактуємо як неперервний процес його саморозгортання та самоактуалізації під час навчальної та професійної діяльності.

По-третє, завдяки системному підходу розглядаємо такі відносно самостійні компоненти як інноваційний потенціал майбутніх учителів ІМ та процес фахової підготовки в їхньому взаємозв'язку та динаміці. По суті, реалізація системного підходу сприяла визначенню метасистеми, у рамках якої існує досліджуване явище [29, с. 128]. Такою метасистемою стала фахова підготовка майбутніх вчителів ІМ як певна інтегративна система, в якій склалися різні типи зв'язків, що потребують консолідації в єдину теоретичну картину [150, с. 114], а застосований системний підхід дав змогу виокремити як компоненти та системоутворювальні зв'язки між її елементами, так і головні детермінуючі чинники цього процесу. А оскільки

структура системи здатна змінюватися під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів, що є відповідними метасистемами, то реалізація системного підходу дозволила, визначивши теперішній стан і тенденції розвитку, осмислити та врахувати численні внутрішні та зовнішні чинники, що здійснюють вплив на розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці. На основі системного підходу досліджено елементи впливу, з метою врахування кожного з них для обґрунтування організаційно-педагогічних засад та експериментальної перевірки їхньої ефективності. Крім того, завдяки впровадженню системного підходу було розроблено діагностичний інструментарій та критерії оцінки рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Враховуючи динамічний характер розвитку досліджуваного феномену було використано прогностичний, структурно-компонентний, інтегративний та функційний типи аналізу.

Не менш важливу роль для нашого дослідження зіграв *компетентнісний* підхід, однією з провідних ознак якого є перенесення фокусу з акумулювання нормативно заданих знань, умінь та навичок на створення умов для розвитку особистості, зокрема, її здатності застосовувати набуті знання на практиці, коли більш важливим стає оцінювання не знань, а компетентностей. Застосування зазначеного підходу дозволило розглянути феномен інноваційного потенціалу вчителя крізь призму компетентності, де компетентність виступає індикатором якості певної дії. Так, розвинений інноваційний потенціал у результаті реалізації дає високоякісну ефективну інноваційну діяльність, а втілення компетентнісного підходу у моделюванні системи фахової підготовки майбутніх учителів ІМ забезпечує її високий рівень, що зумовлює становлення інноваційного фахівця. Відтак, застосування компетентнісного підходу дало змогу визначити структуру інноваційного потенціалу особистості та рівнів його розвитку, а також дозволило проаналізувати сучасний стан досліджуваної проблеми, а саме: дослідити ступінь її розробленості у науковій літературі та здійснити аналіз нормативних освітніх документів, що визначають зміст фахової підготовки майбутніх учителів ІМ, на предмет наявності інноваційної складової, що здатна позитивно впливати на рівень

розвитку інноваційного потенціалу майбутніх фахівців. На основі даного підходу було також розроблено діагностичний інструментарій та визначено критерії оцінювання розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Окремої уваги заслуговує *інноваційний підхід*, реалізація якого у фаховій підготовці передбачає: нове педагогічне мислення та усвідомлення переваг інноваційних практик; прийняття оригінальних професійних рішень шляхом відходу від усталених норм і форм навчання; переорієнтацію пріоритетів з тенденцією до особистісно-зорієнтованого, інтерактивного, наочного, цифрового форматів навчання; створення інноваційного середовища, сприятливого для пошуку, продукування та реалізації нових ідей; активізацію інноваційних та творчих ресурсів індивіда через ефективну мотивацію, набуття відповідних знань та позитивного досвіду їх практичного застосування з подальшою рефлексією.

Використання інноваційного підходу при розробці й реалізації організаційно-педагогічних засад дозволило визначити доцільність впровадження тих чи інших інноваційних форм і методів, відповідних навчальній меті; сформувати у студентів певне позитивне бачення ефективної стратегії майбутньої педагогічної практики; включити в освітній процес необхідну інтерактивну складову через залучення суб'єктів освітньої діяльності до навчальної колаборації тощо. Крім того, з метою розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці на основі інноваційного підходу визначено інноваційні технології: організаційні, пов'язані з оптимізацією умов навчання, і методично-педагогічні, спрямовані на оновлення змісту освіти та підвищення її якості. Впровадження цих технологій уможливило полегшення процесу засвоєння студентами «інноваційних» знань та їх подальше успішне застосування; ефективне вдосконалення здобувачами як соціально-психологічних, так і професійних навичок; підвищення якості самостійної роботи студентів, завдяки досвіду самостійного пошуку, опрацювання та використання нових знань; формування готовності до вибору найоптимальніших видів продуктивної діяльності з одночасним прогнозуванням, оцінюванням та аналізом результатів цієї діяльності; відкриття нових можливостей для творчості, зокрема через розвиток дивергентного мислення студентів; формування позитивної

до інновацій Я-концепції, що є певною передумовою для майбутньої інноваційної педагогічної практики. Так, реалізація інноваційного підходу у нашому дослідженні не лише посприяла ефективному розвитку професійних та особистісних якостей студентів, а й успішній модернізації змісту предметів та вдосконаленню навчального процесу в цілому.

Не менш актуальним для нашого дослідження став *аксіологічний підхід*, реалізація якого у поєднанні з особистісним підходом, дозволила розглянути сутність інноваційного потенціалу через особистісно-ціннісне сприйняття суб'єктами освітнього процесу певних новацій, змін, динаміки цих змін та розуміння педагогічних інновацій як особистісно-значущих та професійних цінностей. Так, застосування аксіологічного підходу допомогло виявити систему цінностей майбутніх вчителів ІМ, зокрема визначити ціннісні орієнтації, їхні світоглядні позиції й установи, а також зумовило проведення рефлексії щодо ціннісно-сміслового змісту розвитку власного інноваційного потенціалу.

Оскільки аксіологічний підхід є підґрунтям для оновлення змісту фахової підготовки майбутніх вчителів ІМ, його застосування дозволило обумовити доцільність інноваційного спрямування організаційних форм квазіпрофесійної діяльності, передбачити та спрогнозувати результати, запобігаючи складнощам, що можуть виникнути у фаховій підготовці. Водночас на аксіологічних засадах визначено взаємодію всіх суб'єктів навчального процесу з педагогічними реаліями та створено ціннісно-змістове інноваційне середовище для проведення організаційно-педагогічних засад. Слід зазначити, що принцип аксіологічної зорієнтованості в дисертаційному дослідженні спонукає до визначення цінності інноватизації освіти загалом та необхідності подальшого вдосконалення системи освіти, чие життєстверджувальне інноваційне спрямування освітніх процесів сприятиме позитивному ставленню здобувачів вищої освіти до педагогічних інновацій, залучатиме їх до активної участі в інноваційному освітньому процесі.

Слід зазначити, що успішному впровадженню вищенаведених підходів сприяє вихідне застосування *середовищного* підходу як системи взаємозалежних та взаємопов'язаних складових. Дослідимо взаємозв'язок та взаємовплив між цими

підходами. Наукові розвідки переконують, що розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ неможливий без технології управління цим процесом, тоді як середовищний підхід вчені розглядають як технологію опосередкованого управління (через середовище) процесами становлення і розвитку особистості або як інструмент вивчення чинників цього розвитку [205, с. 219]. Погоджуємося з думкою В. Желанової, яка трактує середовищний підхід у сфері вищої освіти «як стратегію, яка ґрунтується на управлінні процесом професійно-особистісного формування майбутнього педагога через створення певного середовища» [60, с. 100-101], і визначає його реалізацію як стратегічний орієнтир реформування вищої освіти у контексті її професіоналізації, що, по суті, означає переростання навчальної діяльності в рамках цього підходу у професійну. Водночас вчена підкреслює, що завдяки сприятливому середовищу відбувається більш повна реалізація інших підходів [60, с.113-114]. У нашому дослідженні середовищний підхід органічно поєднався з особистісним, діяльнісним, системним, компетентнісним, інноваційним, аксіологічним підходами. Так, інтеграція середовищного підходу разом з особистісним дозволила: здійснювати більш делікатний вплив на студентів як на свідомому, так і на підсвідомому рівнях; посилити самостійну складову фахової підготовки майбутніх учителів ІМ; забезпечити менторський супровід у ході особистісно-професійного становлення, зокрема під час оволодіння цифровими освітніми інструментами; визначити арсенал педагогічних засобів організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ відповідно до їхніх потреб та індивідуальних особливостей. Також вдалий тандем цих двох підходів забезпечив умови для актуалізації та реалізації інноваційного і творчого потенціалу майбутніх фахівців у саморозвитку, саморегуляції та особисто-професійному вдосконаленні.

Системний та середовищний підходи послуговуються схожими елементами, які взаємодіють між собою та здійснюють вагомий вплив на розвиток особистості. З одного боку, освітнє середовище, як зазначають вчені, вже є складною та багатокомпонентною системою, а системний підхід дозволяє вивчати вплив освітнього середовища на суб'єктів освітнього процесу. З іншого боку, компоненти



освітнього середовища представлені серед складових системного підходу [266, с. 108], в контексті нашого дослідження це: суб'єкти педагогічного процесу, атмосфера взаємовідносин між ними, що сприяє їхньому розвитку та самореалізації; інформаційно-комунікаційний простір, який, зокрема, містить цифрові засоби, які сприяють інноваційному розвитку студентів тощо.

Аксіологічний елемент освітнього середовища – це певна система цінностей, що визнані в освітньому середовищі та обумовлюють його спрямованість. Поєднання аксіологічного та середовищного підходів у нашому дослідженні уможливило розвиток мотиваційно-ціннісної сфери майбутніх учителів ІМ, перебудову ієрархії особистісних і професійних цінностей. Власне, йдеться про трансформацію освітнього середовища ЗВО на інноваційно-орієнтований простір, в якому відбувається «інноваційне» становлення компетентного фахівця. Безумовно, реалізація компетентнісного підходу дає набагато кращі результати за умови створення відповідного інноваційного освітнього середовища, яке ґрунтується на принципі студентоцентризму і відповідає як соціальним, так і особистісним потребам.

Навчальна діяльність поза середовищем не можлива, - стверджують науковці [63, с. 3]. Водночас виникнення інноваційного освітнього середовища потребує спеціально спланованої діяльності, зокрема інноваційної, педагогічної, розвивальної тощо. Відтак, синергія поєднання діяльнісного і середовищного підходів забезпечує не лише появу навчально-розвивального середовища, а й, наприклад, дозволяє змістити фокус у діяльності педагога з прямого педагогічного впливу на особистість здобувача освіти в площину створення «освітнього середовища», в якому здійснюється накопичення, актуалізація та реалізація внутрішніх резервів майбутніх учителів ІМ. Студенти при цьому залучаються до активної навчальної співпраці, взаємодіючи з усіма компонентами освітнього середовища, і чим більше і повніше вони використовують можливості середовища, тим успішніше відбувається їх вільний і активний саморозвиток, і тим ефективніше реалізується накопичений інноваційний потенціал [266, с. 107].

Нарешті, доцільне та ефективне поєднання інноваційного та середовищного підходів у дослідженні стратегії розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ уможлиблює розробку інноваційного дизайну його освітнього середовища у ЗВО. Досвід показує, що інноваційне освітнє середовище фахової підготовки майбутніх учителів ІМ, як комплексний педагогічний феномен, ефективно створення якого є складним і багатогранним завданням, потребує об'єднання зусиль усіх учасників освітнього процесу. Таким чином, реалізація середовищного підходу в нашому дослідженні не замінила інші методологічні підходи, а скоріше доповнила, деталізувала та увиразнила їх.

Отже, соціальне та наукове осмислення феномену дає можливість розглядати інноваційний потенціал як сутнісно необхідну складову розвитку суспільства і особисто людини, а виокремлені в роботі методологічні підходи (особистісний, системний, компетентнісний, діяльнісний, інноваційний, аксіологічний, середовищний) уможливили подальший хід нашого дослідження щодо виконання його завдань.

## 1.2. Характеристика базових понять дослідження

Починаючи з кінця минулого століття і дотепер поняття *розвитку інноваційного потенціалу особистості* перебуває в центрі уваги дослідників різних сфер пізнання. Однак, як свідчить аналіз останніх наукових розвідок, цей феномен ще не знайшов належного наукового осмислення і потребує подальшого дослідження. Для розуміння сутності ключового поняття, визначення його структури та аспектів розвитку, слід докладно визначити базові поняття дослідження, які складають науковий конструкт роботи. До таких понять ми відносимо: *інновація (інноваційний), потенціал, розвиток, інноваційний потенціал особистості, розвиток інноваційного потенціалу особистості (педагога) тощо.*

Етимологія поняття «*інноваційний потенціал*» вимагає розкриття основних характеристик термінів «*інновація*» та «*потенціал*». Перш ніж дослідити кожне з базових понять, пропонуємо короткий історичний екскурс, який допоможе

осмислити генезис становлення інновацій у вітчизняній освіті та визначити деякі причини розбіжностей у терміносистемі, пов'язаної з нашим дослідженням.

З моменту проголошення Незалежності України перед національною системою освіти постала нагальна потреба у новій науці, основним завданням якої була б зміна панівної теорії та реорганізація всієї освітньої системи на основі інноваційних перетворень. При цьому будь-які спроби зміни освітньої парадигми, незважаючи на слабку наукову підтримку, називалися інноваційними, а новою термінологією оперували науковці, які представляли новонароджену науку – педагогічну інноватику. Слід зазначити, що час потрібних закономірних реформ в освіті співпав з часом націо- та державотворення. Становлення вільної України відбувалося у складних умовах на тлі соціально-економічної кризи, що сповільнювало необхідні зміни в галузях освіти і науки. Як зазначає П. Саух, в цей час тривають гострі дискусії між прибічниками негайних освітніх трансформацій, які прагнуть позбутися застарілого, заполітизованого радянського змісту, та противників реформ, які переконані, що держава успадкувала якісну систему освіти, що не потребує жодних змін. Після інтенсивних сперечань було прийнято загальне рішення взяти курс на демократизацію, гуманітаризацію та гуманізацію освіти [200, с. 16-17]. Концептуальні засади перших трансформацій в освіті визначалися Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)», де вже тоді наголошувалося на необхідності відбору і впровадження ефективних педагогічних інновацій [183]. Однак на заваді успішній реалізації задуманого стало багато чинників, а саме: безсистемність реформ, невірно розставлені пріоритети, недостатнє фінансування тощо. На жаль, більшість реформаторських рішень, як нарікає П. Саух, приймалися або неадекватно, або авторитарно й безсистемно, або ж кулуарно. Часто-густо ті нововведення, що виникали, виглядали як «шарлатанські інновації» і викликали непорозуміння, роздратованість, а то навіть і обурення. На певному етапі прогресивними українськими вченими та педагогами було запропоновано рішення проблеми: відмовитися від зрівнялівки і примусу, від придушення земської ініціативи і повернутися до природодоцільної педагогіки, яку в свій час створив

Я. А. Коменський і яку розвивали інші класики педагогіки, такі як Дж. Локк, Й. Песталоцці, А. Дістервег, К. Ушинський та інші [200, с. 18]. Питання гуманістичної освіти, зміст якої описав у своїх книгах Карл Роджерс, сьогодні активізувалося і, як принцип «дитиноцентризму», розробляється сучасними українськими науковцями. Так, В. Кремень закликає освітян до максимального наближення «навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії» [112, с.1].

Показником успішної боротьби з педагогічним авторитаризмом, втратою престижу освіти, репродуктивним характером викладання, зниженням мотивації до навчання стали освітні реформи останніх років. Наприклад, в Концепції НУШ учень перетворюється на здобувача освіти, новатора, здатного змінювати світ довкола себе, навчатися впродовж життя, і як компетентний, затребуваний фахівець, готовий до ризику та інновацій, зможе повести «українську економіку вперед у XXI століття» [153, с. 6]. Як продовження цієї ідеї, мета реформи вищої освіти полягає у підготовці конкурентоспроможних фахівців, здатних вирішувати комплексні завдання і створювати якісні та інноваційні інтелектуальні продукти. Детально про нормативні документи вищої освіти України у Розділі 2.1.

Подібні освітні реформи вимагають системного, цілісного та послідовного впровадження нововведень. Недостатньо створити педагогічну інновацію, навіть якщо ця інновація продумана, розроблена і опрацьована, адже для її успішного впровадження в освітню практику необхідно правильно організувати весь інноваційний освітній процес, що передбачає, з одного боку, цілеспрямовану роботу з педагогами-практиками, від яких залежить успіх реалізації інновацій на місцях, а з іншого – розробку надійної фундаментальної теоретичної бази, якість якої забезпечується науковцями. Сьогодні над формуванням категоріального поля інноваційної національної системи освіти працює ціла плеяда дослідників, проте існує низка недоліків, які свідчать про незавершеність цього процесу, а саме: фрагментарність аналізу, відсутність системності у визначенні дефініцій, наявність низки суперечностей і розбіжностей у деяких важливих методологічних питаннях, невизначеність ієрархії в понятійному полі тощо [101, с. 1]. Іноді ці непорозуміння

виникають через те, що вчені, які займаються дослідженням інновацій в освіті, живуть практично в інших освітніх вимірах, ніж практики: ні науковці, ні вчителі часто не знають один одного і майже не контактують між собою [200, с. 89]. Інновації не виникають самі по собі, вони є результатом або наукових досліджень, або активної роботи окремих педагогів чи навіть цілих команд. Тому доля педагогічних інновацій, народжених у "теоретичній оболонці" і не випробуваних на практиці, досить коротка, натомість шлях інновації, народженої як новаторський досвід вчителя-практика, часто виявляється набагато довшим. Найкращим рішенням є продуктивна колаборація між науковцями та педагогічною спільнотою, що забезпечує синергію остаточних результатів.

Перейдемо до розгляду термінологічного поля нашого дослідження. Згідно з науковими розвідками, трактування змісту деяких дефініцій іноді має суттєві розбіжності. Так, термін «інновація» та нібито синонімічні йому поняття «нововведення» та «новація» деякі вчені тлумачать як тотожні, тоді як інші категорично заперечують їхню схожість та релевантність. Зупинимося детальніше на осмисленні зазначених термінів, бо конкретність та наукова обґрунтованість термінології детермінують якість практичної роботи з педагогічними інноваціями.

На користь думки першої групи дослідників свідчить той факт, що термін «інновація» є калькою з англійської (innovation), що в буквальному перекладі означає і «інновацію», і «нововведення», і «запровадження новації» [1; 155]. Дослівний переклад слова «інновація» (англ. in - в, лат. novatio - новий) з латинської мови також означає «нововведення». Втім, друга група вчених всіляко підкреслює принципову різницю між поняттями «новація», «нововведення» та «інновація». На думку І. Дичківської, новація – це ідея, система, метод, засіб або технологія, тоді як нововведення (як синонім інновації) означає процес і результат впровадження чи освоєння новації. Факт втілення нових ідей вчена визначає як ключову ознаку, що відрізняє інновації від власне новацій, і наводить приклад: «якщо педагог відкриває принципово нове, то він новатор, якщо трансформує наукову ідею у практиці — інноватор», тобто не лише створює, а й освоєє, поширює, впроваджує [52, с. 21]. Проте деякі дослідники (особливо в економічній сфері) подібним чином

розводять поняття «інновація» і «нововведення». Так, під «нововведенням» розуміють або об'єкти впровадження (ідея, практика або продукт), що сприймаються як нові (за Е. Роджерсом), або процес як певну початкову подію, тобто процес відкриття, винаходу чогось нового. Тоді як «інновацію» (за концепцією Й. Шумпетера) розглядають як завершальну подію, як процес впровадження нового (пристрою, технології, ідеї), що може означати створення нових ресурсів або використання вже відомих, але в інший спосіб [203, с. 9]. При цьому інновація стає справжньою інновацією лише в тому випадку, якщо вона успішно запроваджена і дала позитивний результат. Таким чином, прихильники цієї теорії розглядають нововведення як організацію нового, а інновацію - як організацію та зміст цього нового.

Ми поділяємо позицію щодо синонімічності цих понять, оскільки ключове слово, що описує нове в англійській літературі – *innovation* – містить у своєму значенні всі три аспекти. У контексті нашого дослідження розглядаємо поняття інновації (і похідні від нього) як створення нового, що призводить до позитивних цілеспрямованих змін, внаслідок чого система переходить на більш високий рівень. Спільними характеристиками інновацій є актуальність, контрольованість, доступність, комунікативність, продуктивність, ефективність тощо.

Варто сказати, що психологи визначають інновацію як результат творчості, що передбачає розкриття потенційних можливостей особистості й «створення нових, оригінальних і неповторних ідей та підходів, які мають суспільну значущість» [18, с. 35]. Водночас під «інноваціями в освіті» науковці розуміють "процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану» [55, с. 13]. При цьому вчителі-інноватори є головними суб'єктами, хто інтегрує наукові ідеї у власну педагогічну діяльність. Це – фахівці з розвиненим адаптаційним та інноваційним потенціалом, позитивним ставленням до змін та нового, здатні генерувати та впроваджувати інновації у своїй практиці на основі набутих педагогічних знань. Втім, як справедливо наголошує Л. Хоружа,

релевантні знання трансформуються на ідею, стають каталізатором виникнення інновацій лише за певних умов, а саме: накопичення та інтеграції знань, створення сприятливого професійного простору, відповідного запиту на інноваційну ідею в суспільстві та розвитку особистісних і професійно-педагогічних якостей учителя [245, с. 113].

Отже, для того, щоб процес керування змінами, які привносять в систему освіти будь-які інновації, проходив ефективно та результативно, необхідна *людина інноваційна* – «оскільки тільки вона може задавати нові перспективи і можливості пошуку адекватних стратегій оновлення змісту освіти» [113, с.5]. Досить часто подальшу долю новації вирішує ставлення до неї вчителів-практиків. Адже, специфіка педагогічних інновацій полягає в тому, що необхідно враховувати інтегровані цілі, інтереси, погляди, установки всіх учасників цього процесу та систему відносин, що виникає в інноваційній освітній діяльності щодо професійно-особистісного становлення і розвитку як студентів, так і викладачів. Слід підкреслити, що система взаємин між викладачем і студентом за останній час дещо змінилась. Так, звичний педагогічний процес трансформувалася у неперервний соціальний життєдіяльнісний процес – навчання упродовж життя, не обмежений часовими рамками навчання. Змінилися також соціальні ролі всіх учасників освітнього процесу. По-перше, сучасний викладач – це агент змін, консультант, лідер, чия інноваційна діяльність має стати прикладом, джерелом інноваційного досвіду для його студентів. По-друге, коли йдеться про розкриття внутрішнього потенціалу, важливу роль відіграє імпульс, який може надати саме викладач, надихаючи здобувачів вищої освіти до активної інноваційної практики. І по-третє, розвинений інноваційний потенціал вчителя та набуті знання основ педагогічної інноватики дають можливість ефективно підбирати методи, які сприятимуть інноваційному розвитку його студентів.

У контексті нашого дослідження окреслимо низку актуальних проблем, які виникають у ході інноваційних процесів в освіті та потребують глибокого методологічного осмислення, серед яких: підготовка майбутніх фахівців до інноваційної діяльності, зокрема надання належної підтримки для «розкриття»

потенціалу студентів; ставлення та сприйняття інновацій суб'єктами освітнього процесу, в тому числі наявність психологічних бар'єрів; залежність успішності інноваційних процесів від чинників, що їх визначають, оскільки один і той самий фактор здатен по-різному проявлятися в різних умовах та в ситуаціях з різними людьми; наявність репродуктивного досвіду та відсутність мотивації тощо. Вирішення вище зазначених проблем полягає в міждисциплінарності інноваційного питання, яка проявляється в тому, що різні спеціальні науки, такі як психологія, соціологія, філософія, методологія, педагогічна інноватика, аксіологія, неологія, праксологія тощо, зберігаючи свою унікальність і самостійність, інтегрують, об'єднуючись навколо методів дослідження «інноваційної» проблематики, що дає значний високоефективний результат [100, с. 263]. Проілюструємо: психологію цікавить особистісні зміни та розвиток інноваторів, причини опору новаціям; соціологи аналізують рівень відповідності нововведень очікуванням суспільства; педагогічна інноватика, з одного боку, вирішує завдання пошуку і здійснення позитивних змін в освіті, а з іншого, «вчить здобувачів освіти бути зорієнтованими на зміни, спонукаючи їх досліджувати нові й невипробувані технології» [27, с. 104]; педагогічна неологія досліджує процеси творення педагогічних новацій; педагогічна аксіологія розкриває специфіку оцінки та освоєння педагогічною спільнотою нового з теорії; педагогічна праксиологія аналізує практики впровадження педагогічних новацій. При цьому методологія розглядає питання методологічного забезпечення інноваційного освітнього процесу та створення понятійного апарату, а педагогіка виступає джерелом та генератором педагогічних інновацій. Розглянувши перше базове поняття «інновація» і його похідні, перейдемо до наступної дефініції, осмислення якої сприятиме визначенню ключового поняття нашого дослідження.

Базове поняття «*потенціал*» (від лат. *potentia* – сила) розглядається вченими – психологами, педагогами, людьми творчих професій – як «своєрідний інтеграл задатків, можливостей та здібностей, які реалізує і розвиває особистість упродовж всього життя» [161, с. 47], як джерело розвитку людини, що визначає її здатність виходити за межі власних внутрішніх критеріїв, чим забезпечує їй особистісний та



професійний успіх [142, с. 86]. Здебільшого зазначену дефініцію співвідносять з такими процесами, як актуалізація, реалізація, розгортання, розкриття, відтворення, самореалізація, самовираження, прагнення тощо.

Перш за все розглянемо зазначене поняття в психологічній площині. Згідно з Академічним тлумачним словником української мови, потенціал – це «приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов» [213, с. 402]. Великий тлумачний словник сучасної української мови інтерпретує поняття "потенціал" як «запас чого-небудь; резерв. // Приховані здатності, сили для якої-небудь діяльності, що можуть виявитися за певних умов» [31, с. 902]. Проте, як зазначає вчена-психологиня О. Боковець, головних категорій цих визначень – «сила» і «здатність» – недостатньо для характеристики основного змісту дефініції «потенціал». Адже ключовою категорією, яка має об'єднати вищезгадані поняття, на думку вченої, є «резерв» – певний невикористаний «ресурс», запас, який спеціально зберігається або накопичується. Це зовнішні та внутрішні ресурси особистості, так звані «життєві опори», які допомагають задовольнити основні людські потреби, і які умовно поділяються на «середовищні» та «особистісні». Перші, пов'язані з середовищем, є сукупністю матеріальних і духовних умов існування індивіда, які впливають на його розвиток. Другі – особистісні ресурси, є певними внутрішніми можливостями, які притаманні особистості, здатні до оновлення та пов'язані з особистісним розвитком, що підкреслює індивідуальність людини [18 с. 35-36].

Слід зазначити, що вчені різних галузей класифікують поняття «*потенціал*» залежно від форми життєдіяльності особистості. Так, існує низка досліджень щодо потенціалу адаптаційного, соціально-психологічного, творчого, інтелектуального, духовного, лідерського, морального, особистісно-розвивального, культурного, комунікативного, аксіологічного та інших. Однак незалежно від типізації потенціалу, є спільні речі, що об'єднують всі його види, наприклад, *стан* потенціалу особистості. Варто зупинитися на цьому детальніше. Науковці виокремлюють два якісних стана потенціалу особистості, а саме: *потенційний*, який втілює потенційні особистісні ресурси (нереалізовані здібності, природні

особливості, соціальні можливості тощо), одним словом, все те, що використовується людиною для розвитку та досягнення певної мети; та *актуалізований* стан, який забезпечується актуальними особистісними ресурсами (реалізовані здібності, знання, вміння, навички, набуті та реалізовані людиною у процесі життєдіяльності) [143, с. 408]. Йдеться про всі ті якісні перетворювання та зовнішні прояви внутрішніх резервів особистості через її поведінку (дії) в ході її розвитку. Відтак, поняття потенціал передбачає вроджені задатки людини, її особисту активність та індивідуально відновлювальну систему психічних якостей, яка тісно пов'язана з її особистісним розвитком. Ступінь розвитку потенціалу більшою мірою залежить від самої людини, а меншою – від зовнішніх факторів.

Таким чином, ми трактуємо поняття потенціал як певне особистісне динамічне інтегративне утворення, яке потребує актуалізації та реалізації в процесі розвитку, що є неминучим і відбувається за замовчуванням. При цьому успішність процесу залежить від активності особистості (практичного застосування накопиченого резерву та її ставлення до предмета) та деяких зовнішніх чинників (наприклад, соціального оточення, яке може як сприяти, так і перешкоджати реалізації потенціалу). Відповідно до вищесказаного, є підстави вважати, що за своєю природою потенціал не є константою, він постійно розвивається, незалежно від роду занять, професії, соціального статусу, вікових чи гендерних ознак тощо. Власне, набуваючи форму константи, потенціал перетворюється в певну стагнацію, стає утворенням, тобто фактично перестає існувати як потенціал. У статичній фазі (на певному рівні готовності), потенціал виявляє свій кумулятивний характер, тобто демонструє процес накопичення, а на наступному етапі він «відкривається», що підтверджує думку науковців щодо динамічності потенціалу та його здатності проявлятися під час діяльності. І саме на цьому етапі особливого значення набувають зовнішні чинники, які відіграють роль підтримки – педагогічного та психологічного супроводу. Так, неадекватне ставлення до помилки, неконструктивна критика, репродуктивний формат навчання тощо можуть перешкоджати актуалізації потенціалу, не даючи йому вийти на наступний рівень. Оскільки, потенціал, набуваючи змінних характеристик у ході розвитку,

трансформується в динамічний поетапний послідовний процес, то розглядаємо потенціал (та структурні складові) в контексті їх змін на всіх етапах його розвитку.

Тему *розвитку* особистості досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці. Наприклад, особистісно-професійному розвитку та саморозвитку приділяли увагу такі вчені як: С. Балеї, С. Зінченко, В. Ковальчук, В. Лефтеров, Д. Міллер, О. Моляко, К. Роджерс, Д. Сьюпер, А. Ткаченко, В. Ягупов тощо. Водночас професійно-творчий розвиток майбутніх фахівців став предметом досліджень О. Акімової, Н. Бірук, В. Огнев'юка, О. Олексюк, О. Отич, С. Сисоєвої, О. Хаустової та інших. Професійно-особистісне становлення та розвиток майбутніх вчителів розглядали в своїх працях Л. Валлі, В. Галузьяк, В. Желанова, С. Заболоцька, Г. Іванюк, В. Кремень, О. Монастирська, К. Роджерс, І. Рожелюк, А. Смолюк, У. Хоулі, М. Хуберман, О. Цюняк тощо. Безпосередньо розвитком особистості займалися Є. Барбіна, В. Беспалько, І. Бех, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Максименко, С. Сисоєва, А. Фурман та інші.

Здебільшого поняття «*розвиток*» вчені розглядають як поетапний, цілеспрямований та тривалий процес. В психології він визначається віком (фізичним, психічним і соціальним), що має певну логіку – змінюються цінності та переконання людини, відповідно зазнає змін система потреб людини як джерела її активності. Так, головною визначальною потребою в юності є потреба у самоповазі, а в дорослому віці – потреба у самоактуалізації. Власне, в процесі розвитку людина одночасно створює власну історію і змінює довкілля, при цьому ключовою силою розвитку стає природне прагнення людини до самореалізації, що є як процесом, так і результатом її життя [209, с. 14,16]. Вчені зазначають, що особистісний розвиток людини на різних вікових етапах онтогенезу відбувається під впливом конкретних чинників, а саме: у підлітковому віці вирішальне значення мають соціальні чинники (освіта, сім'я, оточення); у дорослому віці - соціально-економічні обставини, індивідуальна активність особистості, непередбачувані життєві ситуації; у похилому віці - біологічні фактори та природне середовище. Водночас тип суспільства визначає тип розвитку особистості, оскільки соціальна детермінанта особистісного розвитку є первинною. Однак існує думка, що

справедливим є факт первинного впливу індивідуальних властивостей на особистісний розвиток (зокрема на темп і рівень розвитку), а соціальні чинники стають вирішальними на наступному етапі [13, с. 37]. Підкреслимо, що говорячи про розвиток інноваційного потенціалу, ми розглядаємо його не в історико-віковій логіці людини від народження, а маємо справу з вже сформованою свідомою особистістю, яка вступила до ЗВО.

В контексті нашого дослідження важливим є осмислення теорії Жана Піаже, в основі якої лежить принцип взаємодії та рівноваги між суб'єктом та зовнішнім середовищем, яке постійно зазнає певних змін, через що індивід, хоч і є незалежним від середовища, прагне відновити з ним рівновагу. І зробити це, на думку вченого, можна лише двома шляхами: або змінити середовище відповідно до власних вимог, або почати змінюватися самому. Об'єднує обидва шляхи те, що і першого, і другого можна досягти лише через певні дії, усвідомлення яких дозволяє суб'єкту відновити порушену рівновагу. Згідно з теорією Жана Піаже, спосіб (схема) цих дій є еквівалентом когнітивної навички, і важливо, що сама *дія* виступає «посередником» між суб'єктом та зовнішнім світом, через який він власне і пізнає його. Крім того, досліджуючи феномен адаптації індивіда до світу та змін у ньому, вчений приходить до висновку, що цей процес відбувається внаслідок взаємодії двох інших процесів: асиміляції та акомодатії, рівновагу або співвідношення яких вчений називає когнітивною адаптацією. Слід зазначити, що поняття акомодатії розглядається дослідником як поступова зміна індивіда, в процесі якої він трансформує старі схеми дій, створюючи нові. Таким чином, саме завдяки акомодатії відбувається модифікація існуючих схем і створення нових концепцій. Водночас під асиміляцією науковець розуміє процес, який визначає засвоєння певного матеріалу наявними зразками поведінки, тобто взаємодія індивіда з новими для нього предметами відбувається на основі вже існуючих умінь та навичок. Як бачимо, обидва механізми є протилежними. Якщо перший породжує нові поняття шляхом модифікації (перебудови) наявних схем, то другий базується на уточненні та вдосконаленні існуючих понять шляхом пристосування середовища до індивіда. В рамках дослідження нас цікавлять дві речі: адаптація

особистості до змін та дія як принцип, як певна рушійна сила, що забезпечує розвиток, уможливлуючи розкриття та реалізацію потенціалу, як певного резерву, який раніше перебував лише в стані потенції.

Продовжуючи думку щодо адаптації організму до навколишнього середовища в ході його розвитку, зазначимо, що в сучасній науці можна виокремити два напрями осмислення проблеми розвитку особистості - еволюціоністський та культурологічний. Виділимо погляд представників другого напрямку, які вважають прийнятним показником адекватного розвитку здатність вписатися в сучасний контекст, що означає наявність адаптивності особистості до певних змін. Як зазначає Д. Майерс, здатність до адаптації - це «здатність навчатися та змінюватися» [131, с. 130].

До того ж, у своїй теорії розвитку Жан Піаже розвиває теорію стадій, розглядаючи розвиток як поетапний (step-by-step) процес, що має стадії, «критерії та інтерпретації стадіального розвитку» [363]. Характеризуючи стадії когнітивного розвитку, вчений пропонує об'єднати дві необхідні умови: по-перше, стадії повинні бути визначені таким чином, щоб забезпечити сталий порядок їх послідовності, по-друге, таке визначення має припускати прогресуючу конструкцію і при цьому не тягнути за собою тотального преформізму (явища, при якому всі властивості і характеристики індивіда в його зрілому вигляді є наперед заданими і визначеними з моменту зачаття). Вчений переконаний, що знання передбачає навчання через досвід - процес, що йде ззовні, на додаток до розвитку внутрішніх структур, розвиток яких не є повністю передетермінованим (заздалегідь визначеним). Важливо підкреслити, що когнітивні стадії мають послідовний характер, тобто з'являються у фіксованому порядку проходження, оскільки кожна стадія необхідна для формування наступної [363, с. 6–7]. Враховуючи основні постулати теорії Жана Піаже, було визначено етапи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ та розроблено відповідні організаційно-педагогічні засади.

Узагальнюючи думку дослідників щодо визначення категорії «розвиток», виділимо такі ключові характеристики природи цього феномену як змінність, безупинність та позитивність. Так, вчені трактують поняття «розвиток» як певний

«незламний» (здатний протистояти зовнішньому руйнівному впливу) процес, що не зупиняється в часі і призводить до появи нової, кращої якості; як сукупність незворотних, закономірних, різних за інтенсивністю та цілеспрямованістю змін свідомості людини в її інтелектуальній, духовній, фізичній та ін. сферах [80, с. 61]. Безперервні поточні зміни, переходи від одного стану до іншого, від елементарного до більш складного, від найнижчого до найвищого – все це процес, в рамках якого послідовне накопичення певних кількісних змін забезпечує подальші якісні зрушення. Йдеться про складний інволюційний (згортання) - еволюційний (розгортання) поступовий рух, під час якого в людині відбуваються як прогресивні, так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові та діяльнісні зміни [15, с. 43]. Вектор розвитку ніколи не спрямований вниз, а тільки вгору і одночасно в сторони, тому розвиток, як процес накопичення і переходу на інший вищий рівень завжди має позитивний характер.

Слід додати, що зазначене поняття міждисциплінарне, оскільки є проблемою соціальною, економічною, педагогічною, політичною тощо. По суті, зазначений феномен можна імплементувати у будь-яку сферу, ми ж вивчаємо феномен розвитку інноваційного потенціалу особистості, як той, що, з одного боку, має соціальну та психологічну детермінанти, а з іншого, якщо розглядати розвиток як процес впливу, то він містить і педагогічну детермінанту. Нагадаємо, поняття «потенціал», внутрішня природа якого є соціально-психологічною та педагогічною, не є константою, надає йому змінних характеристик саме поняття розвиток. Характерними рисами розвитку, важливими в контексті нашого дослідження є системність, зовнішня обумовленість, відносна прозорість, кумулятивність (накопичення, дозрівання компонентів). Тоді як важливим показником розвитку є стратегічність мислення, що означає прогнозування, передбачення кінцевих результатів розвитку в певній системі.

Отже, результати проведеного аналізу дозволяють зробити висновок, що *розвиток* у широкому розумінні – це процес змін, які відбуваються з людиною під тиском зовнішніх та внутрішніх впливів упродовж життя, а у більш вузькому – це певний поетапний і тривалий процес, який змінює якості особистості і є

результатом взаємодії її з навколишнім соціальним середовищем та виникненню чогось якісно нового, вищого, складнішого. Водночас потенціал, як певний ресурс здібностей, умінь, якостей, що перебувають в «згорнутому» стані до певного часу, потребує розвитку, який «розгортає» ці наявні характеристики через власне ставлення до предмета та самопізнання, через механізми навчання та засвоєння певних знань, через самовираження та самореалізацію, а також через широкий спектр відповідних дій. Відтак, потенціал є певною можливістю для особистості, а розвиток – розширенням цих можливостей.

Наступним розглянемо ключове поняттям *«інноваційний потенціал особистості»* з метою визначення основних компонентів структури цього феномену, осмислення яких дозволить розробити ефективні організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Слід зазначити, що проблема *«інноваційного потенціалу особистості»* є міждисциплінарною і багатоаспектною. Вивченню цього питання присвятили свої дослідження вчені різних галузей (психологи, педагоги, соціологи, економісти тощо), серед яких варто виділити роботи О. Боковець, Ю. Власенко, Н. Волянчук, Г. Іюань, А. Кернаса, Л. Козак, Л. Овсяннікової, І. Савельчук, Л. Штефан та ін. Узагальнюючи наукові погляди на сутність інноваційного потенціалу особистості можна констатувати, що згадані науковці висвітлюють зазначену дефініцію з різних позицій: як складну та динамічну багатофункціональну комплексну систему; як сукупність компетентностей фахівця, його особистісних характеристик, що виступають детермінантою майбутньої інноваційної діяльності; як систему постійно поновлюваних та зростаючих ресурсів чи потенціальних можливостей, що сприяють свідомому особистісному і професійному розвитку.

Психологи досліджують цю категорію у межах трьох наступних підходів: антропологічного, соціологічного та соціально-психологічного. Прихильники першого підходу визначають інноваційний потенціал як певну сукупність якостей і потенцій індивіда, що зумовлює його самореалізацію і залучення до інноваційної діяльності. Науковці, що схиляються до другого підходу, акцентують увагу на реалізації інноваційного потенціалу в інноваційній діяльності та прояві

особистісних характеристик у конкретних ситуаціях. На думку вчених третьої групи, інноваційний потенціал – це комплекс соціально-психологічних якостей, поєднаних із самопізнанням, самоконтролем та самодіагностикою [18, с. 33-34].

Подібно до характеристик загального потенціалу особистості, який є складною динамічною системою, що має як природні так і соціальні передумови, інноваційний потенціал закладений в людині від самого народження. Проте, як наголошують вчені, досить складно виділити природні індивідуальні якості через динамічність характеру інноваційного потенціалу, який проявляється на двох *рівнях* психічних явищ: натуральні явища (генетика) та культурні явища (соціальні впливи). Реалізація інноваційного потенціалу залежить від обох цих рівнів. З одного боку, людина з високим природним потенціалом має більше шансів стати інноватором. З іншого боку, людина з низьким природним потенціалом може стати інноватором, якщо буде мати сприятливі умови для розвитку. Отже, інноваційний потенціал визначається базовим рівнем психічних утворень, таких як інтелект, креативність, емоційна стійкість, здатність до соціальної адаптації, і одночасно він може змінюватися під впливом соціуму, зокрема, освіти, сім'ї, культури. О. Боковець наголошує, що предметним змістом інноваційний потенціал наповнюється, коли особистість стає суб'єктом професійної діяльності. В науковому середовищі існує думка, що якщо людина має інноваційний потенціал, то він неодмінно проявиться, і ця людина стане інноватором. Портрет людини-інноватора, на думку психологів, включає такі риси: високий рівень ментальної гнучкості та здатність до соціальної адаптації, толерантність до невизначеності та орієнтація на майбутнє, готовність до зміни стереотипів та подолання труднощів, схильність до ризику та впевненість у собі, лідерство та оптимізм, вітальність як життєстійкість, розвинена емпатія, що включає емоційно-позитивне ставлення до інших, повагу до їх гідності та точок зору, в той же час, недовіру до авторитетів та ігнорування певних соціальних умовностей. Крім того, за даними психологів, інноваційна людина має здатність до творчості, володіє розвиненою уявою, достатнім рівнем інтелекту та рефлексивним підходом до розв'язання проблем. До того ж, їй властиві прагнення до пізнання, допитливість, відкритість до нового,



розвинена інтуїція, незалежність мислення, готовність до експериментів і змін, потреба у самореалізації та професійному розвитку. Втім, така людина може бути досить практичною: як соціально зріла особистість, вона сприймає будь-які зміни як виклик, легко адаптується та здатна проявляти наполегливість у досягненні певних завдань, відтак, «чим вищий рівень інноваційного потенціалу особистості, тим більше вона здатна володіти свободою вибору, відповідально виконувати зобов'язання та співпрацювати з іншими» [18, с. 41–49]. Вивчаючи зарубіжний досвід, зокрема, досліджуючи питання становлення інноваційної людини в світових закладах вищої освіти, ми помітили, що зарубіжні колеги схильні надавати своїм студентам додаткову самостійність і свободу вибору для підвищення їхньої відповідальності та продуктивності їхньої діяльності, зокрема, під час інтерактивного навчання. Детальніше про це в розділі 1.3.

Науковий дискурс навколо визначення психологічної сутності ключової дефініції продовжують вчені-психологи А. Кернас та Д. Решняк, в дослідженні яких *інноваційний потенціал особистості* характеризується як сукупність ресурсів та потенцій (когнітивних, компетентнісних, екзистенціальних, психоемоційних тощо), що продукують такі нові системні властивості, як мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій та готовність генерувати, опановувати їх з подальшою реалізацією у власній діяльності тощо; як особистісні ресурси, що визначають не лише інноваційні здібності, а також можливість їх реалізації, попри вимоги культури і соціуму [82, с. 161]. В подібному ракурсі трактують цю дефініцію Н. Волянюк і О. Боковець, які визначають інноваційний потенціал особистості як динамічну інтегративну систему зовнішніх і внутрішніх відновлюваних ресурсів, що означає здатність особистості виявляти "нове", генерувати нові ідеї та втілювати їх в життя [399, с. 12]. Крім того, існує думка, що інноваційний потенціал особистості становить об'єкт систематизації багатьох даних, властивих конкретній людині, а саме: особистісних якостей (мотивації к досягненням, рефлексивності, креативності, потребі в самореалізації тощо), відповідних компетентностей (проектних, комунікативних, інформаційних) і вітальності (працездатності, життєстійкості, суверенності, саморегуляції, ін.) [82, с. 162]. Варто зазначити, що

ряд вчених трактують інноваційний потенціал особистості не лише як здатність людини до активної участі в інноваційному процесі, але і як вміння своєчасно відмовлятися від застарілих недоцільних способів діяльності [397, с. 2629].

Цілком слушним, на нашу думку, є визначення інноваційного потенціалу особистості сформульоване Ю. Власенко, яка однією з перших українських науковців почала досліджувати це поняття. Вчена характеризує його як *систему* різнорівневих і неоднорідних властивостей, що виникають внаслідок множинності зв'язків людини з навколишнім світом на різних рівнях: середовищному, соціальному, культурному та самосуб'єктному. Дослідниця висвітлює гносеологічний, аксіологічний і праксеологічний аспекти реалізації інноваційного потенціалу та відзначає його динамічний характер, коли відбувається зародження, формування, руйнування та відновлення його цілісності та диференційованості в процесі індивідуального розвитку [33, с. 16, 18]. Цю думку продовжує дослідник Ю. Мельник, який у своєму визначенні акцентує увагу на динамічній характеристиці ресурсів інноваційного потенціалу фахівця, на зусиллях щодо оптимізації їх використання в інноваційній діяльності для досягнення поставлених цілей, на постійній зміні інноваційного потенціалу в часі – під впливом результатів особистісних і суспільних трансформацій [344, с. 10]. Узагальнюючи позиції вчених-психологів щодо осмислення поняття «інноваційного потенціалу особистості», наголосимо, що здебільшого психологи розуміють його як дисипативну нелінійну систему, що не має нульового стану, оскільки, це – певний початок, зародок, який з часом набуває більш складних компонентів: соціальних характеристик, особистісних якостей, темпераменту, ставлення до предмету тощо.

Можна з упевненістю сказати, що осмислене та виділене психологами цілком вписується в педагогічну площину. Характерно, що інноваційний потенціал у педагогіці часто трактують відповідно до певного фаху. Наприклад, питання духовного потенціалу у підготовці майбутніх музикантів порушує в своїх дослідженнях українська вчена О. Олексюк, яка *духовний потенціал особистості* визначає «як інтегральну якість, що відображає міру можливостей актуалізації духовних сутнісних сил у цілеспрямованій діяльності», та наголошує, що цей

феномен синтезує «всі характеристики особистості в унікальну структуру, що визначається й змінюється у результаті адаптації до середовища» [159, с. 140].

Про *творчий* потенціал пише вчена І. Маноха, визначаючи його «як складноорганізовану багатокomпонентну структуру, яка охоплює основні види творчої активності особистості» і пропонує для дослідження умов та ознак розгортання творчого потенціалу обирати такі типи і форми творчості, які «у різномодальних якостях (процесу, засобу та результату) постають відносно стійкими та однорідними утвореннями» [136, с. 15]. Ключовими елементами творчого потенціалу І. Волошук визначає здатність гармонійного поєднання у творчому процесі роботи дивергентного та конвергентного мислення, адже, як стверджує науковець, творче мислення передбачає генерування нового (через дивергентне мислення) та оцінку новизни (завдяки конвергентному мисленню), що дозволяє творчій особистості створювати якісний творчий продукт [37, с. 9]. Слід зазначити, що подібно до того, як творча людина потенційно здатна до творчості, за В. Моляко, так само, за аналогією, інноваційна людина здатна до інноваційної діяльності. Однак ми погоджуємося з науковцем, що масштаби, обсяг, напрями та часові межі цієї діяльності можуть бути індивідуальними в кожному конкретному випадку і залежати від низки зовнішніх і внутрішніх чинників [145, с. 7].

Детально аналізуючи «*інноваційний потенціал особистості*» в педагогічному просторі, дослідниця Г. Іюань зазначає, що зазначений феномен є ядром інноваційності, так званого «особистісного синдрому» – незалежної ізольованої риси людини [77, с. 9]. Науковці характеризують *інноваційність*, з одного боку, як природну властивість особистості черпати ідеї ззовні системи, привносити їх всередину неї та ефективно презентувати ці ідеї; а з іншого, як фактор, що прискорює засвоєння людиною нових технологій та збільшує ймовірність проявити себе як інноватор у майбутньому [397, с. 2629]. На основі наукових розвідок, визначаємо інноваційність як інтегративну здатність людини забезпечувати появу, сприйняття, оцінювання та реалізацію нововведень на когнітивному, емоційному і поведінковому рівнях, співвідношення яких впливає на специфіку реалізації суб'єктом власної інноваційної діяльності..

Відповідно до вищесказаного, під поняттям «*інноваційний потенціал вчителя*» в педагогічній науковій спільноті розуміють сукупність соціокультурних і творчих характеристик педагога, що містить прагнення до саморозвитку, вміння знаходити нестандартні підходи та генерувати нові ідеї, відкритість до всього нетрадиційного, готовність впроваджувати нове в педагогічну практику тощо [158, с. 61]. Продовжує думку Л. Козак, яка визначає інноваційний потенціал викладача як «інтегральну характеристику якостей особистості (соціокультурних, інтелектуальних, творчих, емоційних, вольових), що забезпечують інноваційний характер педагогічної діяльності», та наголошує на необхідності створення інноваційного освітнього середовища, в якому відбуватиметься реалізація інноваційного потенціалу майбутніх учителів, і як результат, формуватиметься готовність молодого фахівця до активної інноваційної діяльності, «показниками якої виступають взаємопов'язані інноваційні якості, мотиви, знання, культура творчості, позиціонування Я-носій інноваційного потенціалу» [91, с. 57-59]. Водночас актуалізацію, зростання та реалізацію інноваційного потенціалу майбутнього вчителя у *фаховій* підготовці уможливають наступні чинники: взаємодія з іншими носіями інноваційного потенціалу, вмотивоване ставлення до інноваційної діяльності, швидке засвоєння знань з галузі педагогічної інноватики, оволодіння інноваційними методами та технологіями, обмін знаннями та набутим досвідом, рефлексія після реалізації інновацій в своїй квазидіяльності тощо. В контексті вищезазначеного цікавою є теорія щодо двох складових субпотенціалів: «реалізованого» та «нереалізованого» інноваційного потенціалу фахівця, де до «реалізованого» потенціалу відносять інноваційні знання, інноваційний досвід, особистісні риси, а до «нереалізованого» – мотивацію, наявність віртуального інноваційного досвіду, інноваційний світогляд та мислення. У цьому ракурсі вчені розглядають інноваційний потенціал педагога як інтегральну професійно-особистісну характеристику, в якій відображається сукупність реалізованих під час педагогічної діяльності інноваційних знань, умінь, досвіду; резервних мотиваційно-ціннісних аспектів інтелектуальних здібностей; наданих організацією можливостей застосування інновацій у педагогічній праці [247, с. 23].

Відповідно до мети дослідження було визначено компоненти інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Компонентом (від лат. *componens*) називають складову частину чого-небудь або складник [31, с. 561]. У контексті нашого дослідження, компонент є складовою інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. В таблиці нижче представлено підходи вчених щодо визначення структурних компонентів інноваційного (творчого, духовного) потенціалу. Розробку подібної таблиці почала вчена-психологиня О. Боковець, але через актуальність цієї теми для нашого дослідження ми, взявши декілька з її позицій, в яких вона осмислює потенціал з психологічної точки зору, доопрацювали та доповнили таблицю сучасними напрацюваннями в галузі педагогіки.

Таблиця 1.1

*Зміст інноваційного (творчого, духовного) потенціалу  
у наукових рецепціях учених*

№	Рік	Дослідники	Компоненти інноваційного (творчого, духовного) потенціалу особистості
1	2	3	4
1.	2010	Л. Овсянкіна [157, с. 1]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ціннісно-мотиваційна сфера</li> <li>• Загальні розумові здібності</li> <li>• Соціальний інтелект</li> <li>• Соціально-психологічні характеристики</li> </ul>
2.	2010	Л. Штефан [259, с. 57]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотиваційно-ціннісний компонент</li> <li>• Когнітивно-діяльнісний компонент</li> <li>• Рефлексивний компонент</li> </ul>
3.	2011	А. Бефані [18, с. 64]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотиваційна сфера</li> <li>• Емоційно-вольова сфера</li> <li>• Пізнавальні процеси</li> <li>• Індивідуально-психологічні особливості</li> </ul>
4.	2015	О. Кузнецова [118, с.71]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Креативність</li> <li>• Адаптивність</li> <li>• Орієнтація на новизну</li> <li>• Ергічність</li> <li>• Самоефективність</li> </ul>
5.	2019	Гао Юань [77, с.11]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотиваційно-ціннісний компонент</li> <li>• Когнітивний компонент</li> <li>• Суб'єктно-операційний компонент</li> <li>• Рефлексивний компонент</li> </ul>
6.	2016	В. Луніна (творчий потенціал), [130, с.10]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• мотиваційно-ціннісний компонент</li> <li>• когнітивний компонент</li> <li>• діяльнісний компонент</li> <li>• рефлексійно-оцінний компонент</li> </ul>

7.	2017	О. Боковець [18, с. 213]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ціннісно-мотиваційний компонент</li> <li>• Когнітивний компонент</li> <li>• Креативний компонент</li> <li>• Емоційно-вольовий компонент</li> <li>• Регулятивний компонент</li> </ul>
8.	2018	Л. Козак [91, с. 56]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Особистісні якості</li> <li>• Компетенції</li> <li>• Вітальність</li> </ul>
9.	2019	А. Лавринець (творчий потенціал) [123, с. 57]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Мотиваційний компонент</li> <li>• Особистісний компонент</li> <li>• Когнітивний компонент</li> <li>• Процесуальний компонент</li> <li>• Результативний компонент</li> </ul>
10.	2020	О. Олексюк (духовний потенціал) [159, с. 143]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Когнітивно-пізнавальний компонент</li> <li>• Емоційно-ціннісний компонент</li> <li>• Діяльнісно-творчий компонент</li> </ul>

Проаналізуємо результати наукових розвідок вчених різних галузей, що певним чином вплинули на наш підхід до визначення структурних компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Спочатку розглянемо структуру інноваційного потенціалу особистості, розроблену вченою О. Боковець, яка включає п'ять наступних компонентів: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, креативний, емоційно-вольовий та регулятивний. Дослідниця розкриває сутність кожного компонента так: ціннісно-мотиваційний компонент впливає на ефективність використання ресурсів особистістю; когнітивний компонент – на ефективне отримання та використання інформації, прояв загального інтелекту особистості; креативний складник впливає на сукупність здібностей та властивостей особистості, що реалізуються в ефективній творчій діяльності; Емоційно-вольовий компонент визначає позитивне самосприйняття себе інноватором та установку на інноваційну діяльність; а регулятивна складова забезпечує гнучкий (пере-)розподіл власних ресурсів, зумовлює здатність сприймати, оцінювати, поширювати, і впроваджувати «нове».

Вчена О. Олексюк, яка представляє як творчу, так і педагогічну сфери, визначає такі складові духовного потенціалу особистості: когнітивно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-творчий компоненти. Складові духовного потенціалу, на думку дослідниці, «залишаються незмінними в системі

неперервної мистецької освіти та є основою розвитку загальної здатності особистості знаходити розв'язання проблеми на основі мистецької компетентності» [159, с. 143]. Фундаментом, інтегративною основою є духовний досвід особистості, який є процесом і результатом відображення художніх образів та ідей у свідомості та діяльності людини. Водночас духовний досвід відображається у динаміці знань, вмінь та навичок, що і формує духовний потенціал особистості. Так, за О. Олексюк, «духовний потенціал – це перспектива особистості в оволодінні морально-естетичним досвідом, який зберігається, перебуває і реалізується в процесі музично-творчої діяльності». При цьому саме творчий потенціал є одним з найважливіших резервуарів духовного потенціалу особистості, який формується в сфері музичного мистецтва «як системне утворення, що структурується афективними, нормативно-регулятивними та поведінковими процесами на основі морально-естетичного досвіду» [159, с. 144].

Узагальнюючи варіативні підходи психологів, педагогів, представників творчих професій щодо визначення структурних складових інноваційного потенціалу педагога, адаптуючи їх відповідно до фаху вчителя ІМ, який має свою специфіку, виробничі завдання, програмний зміст тощо, згідно з контекстом нашого дослідження ми виокремили такі компоненти: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий, результативно-оцінювальний*. Ці структурні компоненти є педагогічними утвореннями на рівні особистості і тими категоріями, які піддаються впливу в процесі педагогічної діяльності.

- *Мотиваційно-ціннісний компонент* включає певні властивості мотиваційно-ціннісної сфери індивіда, зокрема прагнення до генерування нового, готовність до відмови від стереотипів, ціннісні орієнтації інноваційного спрямування, здатність особистості до актуалізації власних здібностей, які проявляються у принципах самореалізації, саморозвитку, саморозкриття тощо. Ця складова визначає здатність особистості до самовизначення через позитивне ставлення до нових можливостей та тривале налаштування на творчу діяльність. Водночас цей компонент впливає на ефективність використання внутрішніх ресурсів, розкриття творчих здібностей,

усвідомлення практичної значущості педагогічних інновацій та активізацію потреб і мотивів інноваційної діяльності.

- *Когнітивно-пізнавальний компонент* вказує на особливості когнітивної сфери індивіда. Власне, це – певний когнітивний ресурс, як-от: мислення, уява, пам'ять, сприйняття, відчуття тощо. Це загальний прояв інтелекту особистості та її пізнавальних можливостей. В даному випадку інтелектуальна продуктивність виступає основою когнітивних ресурсів особистості. Зазначений компонент передбачає знання основ педагогічної інноватики, інтелектуальну активність, ставлення людини до пізнавальної діяльності в нових умовах, що пов'язані як зі змінами в самій діяльності, так і з самосприйняттям інновацій як неминучих змін.

- *Діяльнісно-творчий компонент* передусім забезпечує розкриття та реалізацію потенціалу особистості у ході інноваційної діяльності. Цей компонент включає сукупність здібностей, властивостей та якостей людини, необхідних для здійснення ефективної інноваційної діяльності. Крім того, він відображає здатність до самоуправління, самоконтролю, саморегуляції, долання внутрішніх і зовнішніх перешкод на шляху до мети, зумовлює творчу та інноваційну активність індивіда.

- *Результативно-оцінювальний компонент* визначає здатність до критичного аналізу з подальшими висновками й оцінюванням власних результатів інноваційної діяльності. Передбачаючи розвинене критичне мислення, ця складова зумовлює здатність до рефлексії, самоконтролю, самоаналізу та прогнозування й оцінки своїх інноваційних дій; а також усвідомлення себе суб'єктом інноваційного процесу.

Варто зазначити, що немає необхідності виділяти творчу складову окремо, оскільки, на наш погляд, креативність здобувачів вищої освіти може проявлятися у всіх діях і на всіх етапах інноваційного процесу, тобто, фактично, є присутньою у всіх структурних компонентах інноваційного потенціалу. Є підстави вважати, що інтеграція всіх чотирьох складових інноваційного потенціалу вчителя створює необхідні умови для його успішної реалізації.

Проведений аналіз теоретичного дослідження дозволяє запропонувати власне розуміння поняття «*інноваційний потенціал вчителя*» з урахуванням структурних компонентів визначеної дефініції. Відтак, розглядаємо *інноваційний потенціал*



*майбутнього вчителя ІМ* як дисипативну інтегративну багатофункціональну систему, що включає низку структурних компонентів (*мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий та результативно-оцінювальний*), які за умови актуалізації та реалізації уможливають успішне становлення вчителя ІМ інноваційного типу, здатного до нестандартного мислення та активної інноваційної педагогічної діяльності. Під поняттям «вчитель інноваційного типу» ми розуміємо конкурентоспроможного фахівця зі сформованою мотиваційно-ціннісною установкою на інноваційно-професійне самовизначення, який володіє методикою проведення інноваційної навчальної діяльності, готовий продукувати та впроваджувати нові ідеї, відійти від репродуктивної педагогічної практики, якісно та ефективно реалізовувати завдання інноваційного характеру, критично та творчо мислячий, ініціативний, емпатичний, здатний до швидкої адаптації до змін, до саморозвитку, самореалізації і професійного вдосконалення упродовж життя.

Згідно з дослідженнями вчених-психологів, розвиток потенціалу особистості відображається насамперед у процесах розкриття, актуалізації та реалізації. Так, розкриття потенціалу особистості (на основі накопичення) – це процес, який виявляє потенційні ресурси особистості. Актуалізацію потенціалу особистості вчені визначають як процес трансформації ресурсних можливостей людини з потенційного стану в актуальний, при цьому, головним на цьому етапі є виявлення векторів індивідуального розвитку потенціалу особистості та здійснення намічених планів. І, нарешті, реалізацією потенціалу особистості вчені називають цілеспрямований та цілісний процес реалізації у конкретній ситуації потенційних і схованих до певного часу можливостей, здібностей, навичок, якостей, що призводить до певних досягнень, значущих для індивіда або суспільства в процесі його життєдіяльності. Важливим на цьому етапі є вплив на розвиток кожного з інтегративних компонентів потенціалу особистості, що може забезпечити його успішну реалізацію [142, с. 87, 88]. Отже, коли йдеться про розвиток інноваційного потенціалу, то першим визначається етап певного накопичення; другим – етап розкриття того, що було в наявності, але в «закритому» стані; і третім – етап реалізації, на якому потенціал дає певний результат у вигляді успішної діяльності.

Підсумовуючи вищесказане, пропонуємо авторське тлумачення поняття «розвиток інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов», яке розглядаємо як динамічний, поетапний, безперервний процес позитивних змін взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого та результативно-оцінювального), які за умови актуалізації та реалізації уможливають успішне становлення вчителя іноземних мов інноваційного типу, здатного до нестандартного мислення та активної інноваційної педагогічної діяльності. Таким чином, стає очевидним, що кожен із вищезазначених компонентів структури інноваційного потенціалу вчителя ІМ перетворюється на певний кінцевий результат і набуває нових характеристик за умови системного та цілісного розвитку в інноваційному процесі.

Визначивши та проаналізувавши базову термінологію дослідження, перейдемо до ознайомлення з результатами наукових розвідок щодо зарубіжного досвіду "інноваційної" проблематики.

### **1.3. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці**

Наукові розвідки з історії виникнення і розвитку інновацій в житті людства дозволили покроково відтворити етапи зарубіжного досвіду становлення інновацій в економічному та освітньому просторі.

Вперше слово «інновація» використали французи в 1297 році, що зазначено у «Загальному словнику французької мови з початку XVII ст. до наших днів» А. Дарместетера, А. Хатуфельда і Т. Альберта, виданому в 1889 році [75, с. 21]. Однак поява цього поняття у відповідному контексті датується 1553 роком, коли англієць Джон Бренд у книзі «*Curfius Rufus Historie*» описав дивовижну людину, яка випередила свій час, бо мала неймовірну уяву і була схильна до інновацій, постійно створюючи щось нове. На початку XVII століття англійський філософ Френсіс Бекон, відомий своїми значними гносеологічними нововведеннями, у трактаті «Дослідження та настанови моральні і політичні» присвятив інноваціям

цілий розділ під назвою «Про нововведення», в якому заявив: «Хто не хоче застосовувати нововведення, повинен чекати нових проблем» [120, с. 323]. За словами В. Ільїна, наприкінці XVII – початку XVIII століття англійський економіст Річард Кантільйон, вивчаючи ринкову систему і підприємницьку діяльність, писав про неї, як про ризиковану, а «ризик, як відомо, часто пов'язаний саме з новою діяльністю, застосуванням чогось нового». На початку XIX століття французький економіст Жан Батист Сей говорив про людей здатних до ризику, творчості та новацій, людей ініціативних і підкреслював, що успішність підприємницької діяльності можлива лише за умови її ризикованості. А через сто років, в Америці, відомий економіст Ф. Найт наголосив, що нагородою за ризиковану новаторську інноваційну діяльність є отримання прибутку [109, с. 83]. Слід зазначити, що сам термін «інновація» тоді ще не використовується, натомість вживається словосполучення «технічний прогрес» або терміни «нове», «нововведення», «модерн», «модерний». З вищесказаного зрозуміло, що поняття, пов'язані з інноваційним контекстом на той час домінують переважно в економічній сфері. Саме тому термін «інновація» вперше з'явився в економіці завдяки американсько-австрійському економісту Йозефу Шумпетеру, книга якого «Теорія економічного розвитку» (1911 р.) вважається класикою теорії інновацій. Вчений доходить висновку, що, по-перше, саме завдяки інноваціям можна збільшити прибутки і подолати економічні спади. По-друге, діяльність підприємця-новатора, ініціативної творчої людини з особливим хистом і незалежним мисленням, призводить до дисбалансу, до творчої деструкції, що в принципі природно, адже старе завжди витісняє нове. І, нарешті, вчений визнає інновацію як «долю винаходу, ...як наслідок породження попиту та поширення нововведення», як фактор виробництва, сутність якого полягає в здійсненні змін через введення чогось нового [75, с. 8; 375; 284]. Отже, засновник інноватики розглядає інноваційний процес як рушій прогресу та основу економічного розвитку, оскільки саме використання нового, застосування активних, продуманих змін здатне принести необхідні позитивні перетворення, в тому числі й очікуваний прибуток.

Новий виток розвитку інновацій припадає на динамічне ХХ століття, коли західна цивілізація зіткнулася з економічною кризою. Відтоді, нововведення, за влучним висловом С. Курбатова, становляться справжніми «ліками від криз», допомагаючи здолати циклічні кризові процес [119, с. 270]. В Америці в 1930-х роках серед менеджерів, економістів та організацій набули популярності терміни «інноваційний процес» та «інноваційна політика фірми», які означали, що, якщо ви хочете отримувати прибуток, то вам слід не маніпулювати цінами, як ви це робили раніше, а оновлювати свою продукцію. І це дійсно спрацювало: інноваційна політика допомогла подолати кризу, врятувавши багато фірм від банкрутства. Таким чином, після світової економічної кризи 1930-х років, як відповідь на потребу розробки нововведень фірмами з людиноцентричною (орієнтацією на споживачів) політикою, народжується «загальна інноватика» – наука, яка вивчає закономірності процесів розвитку і формування інновацій та нововведень, використання та поширення інноваційних потоків, механізми управління змінами, подолання опору нововведенням та адаптації до них людини, закономірності інноваційної діяльності та їх вплив на розвиток суспільства.

Отже, починаючи з 50-х – 60-х років минулого століття, інноваційна політика на Заході набуває характеру державного рівня і стає складовою не лише економічної сфери, а і багатьох інших. Так, вже наприкінці 50-х років ХХ ст. в Європі (в Америці дещо раніше) з'являються перші спроби теоретично проаналізувати і обґрунтувати всі аспекти інноваційних процесів в освіті, розробити практичні правила забезпечення оптимальних умов для розробки та впровадження новацій в педагогічну практику. Оскільки криза переходить з економічної сфери в освітню, саме час освіті приймати «ліки від кризи»: ведуться дискусії, публікуються критичні статті, впроваджуються освітні реформи, які, на жаль, не завжди приносять бажані результати, чи то через високу вартість інновацій, чи то через протидію практиків, які мали б дати життя цим новаціям в системі освіти, чи то через те, що інновації, які працюють в одних закладах, не дають необхідних результатів в інших. Для вирішення подібних проблем потрібні

були спеціальні дослідження і розробки – і це були перші «ластівки» нової науки, передумови для становлення педагогічної інноватики.

У цей час в Америці вже остаточно формується галузь міждисциплінарного вивчення інновацій, що було зумовлено науково-технічною революцією та зростаючим взаємозв'язком різних сфер суспільного життя. У 1962 році вийшла книга «Diffusion of innovation» американського теоретика, засновника теорії дифузії інновацій, видатного дослідника Еверетта Роджерса, в якій автор зазначає, що для написання монографії використав понад п'ятсот публікацій про інновації, що свідчить про надзвичайну популярність цієї теми на той період. Дійсно, наукові конференції, захищені дисертації, періодичні видання – це далеко не весь перелік тих насичених подій, які розгорталися навколо молоді науки в американському суспільстві. Варто додати, що наприкінці 1950-х років у Німеччині, Франції, США та інших країнах створюються центри з вивчення та узагальнення педагогічних нововведень, виходять спеціальні періодичні видання, присвячені інноваціям в галузі освіти (як приклад, "Educational Innovation in the United States», «Information et innovation en education" та ін.) [83, с. 220].

У Європі теорія інноваційних досліджень в освіті формується, починаючи з робіт Е. Ніколлса «Managing Educational Innovations» та К. Ангеловські «Вчителі та інновації», а народження педагогічної інноватики як самостійної наукової галузі з власним методологічним апаратом пов'язують із працями польського вченого З. Петрасинського (1971 р.). Серед англійських та американських науковців і педагогів, які піднімали у своїх працях проблеми інновацій та стояли біля витоків молоді науки, слід назвати наступних: Г. Барнетт, Д. Гамільтон, Н. Грош, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хавелок та ін. На початковому етапі ідея впровадження педагогічних інновацій була підтримана ЮНЕСКО та іншими організаціями, були створені інформаційні служби, проведені міжнародні конференції, видавалися спеціальні журнали ("Педагогічні інновації", "Інформація та інновації в освіті" та ін.) [52, с. 19]. Водночас в 1979 році зусиллями членів «Римського клубу» – міжнародної неурядової організації, представники якої були стурбовані перспективами розвитку людства – піднімається питання

якості тогочасної системи освіти. Невідповідність системи традиційного навчання вимогам до особистості та її потенціалу викликає незадоволення. Вперше публічно наголошується на альтернативному навчанні – інноваційному, яке характеризується як особливий тип оволодіння знаннями, що готує до відповідальності за майбутнє, формує віру в себе і в свої професійні здібності впливати на це майбутнє. Відтак, з того часу і до сьогодні проблеми інноваційного навчання постійно перебувають у полі зору академічної спільноти [215, с. 192].

Слід звернути увагу на розуміння базових теоретичних понять нашого дослідження зарубіжними колегами. За даними вчених В. Міляєвої, Н. Лебідь, Ю. Бреус, поняття «потенціал» у зарубіжній психології має широкий спектр значень. Воно може розглядатися у контексті особистості, факторів психологічного благополуччя, поведінкового потенціалу, залежності мотиваційних характеристик чи психологічної сили [143, с. 408]. Так, Карл Петерсен і Мартін Селінгман розглядають потенціал як сукупність особистісних достоїнств-сил характеру, які забезпечують успішне функціонування людини в житті і виділяють 24 сили характеру, які об'єднуються в шести сферах (знання себе, соціальні стосунки, переживання, управління собою, міжособистісне спілкування). Крістофер Ріф трактує потенціал як сукупність факторів, які сприяють психологічному благополуччю людини і виокремлює вісім таких факторів як повага до себе, пов'язаність з іншими, життєва мета, здатність до навчання та зростання, активність, позитивність, забезпеченість. Джон Роттер розуміє під потенціалом поведінковий ресурс, який визначається здатністю людини діяти певним чином і розрізняє два типи потенціалу: реалізований потенціал (поведінка, що відповідає потенціалу людини) та нереалізований потенціал (поведінка, яка не відповідає потенціалу людини). Девід Берлайн розглядає потенціал як характеристику, яка визначає залежність мотиваційних особливостей від умов середовища й виділяє такі два типи потенціалу: потенціал дії (ймовірність того, що людина здійснить певну дію) та потенціал результату (ймовірність того, що дія приведе до певного результату). Курт Левін визначає потенціал як психологічну силу, що діє на суб'єкт у напрямку до цільової галузі і виокремлює наступні два типи потенціалу: потенціал

сили (можлива сила, яку суб'єкт може проявити) та реалізований потенціал сили (сила, яку суб'єкт фактично проявляє). Важливо відзначити, що всі ці підходи до осмислення потенціалу мають спільну основу, зокрема розглядають потенціал як можливість, прихильну тенденцію або силу, яка може бути реалізована, а може і не бути реалізованою.

Щодо сучасного розуміння *розвитку* людського потенціалу в зарубіжній літературі, то варто згадати теоретичні розробки Амартія Кумар Сена, індійського вченого, економіста і філософа, праці якого були відзначені Нобелівською премією (1998 р.). Теорія «людського потенціалу» в роботах дослідника знайшла своє відображення в концепції «людського розвитку» (Human Development). Сучасний розвиток вчений-економіст трактує як процес розширення людських можливостей, збільшення сфери свободи, а не лише зростання тільки матеріального чи економічного добробуту [378], як свободу вибору між різними стилями життя, де свобода тлумачиться як необхідна умова досягнення розвитку [289], або ж як «експансію людських можливостей» [379]. Ілюстрацію переконань вченого можна знайти в його книзі «Розвиток як свобода», в якій він використовує підхід, що отримав назву «підхід з точки зору можливостей» (capability approach) [379]. Пізніше на основі теорії Амартія Сена розвиток був визначений як процес, в центрі якого перебуває людина. А згодом дана концепція була об'єднана з іншими ідеями та озвучена групою експертів ПРООН, що лягло в основу концептуального підходу до людського розвитку, який вперше був представлений в Глобальній Доповіді про людський розвиток за 1990 рік [311; 199, с. 4].

Проте деякі зарубіжні науковці характеризують професійний розвиток як певну зміну станів: від зони комфорту, коли людина почувається досить впевнено та безпечно, через зону страху – особистість втрачає попередню впевненість і не може контролювати навколишню дійсність та шукає виправдання своїм вчинкам; через зону навчання – процес накопичення знань, вмінь та навичок; і, нарешті, до зони розвитку – де відбувається пошук і генерування ідей та їхнє втілення на практиці [15, с. 47]. Варто додати, що зарубіжні дослідники вивчають проблему розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів другої мови у досить

широкому спектрі. Вони розглядають її, часто використовуючи іншу термінологію. Існує розвинутий синонімічний ряд даних понять, який дає можливість розглядати цей феномен і як творчий процес, і як інноваційну модель навчання, і як інноваційну педагогіку загалом.

Аналіз результатів досліджень зарубіжних науковців, проведених в різних університетах світу, дає можливість стверджувати про ефективність впровадження інноваційного підходу в закладах вищої освіти. Так, Натаніель Іфеані Едех (англ. *Nathaniel Ifeanyi Edeh*), досліджуючи питання впливу інноваційної педагогіки на академічну успішність студентів педагогічних коледжів, стверджує, що політику інноваційної педагогіки та моделей навчання XXI століття необхідно терміново інтегрувати в сучасні навчальні програми, оскільки дві з трьох груп (загалом 248 студентів), які навчалися в класі за інноваційними методиками, після закінчення експерименту продемонстрували значне покращення академічної успішності та формування навичок, необхідних у XXI столітті, порівняно зі студентами з групи, що навчалася за традиційною програмою [290].

Інтегрувати інноваційні аспекти в існуючі навчальні програми, плани уроків і модулі курсів пропонує також доктор Хайді Маурер (англ. *Heidi Maurer*, Австрія). Аналізуючи досвід молодих чи більш досвідчених педагогів, які розробили та впровадили інновації у свою педагогічну практику, вчена робить висновок, що інноваційні методики сприяють зміцненню та розвитку самосвідомості, підвищують інтерес та активність студентів як дослідників, розвивають критичне та творче мислення, покращують цифрові навички студентів, що загалом сприяє їхньому успішному працевлаштуванню в майбутньому. Наприклад, для забезпечення успішного становлення самосвідомості Ф. Планк і А. Німанн (англ. *F. Plank and A. Niemann*, Німеччина) пропонують розширювати сферу автономії студентів під час інтерактивних форм навчання, зокрема, надати можливість студентам обирати з-поміж різноманітних завдань, до яких вони можуть долучатися, що призводить до підвищення відповідальності та визнання «Я-концепції» в процесі навчання та досліджень. Науковці переконані, що інтерактивне навчання сприяє розвитку не лише емоційного інтелекту, а й навичок



критичного мислення, оскільки подібний формат навчання (пояснення навчального матеріалу іншим) спонукає студентів до синтезу отриманих даних, змушує їх ретельніше розмірковувати, усвідомлювати глибину власних знань з конкретної теми, що впливає на впевненість, а також дає уявлення про певні прогалини в знаннях, створюючи таким чином мотивацію для подальшого навчання [342].

У ході наступного дослідження професор Б. Тонра (англ. *Ben Tonra*, Ірландія) з'ясував, що активний підхід у рамках проблемно-орієнтованого навчання не спрацьовує, якщо здобувачі вищої освіти не зацікавлені таким форматом, не бажають подібної відповідальності, або розцінюють вимоги як неадекватні своїм можливостям. В якості рекомендацій щодо подолання цієї проблеми вчені дають декілька порад, а саме: формування зацікавленої та вмотивованої позиції студентів через детальне та чітке консультування на початку заняття (зокрема озвучення результатів очікувань); проходження досить складних цікавих завдань протягом основної частини заняття; а також приділення особливої уваги останньому етапу – рефлексії, тобто наданню широких можливостей для зворотного зв'язку. Водночас науковці аналізують перешкоди, які необхідно враховувати при впровадженні запропонованих активних підходів. Таким чином, інноваційні методи навчання посідають чільне місце на порядку денному європейських університетів, а викладачів закладів вищої освіти все частіше заохочують до використання інноваційних методів, щоб запропонувати студентам кращий та ефективніший навчальний досвід та забезпечити конкурентоспроможність університетів на міжнародному рівні. Проте застосування будь-яких інноваційних методів навчання на практиці, за словами дослідників, повинно бути адаптоване до відповідних інституційних вимог, зони комфорту викладачів, а також досвіду та очікувань студентів [391, 330].

Варто зазначити, що більшість вчених наполягають на *практичних* рекомендаціях для всіх суб'єктів освітнього процесу. Приміром, ключовим елементом інноваційного активного навчання, на думку вчених, є усвідомлення студентами того, як інтегрувати отримані на заняттях знання зі своїм повсякденним досвідом. Іншими словами, донести до учнів, що академічне мислення - це не лише

повторення правильних відповідей, а й відкриття, постановка питань та аналіз проблем, з якими вони стикаються як під час навчання, так і в своєму повсякденному житті. Однак дослідники переконані, що інновації мають насамперед змінити свідомість самих викладачів, оскільки їм потрібно переосмислити свою роль, усвідомити і прийняти свою суб'єктивність, бути більш мобільними, гнучкими, застосовувати інноваційний підхід до вирішення проблемних ситуацій, покращувати свій емоційний інтелект [337], проявляти більш чуйне ставлення до студентів, бути здатним враховувати досвід студентів, поважати та розуміти систему пріоритетів здобувачів, довіряти і надавати більше автономії студентам, забезпечувати їм простір для творчого застосування набутих знань [330]. І все це, на думку науковців, сприятиме формуванню нового рівня відповідальності студента та становленню його самосвідомості й розвитку, адже успіх чи неуспіх педагогічної інновації залежить від проактивної позиції студента, від того, чи готовий той взяти на себе відповідальність за власний розвиток. Втім, коли йдеться про розширення автономії та збільшення відповідальності студентів в активному навчанні, залучення їх до самостійної інноваційної практики, можуть виникати певні труднощі. Наприклад, підвищена тривожність та напруженість під час проведення прийомів фрірайтингу, кейс-стаді, інтерактивних завдань, коли співвідношення індивідуального та групового внеску є спірним тощо.

Питання підвищеної тривожності у студентів у зарубіжних джерелах ми дослідили окремо, оскільки йдеться про фахову підготовку майбутніх учителів іноземних мов, а ця проблема є надзвичайно актуальною як у навчанні іноземних мов, так і в інноваційній практиці, оскільки в обох випадках можливі емоційні переживання, пов'язані з внутрішньою невпевненістю, браком практичних навичок чи наявністю певних психологічних бар'єрів, зокрема пов'язаних із перенесеними невдачами у відповідній діяльності. Ж.-М. Девеле та П. Д. Макінтайр (англ. *Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D.*, Великобританія, Канада) визначають FLA (Foreign Language Anxiety) як «занепокоєння і негативну емоційну реакцію, що виникає при вивченні або використанні другої мови» [335, с. 27]. Наслідки FLA досить підступні, адже компрометують навчальний потенціал студента, «знижують

здатність до навчання, порушуючи оптимальне функціонування префронтальної частки мозку, що впливає на пам'ять», дискредитують найкращі методики викладання, роблячи навіть найпривабливіший навчальний матеріал неадекватним [271]. Окрім того, вчені зазначають, що переживання тривоги щодо складнощів у відтворенні словникового запасу тут і зараз у ході спілкування як правило призводить до «стрибків і падінь у сприйнятті компетентності та готовності до комунікації» [286]. Потенційним джерелом FLA, згідно з дослідженнями зарубіжних науковців, є неадекватне ставлення до помилок, проблеми з самопрезентацією, конкуренція в групі, несумісність між вчителем та студентом, особистісні властивості (невротизм, перфекціонізм) та інше. Щодо помилок, то цей аспект є характерним для процесу вивчення іноземних мов, оскільки передбачає постійного виправлення допущених неточностей, що водночас зумовлює народження тривожності. Певною основою тривожного компоненту FLA виступають тривожні почуття, які виникають у свідомості студентів через очікування різних тривожних випадків у майбутньому, причиною яких стає зафіксовані пам'яттю попередні «невдачі» [286, с.239]. Одним із ефективних механізмів подолання FLA є використання інноваційних методів та технологій, спрямованих на посилення позитивних емоцій, що знімає психологічні бар'єри та нейтралізує пов'язані з ними негативні емоції, істотно знижуючи відчуття тривожності, безпорадності, невпевненості. Зарубіжні наукові розвідки щодо усунення проблем, пов'язаних з FLA, дозволяють визначити шляхи подолання подібних негативних потенційно можливих явищ під час інноваційної практики.

Абей Чжан (англ. *Abei Zhang*, Китай) та команда дослідників з Нігерії у рамках дослідження впливу інноваційних та традиційних методів навчання на академічну успішність студентів технічного коледжу в штаті Енугу (загалом 400 студентів), встановили успішність результатів інтеграції інноваційної педагогіки в практику, довівши, що *інноваційна педагогіка* є більш ефективною для покращення результатів навчання, ніж традиційні методи викладання. Під *інноваційною педагогікою* дослідники розуміють «творче використання сучасних методів викладання та навчальних матеріалів на користь студентів» [405]. Це –

інноваційний підхід, що включає «студентоцентризм», ефективно поєднання відповідних методів навчання з матеріалами, які стимулюють активні практики, що допомагають викладачеві розвивати своїх студентів, зокрема проєктне навчання, інтегроване навчання, інтерактивне навчання, ментальні карти, рольові ігри, проблемно-орієнтоване навчання (PBL), взаємне наставництво, системи зворотного зв'язку, застосування технологій для розвитку навичок XXI століття [287; 352; 370]. В основі *інноваційної педагогіки* лежить віра в те, що кожен здобувач освіти має здатність вчитися і бути успішним [351], тобто, кожен студент – це особистість з унікальними характеристиками, які можна відшліфувати за допомогою інноваційних стратегій навчання. Зрештою, інноваційна педагогіка підвищує залученість, мотивацію та критичне мислення студентів, їхню конкурентоспроможність, стимулює бажання вчитися упродовж життя, зумовлює кращий навчальний результат, сприяє глибокому та якісному засвоєнню знань, запобігає відсіву студентів, їх прогулам та академічним заборгованостям [372]. Крім того, використання інноваційної педагогіки уможливорює створення інноваційного навчального середовища, яке є основою для формування інноваційних особистостей. Натомість низка досліджень зарубіжних колег свідчить про те, що переважне використання традиційних методів навчання сприяє поверхневому засвоєнню матеріалу (пасивний рівень), а не його глибокому засвоєнню (активний рівень) [351]. Зарубіжні дослідники наголошують, що сучасне суспільство покладає особливі очікування на викладачів і радять їм удосконалювати інноваційні навички викладання, необхідні для активної участі в навчальному процесі, зокрема бути більш креативними у своїй повсякденній педагогічній діяльності, реалізовувати інноваційний підхід до викладання. Вчені зазначають, що якість освітнього процесу в ЗВО значною мірою залежить від компетентності викладача, зокрема від сформованості інноваційної компетентності, яка вимірюється теоретичними і практичними знаннями, педагогічними здібностями та вмінням впроваджувати новітні технології в освітній простір. Не відмовляючись повністю від напрацьованих вже методів, слід використовувати новітні інноваційні підходи до викладання для посилення або

доповнення традиційних. Втім, роль вчителя має змінитися повністю: тепер вчитель не є контролером надання знань, це – фасилітатор, наставник, коуч, ментор, едвайзер, який поєднує навчальний зміст з питаннями, які мають значення для учнів в їхньому житті. В результаті, як свідчать дослідники, студенти стають більш відповідальними, активно досягають своїх навчальних цілей, покращують свою академічну успішність тощо [405].

В контексті нашого дослідження становить інтерес наукова робота Едіт Лей (англ. *Edith Lai*, Китай), в якій вчена, аналізує практику директорів шкіл, які досліджували та використовували наявні можливості шкільного середовища з метою розвитку інноваційного потенціалу вчителів, у тому числі їхньої готовності до змін. Дослідниця виокремлює три підходи до розвитку потенціалу вчителів застосовані директорами, а саме: *дефіцитний* підхід, підхід *інтерактивного* та *партисипативного зростання* [326].

Розглянемо ці підходи детальніше. *Дефіцитний* підхід ґрунтується на ідеї, що «чогось не вистачає і це потрібно виправити» [310, с. 269]. На практиці це означає заохочення вчителів відвідувати курси підвищення кваліфікації з акцентом на індивідуальному навчанні вчителів. Однак такий підхід зазвичай не враховує розвиток інноваційного потенціалу, який можливий за умови участі вчителів у професійних спільнотах та при обміні досвідом.

*Інтерактивний* підхід передбачає "інтерактивне" зростання через постійну участь учителів у спільнотах практиків, де вчителі зустрічаються у віртуальному просторі та шукають нові шляхи реалізації своїх спільних інтересів, тобто в цьому підході акцент робиться на спільному навчанні та взаємодії між вчителями. Важливо, щоб досвідчені вчителі допомагали недосвідченим вдосконалювати свій інноваційний підхід до педагогічної практики.

В основі підходу *партисипативного зростання*, як і попереднього, лежить співпраця, але, в цьому випадку особливого значення набуває ініціативність вчителів та їхня здатність брати участь в активних діях, таких як прийняття рішень та ініціювання заходів [349]. За такого підходу вчителі мають можливість "робити вільний або незалежний вибір" і "брати участь в автономних діях" [280, с. 183].

Таким чином, відмінною рисою останнього підходу є навчання вчителів через лідерство та ініціативу вчителів, при цьому таланти і розвиток вчителів стають потужною базою знань для впровадження змін і вдосконалення шкіл.

Слід зазначити, що весь унікальний набір практик, проілюстрований в цьому дослідженні, реалізується переважно через: по-перше, заохочення своїх підлеглих, в тому числі, їхньої ініціативності (*мотиваційно-ціннісний аспект*); по-друге, сприяння їхній співпраці зі своїми колегами не лише з рідної школи, а й з інших учбових закладів (*діяльнісно-творчий та результативно-оцінювальний аспекти*). І, по-третє, надання можливості вчителям проходити курси, здобувати нові знання, вдосконалюючи професійну компетентність упродовж життя (*когнітивно-пізнавальний аспект*). Крім того, аналізуючи дані, Едіт Лей також наголошує, що сучасний вчитель – це агент змін, який відіграє головну роль у впровадженні нововведень в освітню сферу, що особливим чином впливає на ефективність інноватизації освіти загалом. Водночас для покращення практики навчання та виховання директори задіяли концепцію «використання наявного потенціалу», яку керівники перетворили на можливість для вдосконалення. Варто зазначити, що Ф. Ньюманн (англ. *Fred M. Newmann*, Америка) та ін. розглядають «потенціал школи» як «колективну здатність усього колективу підвищувати успішність учнів у школі», але підкреслюють, що він повністю залежить від рівня розвитку потенціалу кожного вчителя окремо, а також від узгодженості програм, наявності відповідних технічних ресурсів школи та лідерства директорів [353, с. 261]. Тому розвиток інноваційного потенціалу вчителів, вдосконалення компетентностей, на думку вчених, є важливою частиною зусиль шкіл, спрямованих на розбудову інноваційного потенціалу школи в цілому. При цьому варто пам'ятати: різні практики розвитку потенціалу вчителів матимуть різний вплив на практику викладання, оскільки вони створюють різні можливості для навчання вчителів.

Не менший інтерес викликає дослідження, проведене в Університеті прикладних наук Турку (Фінляндія). У зазначеному закладі вищої освіти ефективно впроваджуються норми *інноваційної педагогіки*, характерною рисою якої є новий підхід до навчання, що забезпечує можливість розвивати інноваційні навички

студентів від самого початку їхнього навчання, основним змістом якої є інтерактивний діалог між закладами освіти, студентами, професійним середовищем та суспільством, а основною *ідеєю* – прагнення подолати розрив між теорією (освітній контекст) та практикою (професійна діяльність). Слід зауважити, що у Національній інноваційній стратегії Фінляндії інновацію розглядають як конкурентну перевагу, що базується на знаннях, появі та формуванню яких сприяє атмосфера свободи думки, взаємодії та співпраці. Водночас у контексті інноваційної педагогіки інновація розуміється як процес постійного вдосконалення та поглиблення знань або інших освітньо-професійних практик, що зумовлюють виникнення нових ідей [319].

Варто виділити наступні принципи інноваційної педагогіки, які реалізуються у фаховій підготовці в Університеті прикладних наук Турку: - постійне та системне застосування набутих знань в практичному контексті (оскільки практична підготовка є обов'язковою частиною навчання у фінському університеті); - створення плідного, сприятливого, інноваційно-дослідницького, мультидисциплінарного навчального середовища, яке передбачає і адекватне ставлення до помилок, і відповідність тематики досліджень реальним проблемам сьогодення (актуальність), і проходження студентами робочої рутини, і тісний контакт та командну роботу, що включає індивідуальну підтримку, самонавчання, консультивання, керівництво тощо; - студентоцентричність освітнього процесу, тобто його направленість на отримання та вдосконалення інноваційних компетентностей та сприяння особистісному та професійному розвитку студентів.

Інноваційна педагогіка, яка широко практикується в цьому університеті, серед іншого, включає проєктний метод, що реалізується відповідно до принципів інноваційної педагогіки, в основі якого лежить підхід, який від початку знайомить студентів із сучасним трудовим життям [333]. Зазначений метод сприяє не лише поглибленню знань, але і вдосконаленню «soft skills» - соціально-психологічних навичок студентів. Очікується, що після закінчення навчання студенти зможуть брати участь у різних інноваційних процесах, легко створювати інновації або опанувати вже створені і свідомо впроваджувати їх у своїй професійній практиці.

Крім того, щоб уникнути проблеми розриву між набутими знаннями та вимогами майбутньої професійної сфери, університет проводить обов'язкову, так звану квазіпрофесійну діяльність протягом усієї фахової підготовки, коли навчальний процес моделює елементи, ідентичні тим, з якими студенти зіткнуться у своїй майбутній професійній діяльності [320; 321]. Це досягається шляхом максимального наближення теорії до практики, надання пріоритету самостійній роботі студентів, їх систематичної участі в інтерактивних заходах, створення мереж, які стануть у нагоді випускникам у професійному житті, розвитку інноваційних здібностей здобувачів вищої освіти під час навчання тощо.

Науковці зазначають, що рішення щодо навчальної програми приймаються на основі результатів, які демонструють студенти по завершенню навчання. На думку дослідників, в освіті, зорієнтованій на результат, продукт визначає процес. Тобто навчальна програма розробляється на основі певних результатів, які повинні продемонструвати студенти, а не шляхом написання цілей для вже існуючої навчальної програми. Результатами навчання є письмовий виклад передбачуваного бажаного результату, який дає уявлення про успішність здобувачів вищої освіти [367]. Втім, через низку причин існує ймовірність виникнення емерджентності результатів навчання, які «відрізняються від заздалегідь визначених і час від часу роблять освітній процес інтуїтивним та неочікуваним» [312; 278]. При цьому підхід, за якого відповідальність за власне навчання і за його результати бере на себе сам здобувач, вчені визначають підходом більш зорієтованим на студента.

Дослідження доводить, що, незважаючи на сприятливе навчальне середовище, не всі студенти розвивають інноваційний потенціал та компетентності однаково. Здебільшого ключовою причиною, що визначає рівень їх розвитку, є ставлення студентів до інновацій та рівень їхньої мотивації. Аналіз дослідження показав, що, хоча більшість здобувачів вищої освіти продемонстрували відкритість та ентузіазм до нових способів навчання, невелика частина студентів не сприймає нових стилів викладання та інноваційного навчального середовища. На думку науковців, якщо людина не готова відмовитися від традиційних усталених або застарілих практик і поглядів, то вона не готова і до засвоєння нових. На питання,



як зробити так, щоб усі без винятку студенти перейняли новий спосіб мислення і сформуваали позитивне ставлення до інновацій, дослідники відповідають: «щоб вирости з традиційних процесів навчання необхідна *нова* культура, яка охоплює *весь* період навчання» [319]. Таким чином, аналіз результатів впровадження інноваційної педагогіки, яка вже стала частиною стратегії фінського університету Турку, доводить, що використання активних методів навчання у фаховій підготовці, розроблених відповідно до принципів інноваційної педагогіки, зумовлює формування, становлення та розвиток інноваційних компетентностей набагато ефективніше, у порівнянні з більш традиційним форматом навчання.

За даними зарубіжних науковців суттєву допомогу у навчанні надає широке та доцільне використання освітніх цифрових інструментів, що сприяє активному залученню студентів до навчального процесу, посилює їхню мотивацію та відповідальність, розвиває інноваційний потенціал та різні типи мислення. Особливої актуальності це питання набуває при використанні інтерактивних технологій у педагогічній практиці в дистанційному, змішаному та офлайн форматах. Серед зарубіжних вчених, які працюють над питаннями інтерактивних мультимодальних та цифрових ігрових навчальних середовищ, інтерактивних мультимедійних засобів інноваційного навчання, гейміфікації навчання через використання цифрових інструментів, активної роботи у віртуальних лабораторіях, слід виокремити дослідження Moreno R., & Mayer R. E., 2007 [348]; Cairncross S. & Mannion M., 2001 [279]; Subhash S. & Cudney E. A. 2018 [384] ; Estriegana R., Medina-Merodio J., & Barchino R. 2019 [295]; Valverde-Berrocoso J., del Carmen Garrido-Arroyo M., Burgos-Videla C., & Morales-Cevallos M.B., 2020 [398]; Makransky G. & Petersen G. B., 2019 [338]; Liao C.-W., Chen C.-H., & Shih S.-J. [329].

Узагальнюючи вищесказане, доцільно згадати слова д-ра Хайді Маурер, яка, дослідивши кращі практики інноваційного навчання в європейських ЗВО, назвала інновації в вищій освіті інвестиціями, які, хоч і вимагають додаткових зусиль і ресурсів та висувають особливі вимоги до викладачів, але водночас приносять значні дивіденди у вигляді стійкої мотивації, активної зацікавленості (залученості), підвищеної відповідальності, розвиненого критичного та дивергентного мислення,

покращення академічної успішності тощо. За словами дослідниці, творець знань прийшов на зміну пасивного отримувача знань. А оскільки ефективність інновацій в освіті залежить насамперед від тих, хто їх впроваджує, то проблема формування, становлення та розвитку відповідних фахівців стоїть як перед вітчизняною вищою школою, так і перед зарубіжними закладами вищої освіти [342]. Отже, ознайомившись з інноваційними практиками світового досвіду, можна стверджувати, що інтеграція інноваційного підходу у фахову підготовку майбутніх учителів у світових ЗВО є ефективним інструментом формування та розвитку сучасного фахівця з інноваційним типом мислення, здатного до створення та реалізації інноваційних засобів навчання, готового шукати нові шляхи та відмовитися від традиційного бачення, здатного до продуктивного навчання з впровадженням інноваційного підходу та з використанням різноманітних інноваційних (зокрема цифрових) технологій.

Таким чином, опрацювання значної кількості зарубіжних джерел, дало змогу виявити та імплементувати у дослідження певні ідеї, серед яких провідними є: розвиток інноваційної практики вищої школи (Х. Маурер, А. Німанн, Ф. Планк, Х. Вілкінсон, Дж. Сантос); інтеграція політики інноваційної педагогіки в навчальні програми фахової підготовки (Н. І. Едеха, Е. О. Угвоке, Е. О. Анаеле та ін); питання оцінювання та зворотного зв'язку у ході інноваційної навчальної діяльності (Б. Тонра, С. Лайтфут, С. Коч, П. Вачіра, Ф. Бонанно, Л. де Олівейра, К. Стейблз тощо); ефективність принципів інноваційної педагогіки (О. Дж. Олелеве, С. Т. Орджі, Н. Х. Сандей, О. О. Оканазу, Ф. Наз, М. Нео, К. Нео, А. Додевар, М. Е. Сачжоу та інші); застосування цифрових освітніх інструментів у фаховій підготовці майбутніх учителів (Р. Морено, Р. Е. Майєр, С. Кернкросс, М. Маньон, С. Субхаш, Е. А. Кадні, Р. Естрігана, Г. Б. Петерсен, К. В. Ляо тощо). Крім того, оновлена освітня парадигма вітчизняної системи вищої освіти, що надихається найкращими здобутками зарубіжних світових практик, зумовлюючи зміни у фаховій підготовці майбутніх учителів ІМ, має відбитися в змісті нового освітнього стандарту, в освітніх та робочих програмах, що підштовхнуло нас до аналізу зазначених документів на предмет наявності інноваційної складової.

## Висновки до першого розділу

Наукові розвідки щодо соціальної значущості порушеної проблеми довели актуальність питання розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, що передбачає імплементацію інноваційних принципів у систему фахової підготовки зазначених спеціалістів. Визначення соціальних та наукових домінант дослідження, узагальнення сучасних концепцій та осмислення наукових теорій дозволило виокремити низку методологічних підходів (*особистісний, системний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний, аксіологічний та середовищний*), комплексне застосування яких уможливило більш глибоке розуміння досліджуваної проблеми та забезпечило цілісність та якість аналізу розгляду різних її аспектів.

Вивчення генезису проблеми становлення інновацій як у вітчизняній, так і у зарубіжній системах освіти дозволило простежити еволюцію деяких базових понять дослідження, виявити певні причини виникнення розбіжностей у терміносистемі та узагальнити погляди вчених на ключові поняття наукової роботи. Так, в освітній площині в поняття «інновація» (та похідні від нього) закладено розуміння позитивних, продуманих та контрольованих змін через оновлення системи, що передбачає готовність суб'єктів освіти до змін, розкриття потенційних можливостей, створення та впровадження нового, що зазвичай викликає позитивні зміни, зумовлюючи перехід системи на якісно вищий рівень.

Аналітичне дослідження науково-теоретичних джерел щодо визначення компонентів інноваційного потенціалу особистості дозволило виокремити та охарактеризувати такі компоненти інноваційного потенціалу майбутнього учителя іноземних мов, як: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-творчий та результативно-оцінювальний. Установлено, що кожен із вищезазначених компонентів структури інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов трансформується в певний кінцевий результат і набуває нових характеристик під впливом сприятливих як психологічних, так і соціальних умов. Визначено, що потенціал набуває змінних характеристик завдяки категорії

розвитку, який через діяльність в інноваційному процесі «розгортає» потенції, що до того часу знаходились в стані акумуляції.

Крім того, проведений аналіз базових понять дослідження дозволив уточнити термінологічний інструментарій проблеми і запропонувати власне розуміння поняття *«інноваційний потенціал майбутнього вчителя іноземних мов»* та ключової дефініції дослідження *«розвиток інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов»*, що трактуємо як динамічний, поетапний, безперервний процес позитивних змін взаємопов'язаних компонентів (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого та результативно-оцінювального*), які за умови актуалізації та реалізації уможливають успішне становлення вчителя іноземних мов інноваційного типу, здатного до нестандартного мислення та активної інноваційної педагогічної діяльності. При цьому, осмислено і виокремлено характерні властивості вчителя інноваційного типу.

У результаті проведеного аналізу зарубіжних педагогічних інноваційних практик ЗВО з'ясовано, що модернізація системи фахової підготовки майбутніх учителів (зокрема вчителів іноземних мов) здійснюється як процес нормативних, структурних, організаційних, соціальних інноваційних змін усіх її складових, що передбачає активний пошук нетрадиційних шляхів розвитку, формування нової культури, яка б охоплювала весь період навчання, створення сприятливого інноваційно-дослідницького мультидисциплінарного навчального середовища, заохочення викладачів до застосування інноваційних технологій з метою створення умов становлення та розвитку майбутніх учителів інноваційного типу і забезпечення конкурентоспроможності закладу вищої освіти на міжнародному рівні. Аналіз наукових досліджень, проведених в різних університетах світу (Фінляндія, Австрія, Америка, Китай, Нігерія, Ірландія тощо) доводить ефективність інтеграції принципів інноваційної педагогіки в сучасні освітні програми світових вузів, оновлений зміст яких має забезпечити здобувачам вищої освіти формування нового кращого досвіду навчальної практики.

Теоретичні узагальнення та наукові висновки автора, викладені у розділі 1, відображено у наступних авторських публікаціях: [Вакулова: 1, 5, 6, 7, 9, 10].

## **РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ**

### **2.1. Стан фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов**

Для проведення системного та цілісного аналізу стану фахової підготовки майбутніх учителів ІМ передусім визначимо нормативно-правовий контекст, який детермінує рівень і темп інноваційного розвитку вітчизняної освіти, адже наявність інноваційного змісту в освітніх нормативних документах переважно зумовлює інноваційно-особистісну спрямованість професійно-педагогічної діяльності викладачів ЗВО, що гарантує продуктивне залучення здобувачів вищої освіти до інноваційного освітнього процесу, забезпечує, зокрема, розвиток їхнього інноваційного потенціалу. За словами Л. Бутенко, «парадоксальність навчальної діяльності полягає в тому, що, хоча вона постійно інноваційна, але цілі її найчастіше задаються ззовні – навчальним планом, програмою, вчителем» [29, с. 181]. Водночас саме цей законодавчий контекст фактично створює певні орієнтири, які дозволяють через зміст фахової підготовки простежити імплементацію інноваційної складової в сучасну національну систему освіти. Так, актуальним постає питання аналізу чинних освітніх нормативних документів, а саме: Концепції НУШ, Державного стандарту базової середньої освіти, Стандарту бакалаврської підготовки вчителів іноземних мов, Стандарту магістерської підготовки вчителів іноземних мов, освітньо-професійних і робочих програм тощо.

Нагадаємо, що переважна більшість європейських країн, що підтримали Болонську декларацію, беруть участь у програмі «Гармонізація освітніх структур у Європі», у якому компетентнісний підхід визначається як підґрунтя методологічних розроблень навчальних програм, метою яких як раз і є розвиток певних компетентностей як результату навчання. Так, завдяки впровадженню компетентнісного підходу, який є підставою для розроблення відповідних стандартів державної освіти, ми дослідили співвідношення між сучасними

викликами (потребою в інноватизації освіти) та змістом наявних державних вимог до обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти різних рівнів.

Нормативно-правовий контекст інноваційного розвитку вітчизняної освіти становлять законодавчі та нормативно-правові акти, що визначають цілі, завдання, напрями та механізми інноваційного розвитку освіти. Закон України "Про освіту" є основним законодавчим актом, який визначає правові засади освіти в нашій країні [185]. Для забезпечення інноваційного розвитку освіти в Законі передбачено низку положень, зокрема: принцип інноваційності, який полягає в тому, що освітній процес має бути спрямований на розвиток інноваційного мислення, творчих здібностей та інноваційної культури особистості; принцип орієнтації на результат, який передбачає, що освітній процес має бути спрямований на досягнення конкретних результатів навчання, визначених освітніми програмами. Крім Закону України "Про освіту", інноваційний розвиток освіти регулюється також низкою інших нормативно-правових актів, зокрема: Концепцією розвитку інноваційної системи України [102], Законом України «Про вищу освіту» [181], Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки [186], Національною рамкою кваліфікацій [151]; Державними стандартами вищої освіти, які визначають вимоги до змісту та обсягу освітньої діяльності та освітніх програм тощо.

Перш ніж перейти до аналізу ключових для нашого дослідження документів першого бакалаврського ступеня, пропонуємо розглянути результати дослідження нормативної бази початкового та середнього рівнів освітньої системи, щоб простежити весь шлях розвитку інноваційної стратегії на всіх етапах вітчизняної освіти. Так, інноваційна траєкторія задається вже в Концепції Нової української школи, де зазначено, що випускником є всебічно розвинена особистість, патріот та інноватор, який здатний змінювати оточуючий світ [153, с. 06]. Більш того, однією з компетентностей НУШ визначено «інноваційність» [156]. Наголосимо, що перелік компетентностей, яких мають набути учні згідно з цим документом, прописаний у Законі України «Про освіту» і був розроблений відповідно до Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи "Про основні компетенції для навчання протягом усього життя" від 18 грудня 2006 року.

Інноваційний курс продовжується на наступному освітньому рівні: Державний стандарт базової середньої освіти також визначає інноваційність як одну з основних компетентностей випускника (Кабінет Міністрів України, 2020). Аналогічно сформульовано і в Законі України «Про освіту», у якому інноваційність зазначена «як одна з ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності» [185, ст.12]. До того ж, у Державному стандарті базової середньої освіти серед результатів навчання є саме ті вимоги, які зумовлюють інноваційний розвиток здобувачів освіти, а саме: відкритість до інновацій, готовність продукувати нові ідеї та спонукати до цього інших осіб тощо. Слід підкреслити, що аналіз додатків 5 і 6 до Державного стандарту базової середньої освіти свідчить про те, що у переліку вимог до обов'язкових результатів навчання в мовно-літературній галузі (іншомовна освіта) відсутня інноваційна складова, на відміну, скажімо, від математичної галузі (додаток 7), де ця складова врахована. Зокрема, у цих додатках не визначено вимоги до результатів навчання учнів у сфері: розуміння сутності інноваційності та її ролі у сучасному світі; вміння застосовувати інноваційні підходи до вирішення проблем; вміння генерувати нові ідеї та проекти; вміння працювати в команді над інноваційними проектами. Підкреслимо, що у порівнянні з нормативними документами спеціальностей точних наук в аналогічних документах філологічних (гуманітарних) спеціальностей спостерігається набагато слабший прояв інноваційної складової. Це може бути пояснено тим, що в освіті з точних наук традиційно більшою мірою використовуються дослідницькі методи навчання, які сприяють розвитку інноваційних компетентностей. У той же час, в освіті з гуманітарних наук більшою мірою використовуються традиційні методи навчання, які не завжди сприяють розвитку інноваційних компетентностей. Для підвищення ефективності інноваційного розвитку освіти в Україні необхідно, щоб у нормативних документах усіх рівнів освіти були визначені вимоги до результатів навчання учнів у сфері інноваційної освіти. Це сприятиме розвитку інноваційних компетентностей у здобувачів освіти всіх рівнів і спеціальностей.

Як відомо, нормативно-правова база трирівневої системи вітчизняної вищої освіти включає в себе ряд документів, зокрема Закон України «Про вищу освіту», де зазначено [181, ст. 5.1], що підготовка майбутніх фахівців здійснюється за відповідними освітніми програмами на різних рівнях вищої освіти, а саме: початковому (короткий цикл), першому (бакалаврський) рівень, другому (магістерський) рівень; третьому (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень. Водночас, як зазначено в документі, заклади вищої освіти розробляють та затверджують освітні програми з урахуванням вимог встановлених державними Стандартами вищої освіти, що «розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій». Водночас вимоги, встановлені Стандартами, «є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності» [181, р.ІІІ]. І хоча загальні та фахові компетентності, зазначені в Стандартах вищої освіти, визначають специфіку фахової підготовки бакалаврів та результати навчання, які відповідають дескрипторам Національної рамки кваліфікацій, заклади вищої освіти не дивлячись на наявні стандарти мають право самостійно формувати «перелік дисциплін, практик та інших видів освітньої діяльності», оскільки «наведений у Стандарті перелік компетентностей і результатів навчання не є вичерпним», тобто, як вказано у пояснювальній записці, кожен учбовий заклад при оформленні освітньо-професійних програм можуть як конкретизувати, так і додавати потрібні компетентності й результати згідно зі спеціалізацією та сучасними викликами [181, р. ІІІ].

В контексті нашого дослідження було проаналізовано низку вищеназваних документів для першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. У результаті аналізу визначено, що інноваційна складова значно послаблена на ланці бакалаврського рівня спеціальностей гуманітарного циклу. По-перше, у Стандарті вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 035 «Філологія» галузі знань 03 «Гуманітарні науки» інноваційна компетентність не включена як вимога серед загальних та фахових компетентностей. Втім, у Стандарті вищої освіти для другого (магістерського) рівня зазначеної спеціальності



інноваційний компонент повертається у вигляді характеристики інтегральної та фахової компетентностей. По-друге, у Національній рамці кваліфікацій спостерігаємо відповідну ситуацію, оскільки в описах кваліфікаційних рівнів вказано, що другий (магістерський) рівень містить вимоги до здатності розв'язувати інноваційні завдання, на відміну від бакалаврського рівня, в якому такі вимоги не передбачені [151]. Втім, інноваційність як необхідна навичка відзначається в даному документі на всіх рівнях вищої освіти.

Наголосимо, що зазначена «інноваційна прогалина» у нормативних документах для першого бакалаврського рівня даної спеціальності суттєво впливає на зміст освітньо-професійних та робочих програм, що зумовлює проблему певної непослідовності інноваційної стратегії. Так, в рандомно вибраній освітньо-професійній програмі другого (магістерського) рівня вищої освіти зазначеної спеціальності метою є підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, здатних до здійснення інновацій, на противагу від змісту освітньо-професійної програми першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, де суттєво зменшений інноваційний складник, що у результаті послаблює сучасну концепцію формування інноваційної людини, здатної до оцінки інновацій, продукування інноваційних ідей, освоєння та впровадження інновацій у професійно-педагогічну діяльність. І хоча в деяких робочих програмах, розроблених на основі цих документів, зазначена здатність до володіння інноваційними методичними підходами, це лише частково відповідає концепції інноватизації вітчизняної освіти. Більш детальний аналіз освітньо-професійних та робочих програм надаємо нижче.

Варто зазначити, що здебільшого, в контексті інноватизації сучасної освіти увагу вітчизняних науковців в першу чергу привертають здобувачі другого рівня вищої освіти, оскільки саме магістри, за словами С. Сисоєвої, «повинні стати каталізаторами освоєння нових наукоємних технологій, інноваційного розвитку виробництва, носіями інноваційної культури та інноваційної освіти» [209, с.121]. Про інноваційну освіту говорять переважно, коли мова йде про фахову підготовку магістрантів, основою якої, на переконання вчених, є не стільки «засвоєння змісту

навчальних дисциплін», скільки «розвиток і формування нових способів мислення і діяльності, спрямованих на творення інноваційного фахівця» [29, с.126-127].

Так, у результаті ретельного аналізу освітньо-наукової програми 035.041.01 Мова і література (англійська) другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 035 Філологія Київського столичного університету імені Бориса Грінченка виявлено повноцінну присутність інноваційного компонента, реалізація якого протягом освітнього процесу здатна забезпечити послідовний та системний вплив на інноваційний розвиток студентів. По-перше, у меті освітньої програми зазначено інноваційний характер професійної діяльності, у навчальних цілях та в описі інтегральної компетентності йдеться про підготовку фахівців, здатних на проведення та/або здійснення інновацій. По-друге, відповідно до вказаного документа, освітній процес ґрунтується на компетентнісному, системному, інтегративному підходах із використанням інноваційних й інтерактивних методик, що детермінує гуманістичний та творчий стилі суб'єкт-суб'єктної колаборації студентоцентрованого навчання. Зокрема в програмі заплановане проблемне, проблемно-пошукове, інтерактивне, проєктне навчання та активне застосування інноваційних технологій під час освітнього процесу, як-то: case-study, blended learning, flipped classroom, CLIL, distance learning, cooperative learning, mobile learning тощо. По-третє, фахова компетентність (ФК 5), в описі якої зазначено: «усвідомлення методологічного, організаційного та правового підґрунтя, необхідного для досліджень та/або інноваційних розробок у галузі філології, презентації їх результатів професійній спільноті та захисту інтелектуальної власності на результати досліджень та інновацій», згідно з матрицею відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми реалізується в наступних обов'язкових та вибіркових дисциплінах: ОДФ.01 «Філософія мови і освіти», ОДФ.02 «Прикладні технології»; ОДФ.09 «Методологія і методи філологічних досліджень»; ОДФ.11 «Прикладна лінгвістика», «Педагогіка вищої школи», а також у виробничій та переддипломній практиці. І нарешті, щодо програмних результатів навчання (ПРН17), здатність «планувати, організовувати, здійснювати і презентувати дослідження та/або

інноваційні розробки в конкретній галузі англійської філології» також передбачає певний позитивний вплив на інноваційний розвиток студентів. Таким чином, наявність всіх вищезазначених вимог сприяє успішному накопичуванню, актуалізації та реалізації інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Ілюстрацією певного впливу послаблення інноваційної складової в державних Стандартах першого бакалаврського рівня на зміст подальших нормативних документів став детальний аналіз освітньої-професійної програми першого бакалаврського рівня спеціальності 035 Філологія (035.041 Мова і література (англійська)) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Маємо визнати, що в даному випадку в зазначеній програмі інноваційний компонент не є достатньо визначений та деталізований у порівнянні з вище проаналізованою програмою для магістрів. В загальних і фахових компетентностях немає прямо зазначених інноваційних вимог. Втім, в загальних компетентностях, що мають сформуватися у ході навчання можемо виділити ті, що опосередковано впливають на успіх майбутньої інноваційної діяльності: здатність набувати сучасні знання та реалізовувати їх у практичних ситуаціях; готовність та здатність шукати та аналізувати інформацію з різних джерел; готовність виявляти та вирішувати проблеми; вміння працювати в команді та проводити дослідження в професійній площині на належному рівні. В програмних результатах навчання (ПРН 7), які очікуються в багатьох предметах вказано на доцільні методи та інноваційні підходи до розв'язання основних проблем філології, однак, не для вирішення можливих педагогічних проблем – навичка, важлива для майбутніх учителів ІМ.

І хоча безпосередніх вимог щодо формування інноваційної особистості в зазначеній програмі немає, існує ряд вказаних вмінь, що сприяють цьому процесові, наприклад, вміння ефективно працювати з інформацією, добираючи її з різних джерел, критично аналізуючи та інтерпретуючи її; здатність до самоосвіти та співпрацювання з колегами; використання ІКТ для вирішення складних спеціалізованих задач і проблем професійної діяльності. Крім того, в цій освітньо-професійній програмі зазначено і ряд сучасних актуальних вимог: а саме,

студентоцентроване навчання, посилення практичної орієнтованості, особистісний, діяльнісний, творчий підходи тощо.

Вагомою підтримкою в контексті формування інноваційного фахівця є можливість для студентів вибрати курс за вподобаннями (загальна кількість кредитів – 60) з каталогу вибіркових дисциплін, серед яких є курси, в змісті яких присутній інноваційний компонент, що зумовлює певною мірою розвиток інноваційного потенціалу студентів. Наприклад, курси «Start Up підприємництво» та «Інноваційне підприємництво та управління стартап-проектами» передбачають формування низки сучасних навичок, зокрема креативної, використання інноваційних технологій, розуміння яких дає можливість в майбутньому за аналогією здійснювати інноваційну діяльність у професійній педагогічній практиці. Крім того, цінним в «інноваційному» контексті, на нашу думку, є курс «Дизайн ігор» – практико-орієнтована дисципліна, у ході проходження якої студенти здобувають навички проектування відеоігор, використання яких в освіті є освітньою інновацією, адже дає можливість залучити учнів до інтерактивної діяльності або зробити рефлексію в новому, більш цікавому для них форматі. Корисними для майбутніх учителів може бути «Комунікативний тренінг» або курс «Таємниці успішної комунікації», бо зумовлює формування комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ, яка сприяє розвитку емпатії, формуванню адаптивних здібностей, стресостійкості в змінних умовах, що є властивостями, необхідними при інноваційній педагогічній діяльності. Не менш важливим для майбутніх учителів ІМ є курс «Практикум із казкотерапії», у зміст якого закладені креативні завдання, що розвивають творчий потенціал студентів, сприяють творчому самовираженню особистості, адаптивності та стресостійкості. Проходження курсу «Візуальний сторітелінг», як заявляють його автори, дозволить студентам оволодіти технологією створення візуального сторітелінгу в мультимедійному середовищі та користуватись принципами візуального наративу як методу активного навчання. Наостанок, згадаємо курс «Самоменеджменту», який уможливорює вчасну і змістовну рефлексію, формує готовність до розв'язання складних професійних завдань, якими, по суті, є будь-які інноваційні виклики, і дає

студентам вміння застосовувати методи, підходи, інструменти самоменеджменту для підвищення власної ефективності. Безперечно, вищезгадані курси формують бекграунд, необхідний для майбутньої інноваційної педагогічної діяльності.

Далі, детальніше зупинимося на робочих програмах дисциплін, які б мали забезпечити наявність і реалізацію інноваційного компонента. Наприклад, зміст робочої програми навчальної дисципліни «Практична педагогіка і методика навчання» включає в себе низку актуальних сучасних питань, однак, лише частково задовольняє когнітивний компонент здобувачів вищої освіти щодо інноваційної складової. З однієї сторони, програма включає в себе «сучасні» теми, які знайомлять студентів із соціально-психологічними ролями сучасного вчителя, компетентностями людини XXI століття, різними типами та способами мислення тощо. Особливу увагу заслуговує створення продуктивного навчального середовища, застосування різноманітних форм взаємодії в класі та зворотний зв'язок, створений сучасним педагогом. З іншої сторони, в змісті програми відсутні актуальні на сьогодні теми пов'язані з форматом онлайн навчання, цифровими освітніми інструментами та сучасними освітніми трендами. Також серед рекомендованих джерел не надається література, яка би знайомила студентів із інноваційними тенденціями в сучасній освіті, або сприяла саморозвитку, рефлексії, інноваційному спрямуванню особистості, інакше кажучи, формувала б мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічних інновацій.

Підсумовуючи, зазначимо, що проаналізовані вище освітньо-професійні та робочі програми навчальних дисциплін потребують не суттєвих змін, а лише певної корекції, яка б забезпечила інноваційний вектор розвитку майбутніх учителів ІМ на системній основі. Відповідно до змісту програм фахових філологічних дисциплін, студенти цього університету отримують якісну освіту, що гарантує набуття іншомовної, комунікативної, лінгвістичної компетентностей. Однак оскільки мова йде про майбутніх учителів (випускники отримують професійну кваліфікацію «Вчитель англійської мови» та «Вчитель зарубіжної літератури»), то особливо потребують інноваційної складової програми психолого-педагогічного та методичного циклу. При цьому важливо, щоб інноваційний компонент був

органічно включений до робочої програми дисципліни, а не був доповненням до неї. Він має бути спрямований на досягнення навчальних цілей дисципліни та сприяти актуалізації та реалізації інноваційного потенціалу студентів. До того ж, фахова підготовка майбутніх учителів ІМ повинна включати такі дисципліни, як «Педагогічна інноватика» або «Освітологія», через які майбутні учителі ІМ могли би отримувати певні знання про інноваційний освітній чи світоглядний простір, розвинути свої здібності в інноваційній сфері, а також набути практичних навичок оцінювання, створення та впровадження інновацій. Отже, питання якісного і системного розвитку інноваційного потенціалу майбутнього учителя ІМ залишається відкритим.

Для об'єктивного результату та більш цілісної картини крім програм Київського столичного університету імені Бориса Грінченка було проаналізовано і порівняно відразу декілька освітньо-професійних та робочих програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 035 (Філологія) наступних закладів вищої освіти: Українського гуманітарного інституту (Буча), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (Івано-Франківськ), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая (Київ).

Наступною проаналізуємо освітньо-професійну програму «Англійська мова і література та друга іноземна мова» першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 035 «Філологія» спеціалізації 03.041 Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська) Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, кафедра англійської мови. В документі заявлено, що бакалавр-філолог може займати викладацькі посади у закладах загальної середньої освіти, що передбачає володіння методологічним апаратом, зокрема знайомство з сучасним освітнім інструментарієм. По факту, в документі зазначені актуальні формати викладання, а саме: студентоцентроване та проблемно-орієнтоване навчання, навчання через навчально-виробничу практику, що безпосередньо впливає на формування професійного світогляду майбутніх учителів, визначаючи їхній майбутній вибір між продуктивним та репродуктивним

навчанням в сторону першого, адже, надає студентам досвід майбутньої педагогічної діяльності, знайомить із різноманітними сучасними тенденціями в освіті. Проте окремо виділеної інноваційної компетентності в програмі не передбачено. Серед загальних компетентностей зазначені здатність набувати сучасні знання та реалізовувати їх у практиці, вміння справлятися з проблемами та працювати в команді, здатність до абстрактного мислення, синтезу та аналізу. Наголосимо на зазначеній в програмі цифровій компетентності, володіння якою значно збагачує можливості під час інноваційної діяльності. Щодо фахових компетентностей, то 13-ою є здатність до організації навчального процесу та усвідомлення методів навчання іноземної мови, хоча, уточнення саме про інноваційні підходи, методи, технології в описі відсутні. В програмних результатах прописані вміння добирати інформацію з різних джерел, її критичний аналіз, інтерпретування, систематизація; співпраця з колегами, здатність вирішувати складні спеціалізовані задачі і проблеми професійної діяльності. Водночас серед обов'язкових компонентів ОП знаходимо декілька дисциплін («Педагогіка з основами педагогічної майстерності», «Методика навчання іноземної мови та літератури у ЗЗСО» та «Педагогічна практика») через які, за умови коректно розроблених робочих програм, студенти можуть отримати необхідний інноваційний розвиток. Проте серед вибірових компонентів ОП не запропоновано дисциплін, які безпосередньо забезпечували б інноваційний розвиток студентів. Тому в Матриці відповідності програмних компетентностей вибіровим компонентам освітньої програми в дисциплінах, які готують майбутніх учителів ІМ, відсутня актуальна на сьогодні інноваційна складова.

Протилежна ситуація з вибіровими дисциплінами на Кафедрі комунікативної лінгвістики та перекладу цього ж університету на тому ж факультеті ІМ – ОПП «Англійсько-український переклад та переклад з другої іноземної мови» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія спеціалізацією 035.041 («Германські мови та літератури (переклад включно), перша – англійська»). Студентам запропоновано низку наступних курсів, проходження яких надає змогу здобувачам вищої освіти розвивати свій інноваційний потенціал,

як-от: «Інноваційні технології перекладу», «Сучасні інформаційні технології», «Цифрові технології у міжмовній комунікації», «ІТ та онлайн сервіси у професійній діяльності перекладача». Розробниками названих курсів є професор Бялик В. Д. (завідуючий кафедрою) та Прохоров М. Г. Як зазначено в робочих програмах згаданих дисциплін, вони висвітлюють актуальні аспекти сучасних технологій перекладу, готують здобувачів до опанування деяких аспектів інноваційних технологій перекладу; формують готовність та здатність здійснювати науково-практичну діяльність та створювати теоретичне підґрунтя для успішного формування та подальшого розвитку навичок перекладацької діяльності на базі засвоєння основних положень інноваційних технологій перекладу. Під час проходження згаданих дисциплін студенти знайомляться з сучасними інформаційними технологіями, класифікують, порівнюють, аналізують, визначають, вивчають їх можливості, створюють, публікують, шукають; знайомляться з сучасними веб-ресурсами, хмарними технологіями, пошуковими системами, графічними редакторами тощо. До того ж, серед рекомендованої літератури студентам запропоновано багато англomовних джерел, ознайомлення з якими забезпечують як вдосконалення мови, так і більш детальне ознайомлення з цифровою комунікацією. Крім того, здобувачам вищої освіти запропоновано проходження курсів європейських університетів, що дає більш глибоке розуміння зазначених тем і позитивно впливає на організацію процесу самоосвіти. Додатково є пропозиції відвідування конференцій, семінарів, вебінарів, де студенти розбирають та аналізують переваги та недоліки онлайн-освіти, знайомляться з ІКТ та сучасними підходами і новими формами позакласної виховної роботи тощо.

Таким чином, проведений аналіз двох освітніх програм, розроблених в одному університеті, на одному факультеті, але на різних кафедрах, показав, що наявність інноваційного компонента, яка визначає розвиток інноваційного потенціалу студентів, іноді суттєво залежить від особистісного фактору, а саме від світоглядних переконань та рівня інноваційного розвитку керівника кафедри та науково-викладацького складу, тобто тих, хто приймає ключові рішення, розробляє дані документи і хто безпосередньо працює зі студентами.



Заслужує на увагу наступне спостереження: якщо розробники ОПП, при створенні програм спираються не лише на Стандарти вищої освіти першого (бакалаврського) рівня та вузьке коло літератури, а беруть за основу цілу низку українських та зарубіжних нормативних документів та інших сучасних джерел, то інноваційна складова, як правило, повноцінно присутня у змісті згаданих програм. Ілюстрацією даному висновку може слугувати освітньо-професійна програма підготовки бакалаврів «Інженерія програмного забезпечення» Міжнародного науково-технічного університету імені академіка Юрія Бугая, що була розроблена з допомогою цілого списку наступних нормативних документів, що містив: Закон України «Про вищу освіту», національний класифікатор України: Міжнародна Стандартна Класифікація Освіти; Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти; The framework of qualifications for the European Higher Education Area; Key Competences for Lifelong learning: A European Reference Framework тощо. Так, в Матриці відповідності компетентностей дескрипторам НРК, в Класифікації компетентностей за НРК серед умінь зазначена інноваційність на рівні, що дозволяє розв'язувати складні спеціалізовані та практичні задачі у галузі професійної діяльності чи навчання. А в аналогічній програмі спеціальності «Комп'ютерні науки» зазначається, що внутрішня система забезпечення якості вищої освіти реалізується крім іншого через впровадження інноваційних технологій і підходів. При цьому варто наголосити, що в Стандартах вищої освіти першого бакалаврського рівня спеціальності 121 – Інженерія програмного забезпечення в Класифікації компетентностей за НРК і матриці відповідностей серед умінь зазначено: застосування інноваційних підходів. Таким чином, наявність інноваційної складової в змісті освітніх та робочих програм впливають як наявність інноваційного компонента безпосередньо в державних Стандартах вищої освіти аналогічної спеціальності, так і використання сучасних освітніх вітчизняних та зарубіжних джерел під час розробки згаданих програм.

Доволі часто вибрана Стратегія розвитку самого учбового закладу вищої освіти має значний вплив на зміст освітніх та робочих програм. Так, мета освітньо-професійної програми ключової для нашого дослідження спеціальності 035

Філологія, спеціалізація 035.04 Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, відповідає місії і стратегічним цілям розвитку самого ЗВО, а саме: «формування висококваліфікованих професіоналів шляхом органічного поєднання освітньої, наукової та інноваційної діяльності; створення в університеті потужної науково-дослідної бази як осередку генерування інновацій в Україні і в світі; становлення інноваційної корпоративної культури якості, розвитку й співпраці працівників, студентів і випускників університету» [226, с. 5]. Таким чином, інноваційний вектор закладений в стратегії університету відбився в змісті освітньо-професійної програми. Крім того, основними завданнями підвищення кваліфікації та стажування науково-педагогічних працівників є (серед іншого) засвоєння інноваційних методик, форм, методів і засобів навчання, оволодіння інноваційними технологіями реалізації змісту освіти, що включає його диференціацію, індивідуалізацію, впровадження дистанційних, інформаційно-комунікативних технологій тощо. В програмному результаті навчання №8 вказано застосування інноваційних підходів, доцільних методів і технологій для розуміння та розв'язання основних проблем освіти. Згідно з матрицею відповідності зазначений ПР8 реалізується насамперед в інтегральній компетентності та в низці загальних та фахових компетентностей. При цьому зазначений програмний результат, за матрицею відповідності результатів навчання компонентам освітньої програми, має бути відображений у наступних навчальних дисциплінах: Методика викладання основної іноземної мови, виробнича (педагогічна) практика, Інформаційні технології в освіті, Педагогіка, Психологія особистості тощо.

Ознайомившись із робочою програмою «Методика викладання основної іноземної мови», маємо також визнати відповідність наявного інноваційного підходу в програмі загальному інноваційному курсу університету. По-перше, згадана робоча програма створена на основі експериментальної інноваційної Програми методичної підготовки вчителя на рівні бакалавра, що розроблена в межах спільної програми Британської Ради в Україні і Міністерства освіти і науки України «Шкільний вчитель нового покоління», в якій закладені умови для підготовки вчителя іноземної мови нової формації, зокрема через можливість

зміцнення зв'язків між закладами вищої, загальної середньої і післядипломної освіти. По-друге, навички, окреслені в програмі, вимагають від студентів аналітичного, критичного та творчого мислення; здатності розробляти завдання, зорієнтовані на розвиток продуктивних умінь з урахуванням потреб учнів та різноманітних навчальних цілей; планування серії завдань, які інтегрують рецептивні і продуктивні навички; рефлексії над власним навчанням тощо. Ключовою компетентністю в програмі визнана здатність до ефективної професійно-методичної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. А методична компетентність включає в себе: здатність свідомо обґрунтовувати підходи, методи та прийоми; шукати шляхи для задоволення навчальних потреб учнів, враховуючи індивідуальну стратегію навчання (дитиноцентризм); співпрацювати з колегами, обмінюючись досвідом та знаннями, застосовуючи принципи рефлексії; слідкувати за новими тенденціями в галузі навчання іноземних мов, розвиваючи власну навчальну автономію (навчання протягом життя). Відповідно до змісту програми студенти дізнаються про такі сучасні підходи, форми і методи навчання ІМ молодших школярів, як мовні ігрові вправи, театралізована гра, змагання, індивідуальна, фронтальна та парна форми роботи, рухливі ігри тощо; про індивідуалізацію процесу навчання та сучасні методи автономного навчання, як-от тандем-метод, метод проєктів, метод презентації, практичні методи тощо; про сучасні ІКТ: наприклад, технологію BYOD, сучасні цифрові освітні тренди, ігрові та мультимедійні технології, інтерактивне навчання тощо. Студенти знайомляться зі стандартизованими та нестандартними формами зворотного зв'язку, нестандартними формами проведення позакласної роботи з ІМ, такими як конкурс, гра, вікторина, тижні іноземної мови, вечір-портрет, вечір-зустріч тощо. Зміст робочої програми включає ще багато іншого, що формує когнітивну складову необхідну для інноваційного розвитку студентів.

Таким чином, маємо зазначити що інноваційний курс вибраний самим університетом безпосередньо впливає на зміст освітньо-професійних та робочих програм, зокрема на наявність інноваційного компонента в них, що забезпечує системний інноваційний розвиток здобувачів першого бакалаврського рівня.

Наприкінці узагальнимо ситуацію щодо освітньої стратегії приватного сектора вищої освіти. Результати аналізу нормативних документів, розроблених в приватних учбових закладах довели, що «інноваційна» ситуація у вітчизняних приватних ЗВО практично не відрізняється від загальної тенденції державних закладів. Так, результати аналізу освітньо-професійної програми першого бакалаврського рівня за спеціальністю 035 Філологія, спеціалізація «035.041 – германські мови та літератури (переклад включно) перша – англійська» Приватного навчального закладу «Український Гуманітарний інститут» аналогічно з попередніми програмами мають свої сильні та слабкі сторони щодо наявності в них інноваційного складової. Так, в цій програмі ані в загальних, ані в фахових компетентностях окремо інноваційної компетентності не зазначено, втім, в змісті програми однозначно присутній інноваційний контекст: наприклад, загальнонавчальна компетентність (ЗК-1) передбачає здатність до навчання та опанування сучасними знаннями, зокрема, інноваційними підходами, методиками, сучасними системами, технологіями навчання/викладання та розвитку учнів. При цьому, згідно з матрицею відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми, зазначена навичка вказана в більшості обов'язкових дисциплінах. В інформаційно-аналітичній (ЗК-2) та інформаційно-комунікаційній (ЗК-12) компетентностях описується здатність до пошуку, аналізу, систематизації й узагальнення професійно-педагогічної інформації з різних джерел та застосування сучасних засобів ІКТ для розв'язання комунікативних задач у професійній діяльності вчителя. Дослідницько-праксеологічна (ЗК-3) та адаптивна (ЗК-9) компетентності містять здатність виявляти і вирішувати проблеми в процесі професійно-педагогічної діяльності та адаптуватися в навчальному середовищі сучасних педагогічних систем. І, нарешті, рефлексивна компетентність (ЗК-10) проявляється в здатності ефективно та адекватно здійснювати педагогічну рефлексію, що зумовлює творчий підхід до навчально-виховного процесу. Таким чином, в описі кожної компетентності знаходимо потрібні для розвитку інноваційного потенціалу особистості елементи, що в майбутньому складатимуть певний бекграунд для ефективної інноваційної педагогічної діяльності. Однак,

згідно з матрицею відповідності програмних компетентностей компонентам освітньої програми, на жаль, деякі з вищезгаданих компетентностей відображені в обмеженій кількості дисциплін, що потребує, на наш погляд, доопрацювання, зокрема оптимізації зазначеної освітньо-професійної програми. Щодо фахових компетентностей і програмних результатів, то ця освітня програма відповідає більш традиційним вимогам, залишаючи осторонь питання інноваційного підходу до поточного навчального процесу та інноваційної педагогічної діяльності в майбутньому. При цьому серед форм організації навчальної роботи присутні як інтерактивні, так і індивідуальні форми навчання, матеріально-технічне забезпечення в інституті відповідає сьогоднішнім вимогам, в програмних результатах є акцент на навчання упродовж життя, а практична реалізація та вдосконалення набутих знань відбувається через проходження практики в середніх навчальних закладах різних типів та у літньому мовному таборі. Крім того, в банку вибіркових дисциплін широкої спеціалізації студенти мають можливість вибрати низку предметів (Public Relations, Проектна діяльність, WEB-дизайн та WEB-програмування та інші), які забезпечують їх знаннями з сучасними інноваційними та цифровими трендами, що сприятиме активному використанню цифрових освітніх інструментів в майбутній педагогічній практиці.

Таким чином, зміст проаналізованої освітньо-професійної програми приватного закладу вищої освіти містить певний інноваційний контекст, який може опосередковано впливати на розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, проте документ потребує певної корекції та вдосконалення. Разом з тим, багато що залежить від інноваційного контексту робочих програм.

Аналіз робочої програми «Методика викладання іноземної мови» вказаної вище спеціальності УГІ довів справедливність твердження щодо присутності інноваційної складової в змісті нормативних освітніх документів залежно від особистісного фактору, тобто рівня розвитку інноваційного потенціалу та інноваційності світогляду розробників програм. Так, до основних завдань цієї дисципліни відносяться: ознайомлення здобувачів вищої освіти з сучасними методиками, технологіями, засобами та організаційними формами; створення умов

для формування методичного світогляду у студентів щодо використання технологій критичного та творчого мислення; здатність та готовність до незалежного постійного пошуку та подальшого вдосконалення набутих знань та вмінь; підготовка до викладання у дистанційному режимі, знайомство з онлайн-ресурсами та методикою їх використання на уроках ІМ. Фахові компетентності включають здатність інтегрувати та реалізовувати предметні знання, розвивати емпатію, формувати мотивацію (вміння мотивувати як себе, так і своїх учнів); вміння обирати оптимальні форми, методи та технології тощо. Серед програмних результатів відзначимо ПР-05 – здатність організувати освітній процес з використанням ІКТ і технологій дистанційного навчання, розвиваючи подібні навички у своїх учнів; ПР-07 – вміння планувати індивідуальну стратегію для кожного учня та забезпечувати мотивацію до навчання; ПР-08 – вміння організувати конструктивну та партнерську взаємодію з урахуванням прояву емпатії; ПР-10 – здатність здійснювати оцінювання в умовах інклюзивного навчання; ПР-12 – вміння застосовувати методи та прийомів навчання, інновації, міжпредметні зв'язки та здатність інтегрувати зміст різних освітніх галузей в нестандартних ситуаціях. Відповідно до змісту робочої програми студенти знайомляться з методами проєктного та проблемного навчання, кейс-технологіями, ігровими, інтерактивними прийомами, технологіями розвитку критичного мислення, методами випереджувальної самостійної роботи (Flipped classroom), таксономією Блума, ін. Таким чином, студенти знайомляться з сучасними освітніми трендами, що включають актуальні тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної освіти, зокрема цифровими освітніми технологіями. Більш того, студент набувають перший інноваційний досвід безпосередньо на парах, оскільки в роботі зі студентами запланований ряд інноваційних технологій, методів та прийомів. До того ж, в робочій програмі запропонований широкий вибір сучасних інноваційних ресурсів, зокрема різні онлайн-дошки, електронні конструктори, посилання на сучасні цифрові інструменти, використання яких визначає якість майбутньої професійної діяльності вчителів ІМ.

Отже, результати аналізу нормативних освітніх документів ЗВО, проведеного в розділі 2.1, дозволяють стверджувати, що можливість впливати на розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці значною мірою залежить від таких факторів, як: дотримання цілісності та неперервності інноваційної стратегії на всіх рівнях вітчизняної освіти; обраного вектору розвитку безпосередньо самого закладу вищої освіти; особистісних характеристик викладача, що є розробником програми: чи є він/вона носієм педагогічних інновацій, чи стали інновації невід'ємною частиною педагогічної діяльності, а створення інноваційного освітнього середовища – професійною потребою.

Встановлено, що, незважаючи на наявний інноваційний потенціал вітчизняної освіти, сьогодні існують певні зауваження на якість фахової підготовки щодо інноваційного розвитку майбутніх учителів, зокрема через непослідовність інноваційної стратегії у нормативних освітніх документах. Відтак, у Стандартах вищої освіти спеціальності 035 Філологія інноваційна стратегія послаблюється на першому бакалаврському рівні, що відповідно впливає на певну «розмитість» інноваційної складової в наступних освітніх документах (освітньо-професійних та робочих програмах). Це, зі свого боку, дає можливість стверджувати, що розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ на цьому освітньому рівні не забезпечується повною мірою. Тож виникає потреба в певній корекції цих документів, зміст яких має відображати цілісну систему інноваційного розвитку здобувачів вищої освіти, що є продовженням загальної інноваційної стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти. Оптимізація змісту освітніх та робочих програм, на наш погляд, має передбачати наступні кроки: уточнення та деталізування вимог до результатів навчання майбутніх учителів у сфері інноваційної освіти; створення необхідної творчої атмосфери та відповідного інноваційного освітнього простору у ЗВО; доповнення змісту програми «інноваційними» предметами (ін)варіантної складової; визначення та розробка форм, методів, технологій та прийомів розвитку всіх компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ тощо. Оскільки потенціал за своїми властивостями має акумуляційний характер, то розроблені на основі інноваційного

підходу освітні нормативні документи уможливлують акумуляцію, актуалізацію та певною мірою реалізацію інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ як під час навчання, так і впродовж життя, завдяки закладеному під час навчання «інноваційному» фундаменту.

## **2.2. Діагностика стану розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов**

Дослідження розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці потребує відповідної розробки *діагностичного інструментарію*, від доцільності та компетентності використання якого залежить результативність діагностики дослідження. Під «діагностичним інструментарієм» вчені розуміють певний механізм (інструмент) або, в більш широкому трактуванні, – практику реалізації методу педагогічної діагностики з метою визначення поточного стану тих чи інших об'єктів педагогічного процесу, причин виникнення цього стану та розробки рекомендацій щодо подальшого функціонування досліджуваного об'єкта [242, с. 372]. У нашому дослідженні трактуємо зазначену дефініцію як сукупність методичних та технічних прийомів, спрямованих на одержання вичерпної інформації про досліджуваний об'єкт і відповідні процеси, зокрема визначення рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці.

Водночас поняття «педагогічної діагностики» науковці тлумачать як комплекс взаємопов'язаних елементів педагогічного діагностування, що включає в себе типи, вимоги, види та етапи діагностики, сукупність певних процедур, методик та діагностичних операцій [21, с. 37]. Визначення педагогічного діагнозу та розробка й впровадження низки корекційних заходів є метою педагогічної діагностики, результативність якої залежить від доцільності застосування діагностичного інструментарію, коректності аналізу результатів та ефективності проєктування на їхній основі подальшого освітнього процесу [42, с. 6-7].



Діагностикою інноваційного потенціалу особистості займалися такі вчені, як: О. Боковець, Ю. Власенко, Н. Волянчук, Гаю Іюань, Л. Козак, О. Кузнєцова, Н. Лебідь, В. Міляєва, І. Пахно, Л. Овсяннікова, А. Штефан та інші. Зазначимо, що науковці у своїх дослідженнях використовують цілу систему діагностичних інструментів серед яких є анкетування, тестування, індивідуальні бесіди, творчі завдання, різноманітні методики, зокрема кейси з варіативним набором завдань, методи самооцінки, когнітивні та діяльнісні методи тощо. Крім того, комп'ютерна педагогічна діагностика є одним із напрямів діагностичних досліджень, пов'язаним із використанням нових інформаційних технологій в умовах педагогічного процесу, наприклад, при створенні діагностичного інструментарію, проведенні обстеження, аналізі отриманих даних. Наголосимо, що діагностичний інструментарій можливо використовувати різними шляхами: наприклад, застосовуючи наявний, адаптуючи вихідний варіант до конкретного педагогічного завдання або створюючи свою власну авторську модифікацію тощо. Для визначення рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх вчителів ІМ було використано наступний діагностичний інструментарій: адаптовані та апробовані українськими дослідниками опитувальники, що зокрема включали в себе вже існуючі стандартизовані тести, тести вітчизняних та зарубіжних вчених в авторській модифікації, кейс-завдання тощо.

У ході діагностики нашого дослідження в першу чергу було визначено критерії та показники, завдяки яким було з'ясовано *рівень розвитку* інноваційного потенціалу кожного з учасників педагогічного експерименту. Узагальнення трактувань поняття «критерій» з низки словників дозволяє тлумачити його як певну ознаку для визначення об'єктивної оцінки досліджуваного явища, або як мірило, засіб судження чи підставу для кваліфікації чогось ( гр. *kriterion* – засіб судження) [128, с.532]. Вчені розглядають поняття «критерій» як: комплекс якостей досліджуваного явища, які відображають його суттєві характеристики [3, с.4]; об'єктивну ознаку з допомогою якої можлива порівняльна оцінка досліджуваного феномену та вимірювання ступеню його розвитку у різних респондентів [121, с.35]; низку ознак, за якими можна зробити висновок про міру відповідності реального

рівня готовності еталонному значенню [194, с. 218]. У нашому дослідженні під критеріями розвитку інноваційного потенціалу ми розуміємо сукупність об'єктивних ознак, що є основою для визначення змін у рівнях розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці. При цьому, як складний інтегративний оцінний блок, поняття «*критерій*» конкретизується в індикаторах – певному наборі характеристик, які дозволяють відобразити рівень досягнень певного критерію. Іншими словами, *критерій* – це багатогранна одиниця, яка потребує використання більш дрібних одиниць виміру, тобто *показників* – комплексу певних даних, за допомогою яких визначатиметься розвиток будь-якого явища [17, с. 69]. Таким чином, критерій і показники тісно між собою пов'язані, оскільки кожен з критеріїв конкретизується і проявляється через показники, що його власно і характеризують. Тобто, якість сформованості, ступінь прояву та визначеність критерію відображаються конкретними показниками [88, с. 77]. Тому науковці, розглядаючи термін «*показник*» як невід'ємну складову критерію, тлумачать зазначене поняття як вимірювальну характеристику однієї зі сторін основної ознаки досліджуваного явища, що забезпечує кількісну та якісну інформацію про властивості даного феномену [44, с. 40]. По суті, якщо критерій відображає якості або властивості досліджуваного об'єкта, то показники є мірою сформованості того чи іншого критерію. Крім того, кількісні показники, на відміну від якісних, які дають суб'єктивну характеристику досліджуваному феномену, представляють його об'єктивну характеристику, оскільки дають можливість виміряти його [191, с. 120]. Відповідно до досліджень науковців, ключовими вимогами до розроблених критеріїв і показників розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ визначаємо об'єктивність, конкретність, інформативність, валідність, доступність та простоту виміру, можливість якісного опису, узгодження з компонентами феномену дослідження, взаємообумовленість критерію з показниками, що його представляють [253, с. 199; 21, с. 38; 129, с. 105].

Зауважимо, що, визначаючи систему критеріїв і показників розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, ми, враховуючи напрацювання науковців, використали наступні методи: аналіз нормативних документів (Закон

про вищу освіту, Державні стандарти вищої освіти тощо), навчально-методичної та психолого-педагогічної літератури (В. Галузяк, І. Дичківська, Т. Кристопчук, С. Сисоєва, Н. Плахотнюк та ін.), наукових праць та дисертаційних досліджень (І. Анненкова, О. Боковець, Ю. Гордієнко, Т. Горохівської, О. Дубасенюк, Л. Козак, Л. Максимової, С. Сисоєвої, О. Цюняк, О. Шапран тощо); бесіди, опитування, тестування, діагностичні методики тощо.

Перш ніж перейти до визначення критеріїв та показників розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, нагадаємо, що досліджуваний феномен є складним інтегративним і багатокомпонентним утворенням, що характеризується сукупністю ціннісно-мотиваційних ресурсів, комплексом педагогічних і предметних знань, професійних умінь, навичок, творчо-педагогічною практикою та досвідом самопізнання та рефлексії, при цьому кожен з чотирьох його компонентів потребує визначення відповідних критеріїв та показників. Таким чином, для розробки діагностичного інструментарію та максимально точного визначення рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, ми застосували розуміння структури інноваційного потенціалу, що складається з таких компонентів, як: *мотиваційно-ціннісного* (визнання та усвідомлення цінностей педагогічних інновацій, особистісна значущість інноваційної діяльності та установка на неї); *когнітивно-пізнавального* (знання основ педагогічної інноватики, уміння оперувати та застосовувати наявні знання у педагогічній практиці); *діяльнісно-творчого* (компетентність у володінні інноваційними технологіями та методиками інноваційної освіти; генерування нового); та *результативно-оцінювального* (усвідомлення себе як інноваційної особистості, здатність до саморозвитку та самовдосконалення упродовж життя).

Відповідно до виокремлених компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ та їх змістових характеристик визначено відповідні *критерії*: так, мотиваційно-ціннісний компонент інноваційного потенціалу представлений спонукальним критерієм; когнітивно-пізнавальний – гностичним критерієм; діяльнісно-творчий компонент відображений у процесуальному критерії, а результативно-оцінювальний - у рефлексивному критерії.

Згідно з визначеними вище критеріями, ми виокремили показники розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Відповідно, показниками спонукального критерію є: усвідомлення цінностей інновацій в системі освіти та значущості професійної інноваційної діяльності; виявлення ініціативи, що полягає у виході за межі виконання конкретного завдання, здатності відмовитися від стереотипів; сформованість потреби у створенні, оволодінні та впровадженні інновацій, готовність до розв'язання завдань інноваційно-творчого характеру та самостійність у їх вирішенні; усвідомлення потреби у саморозвитку та вдосконаленні професійної компетентності шляхом пошуку нових підходів до організації педагогічного процесу.

*Показниками гностичного критерію є:* глибина знань фундаментальних основ педагогічної інноватики, зокрема володіння базовим понятійним апаратом цієї науки; поінформованість про зміст та сутнісні ознаки інноваційних освітніх форм, засобів, методів, технологій навчання ІМ, включаючи обізнаність з новітніми цифровими освітніми трендами; наявність системних теоретико-методичних знань щодо алгоритмів інноваційної професійної діяльності вчителя ІМ; знання специфіки організації інноваційного освітнього середовища.

*Показниками процесуального критерія є:* здатність застосовувати здобуті теоретичні знання, а також накопичений власний та чужий інноваційний досвід у педагогічно-творчій діяльності; здатність створювати різноманітні продукти творчої діяльності, розробляти та впроваджувати навчально-методичні комплекси, зокрема шляхом розкриття та реалізації власного інноваційного потенціалу; вміння творчо та нетрадиційно підходити до розв'язання педагогічних задач, генерувати та відбирати оригінальні ідеї для досягнення ключових цілей; володіння та доцільне практикування інноваційними освітніми методиками та цифровими інструментами; вміння будувати конструктивну взаємодію, здатність бути лідером в інтерактивних практичних завданнях; сформованість критичного, творчого, інноваційного мислення, «м'яких» навичок, наявність і розвиток яких, зокрема сприяє вмінню організувати інноваційне освітнє середовище.

*Показником рефлексивного критерію є: здатність до рефлексії, що передбачає самопізнання, самооцінку, самоаналіз, самоорганізацію тощо; здатність визначати рівень та шляхи вдосконалення власного інноваційного потенціалу; здатність аналізувати та оцінювати результати своєї інноваційної діяльності, прогнозуючи та передбачаючи наслідки та відповідальність за них; здатність виявляти та узагальнювати кращий інноваційний педагогічний досвід.*

Якщо показники є певною описовою картиною розвитку того чи іншого компонента, то ступінь виявлення тих чи інших показників дає можливість фіксувати та аналізувати динаміку розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Прогностичний підхід застосований для визначення рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ передбачав насамперед аналіз динаміки розвитку. Тому перш ніж виокремити і розкрити рівні прояву вище означених показників, було визначено наступні етапи розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, а саме: 1 етап – акумуляції (накопичення); 2 етап – актуалізації (розкриття); 3 етап – реалізації (втілення). Перший етап (акумуляція) характеризується виявленням потенційних ресурсів здобувачів вищої освіти, накопиченням необхідного змістового компоненту та початкового досвіду, закладенням мотиваційного фундаменту та основ майбутньої рефлексії. Характеристикою другого етапу (актуалізація) є перехід ресурсних можливостей з потенційного стану в актуальний шляхом виявлення індивідуальної траєкторії розвитку інноваційного потенціалу особистості та реалізації намічених планів. І, нарешті, третій етап (реалізація) відзначається повноцінним та ефективним залученням потенційних і прихованих ресурсів у конкретних ситуаціях, що зумовлює суттєві досягнення як для особистості, так і для суспільства загалом. Завдання цього етапу – спрямувати всю роботу на розвиток тих інтегративних характеристик потенціалу, що сприятимуть його реалізації.

Відтак, показники та критерії інноваційного потенціалу у своїй сукупності стали підґрунтям для визначення наступних рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ: *репродуктивно-імітаційного, перетворювально-корекційного; продуктивно-інноваційного.* Рівні розвитку

інноваційного потенціалу охарактеризовано через ступінь виявлення тих чи інших показників.

Так, *репродуктивно-імітаційний рівень* характеризується недостатньо актуалізованим інноваційним потенціалом, сформованість компонентів якого є ще досить слабкою. Здебільшого студенти цього рівня мають низький рівень усвідомлення цінностей педагогічних інновацій, демонструючи відсутність інтересу до творчої або інноваційної педагогічної діяльності, самостійного оволодіння новими педагогічними технологіями. Майбутні учителі ІМ на цьому рівні лише епізодично знайомі з основами педагогічної інноватики, недостатньо володіють термінологічним апаратом. Відрізняються поверхневістю знань щодо змісту та особливостей інноваційних методик, цифрових освітніх трендів. Студенти демонструють навички, що базуються на репродуктивному відтворенні теорії: вони не готові генерувати власні ідеї та продукти, творчо вирішувати проблемні педагогічні ситуації, шукаючи нестандартні шляхи та створюючи інноваційне освітнє середовище. Вони здебільшого володіють лише традиційними методиками та технологіями, з якими стикалися під час навчання. Різні види мислення, соціально-психологічні навички, цифрова компетентність, вміння працювати в команді лише частково сформовані, але не розвинені. Студенти на цьому рівні також мають низький рівень рефлексії: самооцінка та самоаналіз досить рідкісне явище для них, а саморегуляція, самоорганізація – процеси, які практично їм не властиві. Бажання здійснювати рефлексію щодо рівня власного інноваційного потенціалу відсутнє. Наприкінці огляду першого рівня зазначимо, що репродуктивно-імітаційний рівень співпадає з першим етапом розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ - акумуляцією (накопиченням).

*Перетворювально-корекційний рівень* засвідчує відносну актуалізацію інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ та часткову сформованість усіх структурних компонентів або лише деяких з них. На цьому рівні студенти все ще мають середньо виражене ставлення до цінностей інновацій в системі освіти та значущості професійної інноваційної діяльності. Для них характерний помірний рівень ініціативності, вони здатні відмовитися від шаблонності та традиційності,

якщо переконані, що це застарілий шлях, який не дає бажаних результатів. Водночас їхня мотивація до інноваційної діяльності здебільшого залежить від зовнішніх обставин. Майбутні учителі мають системні знання з основ педагогічної інноватики, які, однак, ще не відрізняються потрібною глибиною, тому спостерігається вибіркоче використання студентами спеціалізованої термінології, конструктивне відтворення теорії з неповним баченням інноваційної стратегії. Студенти, інноваційний потенціал яких віднесено до перетворювально-корекційного рівня, демонструють уміння синтезувати набуті теоретичні знання та застосовувати їх на практиці. Все ще спостерігається відносно недосконале володіння інноваційним освітніми методиками та технологіями (зокрема цифровими), хоча вже є відкритість до інтерактивної співпраці та здатність частково організувати навколо себе інноваційне освітнє середовище. На цьому етапі студенти характеризуються доволі розвиненими комунікативними навичками, критичним й дивергентним мисленням, демонструють середній рівень творчих умінь і професійно-значущих якостей. Здобувачі цього рівня виявляють помірне прагнення до рефлексії, мають середній рівень самооцінки, самоаналізу, саморегуляції та самоконтролю. Однак вони вже здатні визначати шляхи підвищення власного інноваційного потенціалу, аналізувати та оцінювати результати своєї інноваційної діяльності. Перетворювально-корекційний рівень певною мірою співпадає з другим етапом розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ – актуалізацією (розкриттям).

*Продуктивно-інноваційний* рівень свідчить про суттєво розвинений, повністю актуалізований інноваційний потенціал і повну сформованість всіх його структурних компонентів. Студентів цього рівня відрізняє стійке усвідомлення цінностей освітніх інновацій та незаперечної важливості майбутньої інноваційної педагогічної діяльності. Вони мають стійку внутрішню мотивацію до актуалізації свого інноваційного потенціалу, готові ініціювати інноваційно-творчу діяльність, свідомо відмовляючись від застарілих педагогічних засобів та технологій. Також майбутні вчителі цього рівня мають ґрунтовні та систематизовані знання основ педагогічної інноватики, вільно володіють понятійним апаратом інноваційної

науки. Вони набули системних знань щодо ефективного використання всіх освітніх засобів і технологій з позиції інноваційного підходу. Крім того, студенти демонструють високий рівень здатності застосовувати набуті теоретичні знання, вміння розробляти та впроваджувати педагогічні нововведення, що відрізняються оригінальністю та новизною, досконало володіють інноваційними технологіями (зокрема цифровими) та готові впроваджувати їх у своїй майбутній педагогічній практиці. Здобувачі цього рівня характеризуються гнучкістю й розвиненістю всіх типів мислення та «м'яких» навичок, високорозвиненими комунікативними вміннями, демонструють готовність взяти на себе роль лідера та задіяти творчі здібності, створюючи інноваційне освітнє середовище. У студентів продуктивно-інноваційного рівня розвинені рефлексивні властивості, які проявляються у здатності до самоаналізу, самооцінки, саморегуляції, самоконтролю та самопізнання. Завдяки цьому вони готові на системній основі визначати рівень та ефективні шляхи вдосконалення власного інноваційного потенціалу, регулярно аналізувати та оцінювати результати своєї інноваційної діяльності та брати на себе за них повну відповідальність. Наприкінці опису останнього рівня зазначимо, що продуктивно-інноваційний рівень розвитку здебільшого співпадає з третім етапом динаміки – реалізації та втілення. Таким чином, розроблений *критеріальний апарат* став фундаментом для здійснення діагностики наявних рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Весь діагностичний інструментарій дослідження представлений в таблиці нижче:

Таблиця 2.1

*Діагностичний інструментарій дослідження*

Структура інноваційного потенціалу	Критерії	Рівні розвитку	Етапи розвитку
Мотиваційно-ціннісний	Спонукальний	I. Репродуктивно-імітаційний	I етап: акумуляції (накопичення)
Когнітивно-пізнавальний	Гностичний	II. Перетворювально-корекційний	II етап: актуалізації (розкриття)
Діяльнісно-творчий	Процесуальний	III. Продуктивно-інноваційний	III етап: реалізації (втілення)
Результативно-оцінювальний	Рефлексивний		



Після визначення та обґрунтування 4-компонентної структури інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, критеріїв, що репрезентують кожен з цих компонентів, та показників, які характеризують ці критерії, виникла потреба у проведенні констатувального експерименту з метою виявлення реального стану розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Характеризуючи сутність констатувального експерименту, С. Сисоєва зазначає, що його метою є визначення поточного «стану навчально-виховного процесу або певного педагогічного явища та стану його структурних елементів, які були визначені до експерименту і не змінювались» [211, с. 124].

Діагностична програма констатувального експерименту, що була спрямована на з'ясування рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, складалася з наступних етапів: - визначення мети і завдань діагностики; - вибору методики для вирішення визначених завдань; - збору емпіричного матеріалу шляхом впровадження діагностичних методик; - статистичної обробки кількісних і якісних результатів діагностики; - прогностичного планування, визначення тенденцій розвитку досліджуваного феномену тощо.

Відтак, відповідно до компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого, результативно-оцінювального*), критеріїв (*спонукального, гностичного, процесуального та рефлексивного*) та показників (визначених вище) було проведено діагностику стану розвитку інноваційного потенціалу респондентів двох груп. Загальний обсяг вибірки становив 227 респондентів, серед яких 125 – експериментальної групи (ЕГ) та 102 – контрольної (КГ).

Експериментальним майданчиком для нашого дослідження було обрано Український гуманітарний інститут, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича. Діагностичне тестування для визначення рівнів розвитку інноваційного потенціалу проводилось із студентами 2-4 курсів спеціальності 035 «Філологія». Констатувальний етап педагогічного експерименту був проведений у другому семестрі 2022-2023 навчального року. Для визначення рівня прояву

показника інноваційного потенціалу у майбутніх учителів ІМ було застосовано метод шкалювання за стобальною шкалою, а саме: - шкалу від 1 до 100, де балам відповідають значення: від 0 до 59 балів - *репродуктивно-імітаційний* рівень, від 60 до 83 –*перетворювально-корекційний*, від 84 до 100 – *продуктивно-інноваційний*. Крім того, з метою визначення рівня загального розвитку інноваційного потенціалу та окремо кожного з його компонентів було проаналізовано та синтезовано відповідні методики, відібрано необхідні методи діагностики, розроблено авторські розробки на основі аналізу методичної та психолого-педагогічної літератури, розв’язання кейсових та творчих завдань відкритого та закритого типу, конструктивного й творчого рівнів (нижче про це детальніше). Діагностика передбачала подальшу статистичну обробку отриманих даних.

Так, для визначення загального рівня інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов було проведено відповідний тест (за Г. Іюань) [Додаток Б].

Для діагностики рівня розвитку мотиваційно-ціннісного компонента (спонукальний критерій) було використано «Опитувальник для визначення ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземних мов до інноваційної діяльності» (авторське трактування опитувальника Р. Добровольської) [Додаток В-1]. А також тест «Мотивація професійної діяльності» (за методикою К. Замфір, апробований К. Линьовим, О. Мерзляковою, Д. Сабол) для визначення мотивів інноваційної професійної діяльності майбутніх учителів ІМ [Додаток В-2]. Підсумовуючи емпіричні дані, отримані під час діагностики кожного з показників спонукального критерію, ми змогли обчислити середнє значення кількісного розподілу респондентів за рівнями розвитку мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (Таблиця 2.2). Як свідчать результати, фактично третина респондентів з ЕГ (29,6%) та КГ (38,2%) показали репродуктивно-імітаційний рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу. Більша кількість опитуваних має перетворювально-корекційний рівень – 60,8% студентів ЕГ та 46,1% – КГ. І лише у 9,6% студентів ЕГ та 15,7% студентів КГ визначено продуктивно-інноваційний рівень розвитку мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу. Слід зауважити,

що 84,7% респондентів з обох груп заявили, що готові застосовувати інноваційні методи на своїх уроках, навіть якщо підготовка до них буде займати великий обсяг часу і сил, втім, згідно з подальшим опитуванням, практично впроваджувати новітні технології половина з них не готова здебільшого через брак знань чи досвіду. Водночас усвідомлюють необхідність інноваційного підходу до взаємодії з учнями (фасилітація, менторство, коучінг, педагогічне партнерство тощо) і готові взяти на себе за це відповідальність лише 18,1%, хоча 43,1% респондентів готові йти цим шляхом для власного професійного розвитку.

Для визначення рівня розвитку другого компонента інноваційного потенціалу – когнітивно-пізнавального (гностичний критерій) було застосовано «Тестові завдання для виявлення рівня базових знань з педагогічної інноватики», розроблені на базі навчально-методичного посібника «Педагогічна Інноватика» О. Цюняк та С. Довбенко [Додаток Г]. Проаналізувавши відповіді студентів, було зроблено наступні висновки щодо стану розвитку когнітивно-пізнавального компонента, а саме: продуктивно-інноваційний рівень мають 7,2% студентів ЕГ та 9,8% – КГ. Перетворювально-корекційний рівень продемонструвало 36,0% респондентів з ЕК та 44,1% – з КГ. І найбільший відсоток студентів, які взяли участь у дослідженні, має репродуктивно-імітаційний рівень (56,8% - ЕГ та 46,1% - КГ), що свідчить про суттєвий брак знань студентів в інноваційній площині. Наприклад, виявилось, що третина респондентів практично не володіють понятійним апаратом педагогічної інноватики, зокрема лише 29% респондентів з обох груп знайомі з такими відомими сучасними освітніми трендами, як мікронавчання, методологія Scrum, прийом перевернутого класу та принципами гейміфікації. Особливо невтішними виявились результати щодо знань сутності та специфіки застосування цифрових освітніх інструментів. Узагальнюючи емпіричні дані, отримані у ході діагностики кожного з показників гностичного критерію, було розраховано середнє значення кількісного розподілу респондентів за рівнями розвитку когнітивно-пізнавального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (Таблиця 2.2).

Рівень розвитку третього компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ - діяльнісно-творчого (процесуальний критерій) було визначено за

допомогою низки методик, метою яких було перевірити рівні розвитку критичного та дивергентного мислення, гнучкість та оригінальність мислення, сформованість соціально-психологічних навичок, необхідних для майбутньої інноваційної педагогічної діяльності, а саме: опитувальника для виявлення особистісних рис для самовдосконалення у майбутній інноваційній діяльності (модифікація методики семантичної диференціації Ф. Фідлера, за Р. Добровольською); модифікованою методикою креативності Ф. Вільямса; адаптованого тесту критичного мислення Л. Старкі; опитувальника «Емоційний інтелект» (модифікації методики Н. Холла) [Додатки Г-1, Г-2, Г-3, Г-4]. Варто зазначити, що чим ближче завдання, які виконують студенти, до ситуації реальної діяльності, тим об'єктивнішими будуть діагностичні дані, тому метод "Case-study" став актуальним у нашому дослідженні. Ідеї для описаних ситуацій були взяті з збірника «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення» В. Каплінського. Важливо зауважити, що студенти успішно аналізували та вирішували запропоновані у ході опитування ситуації за допомогою кейс-методу - 80,6% (середнє значення (СЗ) даних обох груп), проте велика кількість респондентів показала досить низький рівень розвитку дивергентного мислення - 72,2% (СЗ), лише при 2,8% (СЗ) високого рівня, хоча, по суті, саме творче мислення значною мірою відповідає за генерацію нових ідей та є побіжним «підживлювачем» інноваційної діяльності. Результати тесту на емоційний інтелект також залишають бажати кращого, оскільки кількість студентів із низьким рівнем склала 56,9% (СЗ), тоді як з високим рівнем – 9,7% (СЗ). Дещо кращі результати з розвитком критичного мислення, втім 31,9% (СЗ) низького рівня свідчить про те, що цей напрям також потребував особливої уваги. Підсумувавши емпіричні дані одержані в процесі діагностики кожного з показників діяльнісно-творчого критерію, було обчислено середнє значення кількісного розподілу студентів за рівнями розвитку діяльнісно-творчого компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Аналіз результатів показав, що за кожним рівнем розвитку діяльнісно-творчого компонента інноваційного потенціалу студенти розподілилися наступним чином: досить високий відсоток опитаних студентів продемонстрували репродуктивно-імітаційний рівень – 38,4%

(ЕГ) та 43,1% (КГ), тоді як продуктивно-інноваційний рівень показали лише 8,8% (ЕГ) та 16,7% (КГ). Відповідно доволі високий відсоток респондентів мають перетворювально-корекційний рівень – 52,8% (ЕГ) та 40,2% (КГ).

Для розподілу студентів за рівнями розвитку останнього компонента інноваційного потенціалу, а саме – результативно-оцінювального (рефлексивний критерій) було використано як авторську анкету, так і тест на визначення рівня реалізації потреб у саморозвитку (адаптовано та апробовано А. Остапенко) [Додаток Д]. Весь цикл був розроблений на основі самодіагностики – циклу певних рефлексивних вправ на самопізнання, самоаналіз, самооцінку інноваційної діяльності та усвідомлення себе інноваційною особистістю. Аналіз результатів тестування показав, що репродуктивно-імітаційний рівень мають 34,4% студентів в ЕГ і 40,2% – у КГ. Водночас у 43,2 % респондентів ЕГ та 36,3% респондентів КГ виявлено перетворювально-корекційний рівень. Тоді як у 22,4% студентів ЕГ та 23,5% студентів КГ встановлено продуктивно-інноваційний рівень, що майже вдвічі перевищує показники цього рівня за іншими компонентами, що є позитивним сигналом, бо свідчить про те, що на рівні самооцінки більшість студентів схильні критично оцінювати власну та чужу поведінку, здатні аналізувати причинно-наслідкові зв'язки між результатами своїх дій учора та сьогодні, вміють ставити себе на місце інших та прислухатися до їхньої думки, а головне - бачать себе інноваційними особистостями вже сьогодні.

Узагальнюючи емпіричні дані, отримані у ході діагностики кожного з показників рефлексивного критерію, ми змогли обчислити середнє значення кількісного розподілу респондентів за рівнями розвитку результативно-оцінювального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (Таблиця 2.2).

Зведені результати, отримані за допомогою анкетування та тестування, які свідчать про вихідний рівень розвитку кожного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, представлено в Таблиці 2.2.

Таблиця 2.2  
Рівні розвитку компонентів інноваційного потенціалу  
майбутніх учителів ІМ в ЕГ та КГ (наведено у відсотках)

Компоненти розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов	Експериментальна група (125 респондентів)			Контрольна група (102 респондента)		
	Рівні			Рівні		
	Репродуктивно- імітаційний	Перетворювально- корекційний	Продуктивно- інноваційний	Репродуктивно- імітаційний	Перетворювально- корекційний	Продуктивно- інноваційний
	%	%	%	%	%	%
Мотиваційно-ціннісний	29,6	60,8	9,6	38,2	46,1	15,7
Когнітивно-пізнавальний	56,8	36,0	7,2	46,1	44,1	9,8
Діяльнісно-творчий	38,4	52,8	8,8	43,1	40,2	16,7
Результативно-оцінювальний	34,4	43,2	22,4	40,2	36,3	23,5

Також у ході констатувального експерименту узагальнення діагностичних даних по кожному студенту дозволило визначити загальний рівень розвитку інноваційного потенціалу кожного з респондентів ЕГ та КГ. Результати всіх апробованих методик на констатувальному етапі свідчать, що на початку педагогічного експерименту репродуктивно-імітаційний рівень розвитку інноваційного потенціалу (за показниками всіх чотирьох критеріїв) виявлений у 29,6% студентів ЕГ і у 40,2% студентів з КГ. Перетворювально-корекційний рівень розвитку інноваційного потенціалу демонструють 61,6% респондентів з ЕГ і 46,1% з КГ. І лише 8,8% студентів ЕГ та 13,7% КГ мають інноваційний потенціал на продуктивно-інноваційному рівні (Таблиця 2.3).

Таблиця 2.3.  
Рівні розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ і КГ

Вибірки	Рівні		
	Репродуктивно- імітаційний	Перетворювально- корекційний	Продуктивно- інноваційний
	%	%	%
Експериментальна група	29,6	61,6	8,8%
Контрольна група	40,2	46,1	13,7%

Для підтвердження репрезентативності даних, отриманих у результаті констатувального експерименту, було використано непараметричний критерій згоди  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона, який дозволив визначити, наскільки коректно були підбрані ЕГ та КГ за рівнем розвитку інноваційного потенціалу та чи є вони статистично подібними за складом. Оскільки кількість респондентів в ЕГ та КГ була різною, розрахунок проводився за формулою 1:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2}{n_1 + m_1} \quad (\text{Формула 1})$$

де  $N$  і  $M$  – кількість студентів ЕГ і КГ;  $n_1$ ,  $m_1$  - кількість респондентів ЕГ і КГ, що продемонстрували  $i$ -ий рівень знань;  $L$  – кількість визначених рівнів.

Щоб сформулювати «нульову гіпотезу»  $H_0$ , припустимо, що розподіл респондентів за сформованістю вихідних рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, є однаковим. Якщо при попарному порівнянні рівнів сформованості інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ та КГ значення  $\chi_{\text{емп}}^2$  буде меншим за  $\chi_{\text{крит}}^2$ , то гіпотезу  $H_0$  вважатимемо доведеною – обидва розподіли практично не відрізняються між собою. Альтернативна гіпотеза  $H_1$ : різниця між розподілами суттєва, а саме: рівень розвитку майбутніх учителів ІМ в ЕГ і КГ – різний, при умові  $\chi_{\text{емп}}^2$  буде більшим за  $\chi_{\text{крит}}^2$ . Підтвердити або спростувати достовірність описаних гіпотез з ймовірністю 95% ми змогли завдяки використанню критерію  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона, підставивши відповідні значення з Таблиць 2.2 та 2.3 у Формулу 1, розраховавши за допомогою Microsoft Excel значення  $\chi_{\text{емп}}^2$  та отримавши результати, наведені в Таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

*Значення критерію  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона для всіх компонентів інноваційного потенціалу респондентів ЕГ та КГ на констатувальному етапі*

Компоненти інноваційного потенціалу	Розраховане Значення $\chi_{\text{емп}}^2$	$\chi_{\text{кр}}^2$ за рівнями значущості	
		0,01	0,05
1.	2.	3.	4.
Мотиваційно-ціннісний	5,1843	9,21	5,99
Когнітивно-пізнавальний	2,6306		

Діяльнісно-творчий	5,0219	9,21	5,99
Результативно-оцінювальний	1,2131		
Загальний рівень	5,5498		

Зазначимо, що кількість ступенів свободи при порівнянні емпіричних розподілів визначається за формулою:  $U = (L - 1)(C - 1)$ , де  $L=3$  (кількість рівнів),  $C=2$  (кількість вибірок, що потрібно порівняти). Для  $U = 2$ , відповідно до таблиць критичних значень  $\chi_{кр}^2$  знаходимо:  $\chi_{кр}^2 = 5.99$  ( $p < 0,05$ ),  $\chi_{кр}^2 = 9.21$  ( $p < 0,01$ ). Оскільки значення  $\chi_{емп}^2$  всіх компонентів інноваційного потенціалу менше критичного значення:  $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$ , то з ймовірністю 95 % ми приймаємо нульову гіпотезу ( $H_0$ ): розподіл респондентів ЕГ і КГ за сформованістю вихідного рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, які брали участь в педагогічному експерименті, є рівномірним. Підсумовуючи, зазначимо, що на констатувальному етапі експерименту склад респондентів ЕГ та КГ виявився якісно рівним, тобто стартові умови ідентичні. Це забезпечило коректність проведення експериментальної роботи, об'єктивність оцінювання ефективності впровадження організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Водночас якісний аналіз отриманих результатів засвідчив наступне: майбутні вчителі іноземних мов, які брали участь в експерименті, суттєво відчують брак базових знань з педагогічної інноватики, мають недостатні практичні навички, що зумовлено як неналежною сформованістю когнітивного компонента, так і низьким рівнем розвитку більшості професійно значущих властивостей, необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності. Разом з тим, у значної кількості студентів спостерігається відсутність достатнього досвіду рефлексії власної інноваційної діяльності, що підтверджується результатами результативно-оціночного компонента. При цьому більшість респондентів продемонстрували мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій переважно на трансформаційно-коригуючому рівні, що відповідає реаліям і вимогам часу. Таким чином, отримані результати діагностики стали основою для обґрунтування та розробки організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх



учителів іноземних мов, а також визначили проблеми, вирішення яких потребувало окремої корекції під час формувального експерименту.

Зроблені висновки підтверджуються і результатами діагностики, яка була проведена в Університеті Грінченка і стосувалася викладачів. В межах нашого дослідження неодноразово піднімалося питання щодо обумовленості рівня розвитку інноваційного потенціалу здобувачів вищої освіти інноваційним розвитком викладачів ЗВО, їх здатності до постійного оновлення знань, професійної мобільності та гнучкої і швидкої адаптації до змін. Тому було проаналізоване опитування, проведене в рамках дослідження наукової теми «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти у міждисциплінарному вимірі (2021-2026 рр.)», яке реалізується кафедрою освітології та психолого-педагогічного Факультету педагогічної освіти Університету Грінченка. Опитування «Готовність викладача вищої школи до інноваційної педагогічної діяльності» було анонімним, проводилося в режимі online у форматі Google-Forms, складалося з чотирьох блоків і було проведено з метою виявлення інноваційно-особистісної спрямованості викладачів, визначення наявності інноваційного змісту професійної педагогічної діяльності, а також досвіду впровадження інновацій в професійну практику з подальшою рефлексією та самооцінкою.

У контексті нашого дослідження відзначимо наступні факти: попри досить високий рівень мотиваційно-ціннісного ставлення до освітніх інновацій, на практиці виявляється, що відсоток високого рівня серед викладачів значно нижчий. Так, 37% респондентів зізналися, що практично не розробляють і не реалізують інноваційні дослідницькі проекти зі своїми колегами чи студентами, а систематично застосовують інноваційні підходи до взаємодії зі студентами лише 14,8% респондентів. Більш того, хоча 51,9% респондентів використовують освітні цифрові інструменти у своїй професійній викладацькій діяльності, лише 11% відчують себе компетентними в цьому питанні. Отже, демонструючи високий рівень інноваційно-особистісної спрямованості, наявність інноваційного змісту та своєчасної рефлексії у власній професійній викладацькій діяльності, значно менша кількість викладачів демонструє практичну інноваційність на практиці. Таким

чином, опитування засвідчило актуальність питання формування та розвитку цифрової та інноваційної компетентностей, водночас виявивши наявний інноваційний потенціал респондентів, який потребує актуалізації й реалізації через професійний розвиток та навчання впродовж життя.

Підсумовуючи зазначене вище, можна зробити висновок: відповідно виокремленим структурним компонентам інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого, результативно-оцінювального*) було визначено критерії (*спонукальний, гностичний, процесуальний, рефлексивний*) та описано показники, рівень сформованості яких характеризує рівень розвитку інноваційного потенціалу. Крім того, з'ясовано та охарактеризовано етапи розвитку інноваційного потенціалу (*аккумуляції, актуалізації, реалізації*) та рівні розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (*репродуктивно-імітаційний, перетворювально-корекційний, продуктивно-інноваційний*), за якими здійснено констатувальний етап експериментального дослідження. Синтезувавши проаналізовані методики та визначивши необхідні діагностичні методики для кожного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, отримано досить об'єктивний результат. Так, респонденти, демонструючи мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій переважно на трансформаційно-корекційному рівні, помітно відчують брак відповідних знань і практичних умінь на когнітивному, до того ж спостерігається недостатній розвиток більшості професійно значущих властивостей, необхідних для інноваційної педагогічної діяльності. І лише рефлексивні навички, народжені часом, зумовили кращий показник результативно-оцінювальної складової. Водночас за результатами статистичної обробки даних можемо констатувати, що значущих відмінностей між ЕГ та КГ не виявлено, що свідчить про те, що студенти обох груп перебували у приблизно рівних стартових умовах. Результати констатувального експерименту засвідчили необхідність розроблення організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ і виявили проблеми, які потребують особливої уваги.

### 2.3. Обґрунтування організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов

Відповідно до результатів констатувального експерименту, який виявив ряд питань, пов'язаних із недостатнім рівнем розвитку окремих, а в деяких випадках і всіх компонентів досліджуваного феномену, постала потреба в обґрунтуванні та розробці організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, яка вимагає своєчасного і комплексного вирішення.

Передусім зупинимося на тлумаченні поняття «*організаційно-педагогічні засади*». Значний внесок у розроблення цього питання зробили такі вчені як: Л. Березівська, О. Бондаренко, Р. Вайнола, Л. Шерстюк, Т. Козак, О. Комар, Л. Максимова, Л. Оружа, О. Фурса, М. Шевчук та ін. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що дослідники загалом розуміють цю дефініцію як сукупність певних складових (змісту, умов, передумов, понять, принципів, критеріїв, положень, концепцій, педагогічних закономірностей тощо), але кожен з них визначає це поняття по-своєму, відповідно до об'єкта й предмета дослідження або розуміння ключового терміну «засади» [255, с. 29]. Тому спершу звернемося до тлумачення базового терміну «засади». Згідно з трактуванням, наведеним у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, засади розуміють «як основу чогось; те головне, на чому ґрунтується, базується що-небудь»; як «вихідне, головне положення, принцип; основу світогляду, правило поведінки», як «спосіб, метод здійснення чого-небудь» [31, с. 419]. Слід зазначити, що таке тлумачення – досить широке, тому у науково-педагогічних дослідженнях воно набуває концептуальних інтегрованих характеристик [97, с. 79]. У контексті нашого дослідження інтерес становить друге визначення з словника, згідно з яким вчені трактують організаційно-педагогічні засади як певні педагогічні основи і принципи навчання, а також головні положення його організації, де під *принципами навчання* розуміємо певну систему вихідних, базових положень щодо навчання, слідування яким забезпечує його ефективність [257, с. 151]. Водночас як послідовну зміну стану підготовки, розробки та прийняття ключових нормативних документів,

здійснення освітньої реформи її організаторами і учасниками, - інтерпретує зазначене поняття Л. Березівська [8 с. 26]. На основі аналізу досліджень із зазначеної теми та узагальнення їх результатів «організаційно-педагогічні засади» можна визначити як систему певних принципів і положень, що зумовлює вивчення передумов, визначення умов та створення концептуально значимого змісту (зокрема, методичної та нормативної основи), забезпечує професійне становлення фахівця, розвиток його інноваційного потенціалу, створення умов для його успішної реалізації, зберігаючи при цьому високий рівень фахової підготовки через створення позитивної мотивації до інновацій, набуття знань з основ педагогічної інноватики через практично-творчий підхід та своєчасну та ефективну рефлексію.

Учені зазвичай поділяють організаційно-педагогічні засади на педагогічні та організаційні. Втім, на нашу думку, організаційні та педагогічні засади тісно взаємопов'язані та часто взаємозалежні, тому їх важко розділити. Так, будь-які форми, методи чи прийоми, рекомендовані серед педагогічних засад, існують у певному організаційному форматі. Тому в нашому дослідженні в цьому контексті під *організаційно-педагогічними засадами* ми розуміємо комплексну інтегративну систему, що дозволяє розглядати її як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених організаційно-педагогічних дій, спрямованих на реалізацію наукового задуму, а саме: підвищення рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці.

Водночас розробка організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ передбачає інтеграцію *інноваційних принципів* у педагогічний процес. Як стверджує М. Даценко, основу будь-якої педагогічної системи становлять принципи, виявлені та сформульовані в результаті досліджень, оскільки саме завдяки підходам і принципам конкретизуються мета і завдання, обираються засоби реалізації, зміст, форми, методи тощо [48, с. 58]. Відтак, спершу згадаємо *методологічні підходи* цього дослідження. Через інтегративний характер теми було застосовано наступні підходи: *особистісний, діяльнісний, системний, компетентнісний, інноваційний, аксіологічний та середовищний*. Вище ми вже відзначали роль, яку відіграло впровадження кожного методологічного підходу в

нашій роботі. Наразі кожен з них фактично зумовив певний *інноваційний принцип*, що сприяв реалізації наукового задуму дослідження та був покладений в основу експериментальної роботи.

Зупинимося докладніше на теоретичному осмисленні сутності поняття «*принцип*». Аналіз педагогічної літератури щодо визначення зазначеної дефініції дозволяє трактувати «*принципи*» як основоположні ідеї, нормативні положення, головні правила, стратегічні орієнтири; фундаментальні вихідні положення системного характеру будь-якої наукової системи, теорії, вчення, галузі науки чи напрямку, які є філософськи, методологічно та психологічно обґрунтовані і перевірені на практиці [90; 180; 254; 48]. У світлі нашої роботи ми розуміємо «*інноваційні принципи*» як систему певних вимог, зорієнтованих на інноватизацію освіти, та рекомендацій щодо траєкторії руху і способів розв'язання ключових проблем дослідження.

Аналіз останніх наукових розвідок вітчизняних і зарубіжних учених щодо досліджуваної теми дає можливість виокремити наступні інноваційні принципи в контексті ключових методологічних підходів нашого дослідження. Так, принцип студентоцентризму відповідає особистісному підходу; діяльнісний та компетентнісний підходи обумовлюють принцип 4К та кордомедійності; в ракурсі системного підходу визначаємо принцип емерджентності; холістичний принцип розглядаємо з позиції інноваційного підходу; принцип інтеріоризації відповідає аксіологічному підходу; а принцип імерсивності – середовищному. Зупинимося трохи детальніше на кожному з принципів, які відповідають методологічним підходам дослідження та обумовлюють засоби реалізації поставлених задач.

*Принцип студентоцентризму*, по суті, є імплементацією гуманістичної, людиноцентричної парадигми, що містить ідеї цінності особистості, розуміння її освітніх потреб, віру в потенціал кожного студента та його підтримку, академічну свободу та відповідальність за власне навчання [254, с. 220], довіру та партнерство між учасниками освітнього процесу. Відповідно до Стандартів і рекомендацій (ESG), студентоцентричне навчання формує стійку мотивацію та своєчасну рефлексію, забезпечує високий рівень залученості студентів у навчальний процес,

передбачає гнучкість навчальної траєкторії, доцільне застосування навчального матеріалу та педагогічних засобів, своєчасний та змістовний зворотній зв'язок, заснований на засадах взаємоповаги тощо [220, с. 9]. Принцип *студентоцентризму* досліджено у працях багатьох українських науковців (О. Заблоцька, Т. Клименко, О. Ковальчук, С. Коломієць, В. Кремень, С. Сисоєва, З. Удич, І. Шульга, М. Юрченко тощо), які розглядають його як становлення нової філософсько-педагогічної моделі розвитку освіти, що передбачає переорієнтацію інформаційної освітньої парадигми на навчально-розвиваючу; або як психологічну трансформацію світогляду всіх суб'єктів науково-освітньої діяльності в інноваційно-ціннісному середовищі, готових взяти на себе нові соціально-психологічні ролі. Відтак, попередня професійна роль викладача - контролера та інформатора - змінюється на роль агента змін, мотиватора, фасилітатора, тьютора та консультанта у навчанні, натомість студенти стають не пасивними реципієнтами, а свідомими здобувачами, творцями та оцінювачами знань.

Узагальнення наукових розвідок зарубіжних учених (Д. Брандес, Н. Бремнер, Й. Грьондаль Главінд, М. Клеменчич, С. Й. Леа, Т. Макмахон, В. І. Марін, Г. О'Ніл, Л. Старки, С. Тангні, Д. Е. Трінідад, С. Хойдн, М. Швейсфурт), дозволило виокремити аспекти, що конкретизують принцип студентоцентризму, а саме: опора на активне навчання, що обумовлено інноваційними його типами (проектним, проблемно-орієнтованим, експериментальним, інтерактивним тощо), у ході якого відбувається перехід від монологічного викладання до творчої співпраці та змістовного діалогу між студентами та викладачами, що зумовлює природне виникнення і просування нових ідей та інновацій, створення мотиваційних моделей навчання та сприятливих умов для розвитку інноваційного, творчого та інших потенціалів особистості, прогресивних типів мислення, професійних та особистих навичок тощо. Йдеться також про «гнучке навчання» – адаптоване до потреб студентів та інтегроване з попередніми знаннями і досвідом з подальшою рефлексією; а також повну «автономію» студентів, що забезпечує відчуття власної ідентичності та свободу волевиявлення щодо індивідуальної траєкторії розвитку, розробку стратегій подолання труднощів на шляху до досягнення академічного

зростання як у поточному навчанні, так і впродовж життя. Відповідно, принцип студентоцентризму впливає на розвиток кожного з компонентів інноваційного потенціалу. А оскільки навчання зорієнтоване на студента базується на компетентнісній моделі фахівця [41, с. 64], наступним розглянемо *принцип 4К*.

Загальновідомо, що підготовка студентів до професійного майбутнього повинна включати не лише формування професійних компетентностей, а й тих, без яких майбутній професійний успіх неможливий – наскрізних, соціально-психологічних навичок, саме тому одним із найвищих освітніх пріоритетів у сучасному світі є *принцип «4К»*, який включає в себе чотири ключові навички майбутнього: креативність (*creativity*), критичне мислення (*critical thinking*), кооперація-колаборація (*collaboration*) та комунікативні навички (*communication*).

Тема розвитку навичок майбутнього «4К» здебільшого висвітлена в наукових працях зарубіжних вчених (К. Ананіаду, Е. Бектеші, В. Ердоган, А. Камарда, М. Кларо, К. Манін, І. Супена, Б. Торнхілл-Міллер, П. Фачіоне тощо). Наприклад, Б. Торнхілл-Міллер, А. Камарда та ін., досліджуючи систему «4К» як керовану модель модернізації освіти, розглядають процес незалежного оцінювання навичок ХХІ століття, так званого "маркування", пропонуючи його в якості рішення як для встановлення соціально достовірної оцінки «4К», так і для сприяння її культурної валоризації [389]. В. Ердоган доводить ефективність інтеграції навичок 4К із навичками мовленнєвої діяльності, пропонуючи викладачам відповідні методики на заняттях з англійської мови професійного спрямування [294]. Результати квазі-експериментального дослідження Ільєса Супени та ін. свідчать про позитивний вплив моделі «4К» на результати навчання у когнітивній, психомоторній та афективній сферах [385].

Слід зазначити, що в зарубіжних джерелах це поняття в контексті концепції «4К» зустрічається як з терміном «навички» (4C skills), так і «компетентність» (4C competencies), тому в нашому дослідженні в межах принципу «4К» ми також їх вживаємо як синонімічні, незважаючи на те, що в українській терміносистемі «компетентність» має ширше значення, ніж «навички». В широкому розумінні поняття «*навичка*» означає здатність виконувати певні завдання на завчасно

визначеному рівні продуктивності, яка розвивається завдяки практиці, набутому досвіду та навчанню [389, с. 2]. На противагу професійним навичкам (hard skills), більш складні, нестандартні навички ще у 1972 р. завдяки П. Вітмору та Дж. Фраю отримали назву «м'яких» (soft skills) [140, с. 94]. Ці «надпрофесійні» гнучкі навички по суті, є особистими якостями працівника, які дозволяють бути успішним незалежно від специфіки та напрямів діяльності [62, с. 121]. Цим навичкам можна і потрібно навчати, тренувати їх різноманітними способами як через пряме та активне впровадження інноваційних технологій, так і через більш опосередковані методи. Втім, практичні засоби оцінювання цих навичок залишаються недостатньо розвиненими, оскільки вони є латентними, мають складну перехресну природу, а отже їх важко ідентифікувати та перевіряти, тому їхня оцінка часто носить суб'єктивний характер. Зарубіжні вчені визначають навички 4К як «метакомпетентності», що дозволяють людям залишатися компетентними і розвивати свій потенціал у професійному світі, підкреслюючи, що цей принцип забезпечує відносно просту та переконливу основу, яка була «визнана провідними установами педагогічно й політично прийнятною моделлю, що набуває подальшої емпіричної обґрунтованості», але вимагає комплексного втручання і мобілізації різноманітних ресурсів, зокрема значних змін у педагогічних методах та ще суттєвіших змін в інституційних структурах [389, с. 4].

Наразі підтримка розвитку навичок 4К у вищій школі набуває різних форм, зумовлених характером роботи, закладеної в освітні та робочі програми, реалізацією мотиваційних моделей навчання, активним залученням студентів до пошуково-пізнавальної діяльності, діалоговим навчанням, рефлексивною навчально-пізнавальною діяльністю, вирішенням проблемних завдань через впровадження PBL, інтерактивних методів, участі у спільних інноваційних проєктах тощо. З появою цифрових технологій принцип «4К» набуває особливої актуальності та займає своє концептуальне місце в сучасному освітньому контексті. Наявність великої кількості освітніх онлайн платформ, сервісів, інструментів виявились корисними та ефективними для розвитку кожної з 4-х компетентностей. Результати дослідження питання концепції 4К з детальним



аналізом кожної з чотирьох навичок опубліковані в статті автора [Вакулова, 3]. Підсумовуючи огляд та аналіз наукових робіт щодо концепції «4К», варто зазначити, що кожна з чотирьох компетентностей є багатогранною концепцією, що виступає предметом великої кількості сучасних досліджень. Всі ці навички – взаємопов’язані базові «елементи» освіти, зорієнтовані на майбутнє – сприяють досягненню високого рівня продуктивності за умови комплексного поєднання та взаємодоповнення всіх чотирьох «К». Саме через їхню складність і взаємозв’язок важливо і доцільно, щоб 4К викладалися, оцінювалися і просувалися разом, створюючи синергетичний ефект, який може мати успіх в рамках будь-якого предмету, втім, переконані, що принцип «4 К» значно розширює та доповнює мету і зміст програм навчання ІМ у ЗВО, створюючи при цьому сприятливі умови для розвитку всіх складових інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

З теорією концепції «4К», на наш погляд, бездоганно співвідноситься принцип *кордомедійності*, що у поєднанні з вищезазначеними навичками здатен посилити ефект кожної з них, зменшити емоційну напругу – тривожність, що виникає через специфіку викладання ІМ, та надати необхідні ціннісні орієнтири, які є актуальними у сучасних реаліях. Тему кордоцентризму в історії, філософії та культурі України висвітлено в працях таких вітчизняних науковців як П. Гай-Нижника, Я. Гнатюка, В. Кременя, О. Отич, А. Сокирка, Л. Трусея, Т. Хорошої, Л. Чупрія та інші. Ідея «філософії серця» лейтмотивом пройшла скрізь творчість Г. Сковороди, П. Юркевича, П. Кулеша, Т. Шевченка, В. Сухомлинського тощо. Наукову дискусію щодо проблеми інтеграції феномену кордомедійності в освіту розгорнули Г. Лялюк, В. Коновальчук, Л. Ракітянська, Н. Скотна, Т. Шелег та ін.

Поняття «*кордомедійність*», що означає «серцепровідність», є багатозначною концепцією, яка виникла на основі понять «*філософії серця*» (автором якого є Д. Чижевський), «кордоцентризму» (назву дав О. Кульчицький) та «українського кордоцентризму» («батько» концепту Я. Гнатюк). Однією з граней *кордомедійності* є розвиток сердечного розуму – «емоційного інтелекту», феномену, який входить в групу «soft skills» [99, с. 446], і означає здатність людини ідентифікувати власні потреби, контролювати свої емоції, розпізнавати почуття та

бажання інших, вміти знаходити підхід до людей, незалежно від їхнього віку, статусу та можливостей. Тому, цей аспект є особливо актуальним у викладанні іноземних мов, бо робота над посиленням позитивних емоцій знімає психологічні проблеми, властиві цьому процесу, ефективно знижуючи почуття невпевненості, безпорадності, тривожності (FLA) тощо [256, с. 139]. На думку вчених, «тривога – це суб'єктивне відчуття напруги, побоювання, нервозності та занепокоєння, пов'язане зі збудженням вегетативної нервової системи» [307]. FLA, як зазначалося вище, має неоднозначні і доволі негативні наслідки, оскільки навіть при найефективніших методах навчання та якісному навчальному матеріалі може привести до зниження здатності до навчання, фактично, нівелюючи навчальний потенціал здобувачів вищої освіти. Зазначений принцип, забезпечуючи позитивний емоційний стан студента, допомагає нейтралізувати "афективний фільтр", що, зі свого боку, сприяє покращенню рівня володіння іноземною мовою.

Крім того, кордомедійність передбачає розвиток «почуттів, сердечної, духовної інтуїції, інтегрованих із функціями центрів кори головного мозку», що уможлиблюють прояв щирості, душевності, чуйності, співчуття тощо [99, с. 446]. Рефлексія щодо серцецентризму характерна для культури та філософії України, що пов'язано з особливостями національного характеру. Історик П. Гай-Нижник і філософ Л. Чупрій стверджують, що унікальне явище кордоцентричності певним лейтмотивом пронизує всю історію філософсько-релігійної думки українського народу: від мислителів часів Давньої Русі (Іларіона, Данила Заточника та ін.), українська символіко-гуманістична «філософія серця» проходить крізь поезію П. Куліша, стає «правдою «живого» серця та послідовністю емоцій» у віршах Т. Шевченка, і, нарешті, найбільш повно розкривається в творчості філософів Г. Сковороди та П. Юркевича. Однієї з основ філософської думки Г. Сковороди стає вчення про цілісність людини, яке з часом «втїлиться у поняття «філософії серця», набуде терміну «кордоцентризм» та розвинеться його філософськими нащадками у концепті «українського кордоцентризму» [40, с. 12]. В. Кремень визначає *кордоцентризм* духовною домінантою нашої культури, наголошуючи, що філософія кордоцентризму, яка зорієнтована на виявлення внутрішніх, глибинних

основ буття людини, «складає сутнісну основу національної свідомості, на ґрунті якої формується національна ідея» [114, с. 12]. Серце постає своєрідним «барометром» духовності людини, а теорія «філософії серця» формує певний позитивний духовний стрижень, який необхідний в усіх сферах життєдіяльності людини. По суті, «кордомедійність» є імплементацією «філософії серця» у систему вітчизняної освіти. Особливої значущості набуває цей принцип в освітній взаємодії, оскільки допомагає регулювати взаємини між всіма учасниками освітнього процесу, що вибудовуються на основі гуманізму, співчуття, емпатії, взаємоповаги, любові та сердечності (профілактика булінгу). Крім того, принцип кордомедійності набуває вагомого значення у ході пізнавальної діяльності, бо лише та інформація якісно засвоюється людиною, яка не залишає її байдужою, тобто проходить через його серце, залучаючи емоції та почуття. Безумовно, актуалізація та реалізація інноваційного потенціалу відбуватиметься ефективніше за умови емоційно стабільного стану людини, тому цей принцип є необхідним для розвитку всіх компонентів досліджуваного феномену. Результати дослідження концепції кордомедійності опубліковані в статті автора [Вакулова, 8].

Наступний принцип - *емерджентності* (від англ. *emergence*, несподіване виникнення) - ґрунтується на специфічній якості певного явища, за якої сукупність його властивостей не тотожна сумі характеристик його складових, у зв'язку з чим утворюється щось нове, в якому поєднання функціонування взаємопов'язаних складових системи породжує нові функціональні можливості цієї системи [16, с. 33]. Як зазначають вчені, «хоча ціле складається з багатьох одиниць ... воно жодним чином не може бути зведене до властивостей складових частин» [354, с. 3]. До того ж, емерджентна властивість дозволяє будь-якій системі модернізуватися, не зменшуючи при цьому її якісних показників [192, с. 260].

Принцип «емерджентності» вивчали Т. Бодрова, О. Боковець, М. Даценко, В. Коновальчук, В. Кушнір, О. Пучков, О. Уваркіна, С. К. Говард, Г. Ніколіс, К. Ніколіс, Дж. Тондер, Дж. Ма, Дж. Янг та інші. У нашому дослідженні роль принципу *емерджентності* полягає, по-перше, у посиленні продуктивності інноваційних дій студентів під час інтерактивної діяльності, коли сумарна якість

інтегрально набутих умінь у процесі співпраці перевищує суму аналогічних умінь, але сформованих у процесі індивідуальної чи самостійної роботи. По-друге, ефект емерджентності полягає у розвитку інноваційного потенціалу, як продукту фахової підготовки, що не дорівнює сумі властивостей системи цієї підготовки. Так, не існує окремих дисциплін, що забезпечують цей розвиток, а є лише певна динамічна комбінація, що передбачає інтеграцію нововведень у зміст програм, впровадження інноваційних методик, роботу з ціннісно-мотиваційною сферою, проведення рефлексивних дій тощо. Або, сукупність когнітивних та компетентнісних ресурсів, на думку О. Боковець, породжують нові системні властивості інноваційного потенціалу, що уможливають появу готовності до інноваційної діяльності [19, с. 22] чи, нарешті, непередбачуваність, що властива розвитку інноваційного потенціалу особистості як складної системи, впливає на виникнення адаптації до нового [48, с. 59]. Окрім того, завдяки цьому принципу відбувається опосередкований вплив на дивергентний розвиток студентів, який має кумулятивний ефект і готовий реалізуватися за певних умов.

Наостанок зазначимо ще одну характеристику цього принципу - *цілісність*: взаємодія людини зі зовнішнім світом актуалізує колективні кореляції інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, через що починають продукуватися його властивості, які до цього часу перебували в латентному, згорнутому стані [48, с. 59]. Отже, принцип емерджентності запроваджений на основі системного підходу визначає як послідовність, безперервність, цілісність навчання, так і синергетичний ефект від вкладених в систему зусиль. Принцип *холістичності* продовжить ідею цілісності, проте в дещо іншому аспекті.

Вчені розглядають *принцип холістичності* (від англ. *holistic*, цілісний) як принцип формування цілісної особистості з комплексним підходом до її цілісного розвитку. Проблема цілісності в освіті є предметом дослідження вітчизняних (Р. Басенко, О. Дубасенюк, О. Вознюк, О. Заболотна, П. Рибалко) та зарубіжних вчених (Е. Джафарі, Х. Гарднер, К. Кусанагі, К. Мейс, Дж. Міллер, С. Махмуді). Зважаючи на специфіку поняття, холістичною називають освіту зміст якої нерозривно пов'язаний із реальним життям студентів. Водночас холістичну

педагогіку визначають як новітній інноваційний напрям в освіті, що має міждисциплінарний характер і займається питаннями глибокого і всебічного розвитку особистості через комплексні внутрішні та зовнішні впливи. Тому концептуальними засадами холістичної педагогіки є прагнення розкрити творчий, інтелектуальний, емоційний, соціальний, фізичний і духовний потенціал кожного студента [66, с. 228]. Крім того, метою холістичної освіти є розвиток творчості, самопізнання, уяви, співчуття, соціальних навичок та емоційного здоров'я учнів. Оскільки філософія холістичності займається осмисленням проблем соціалізації людини, то холістична освіта передбачає створення інтерактивного середовища, де суб'єкти освітньої діяльності співпрацюють на основі діалогічності та партнерства, середовище емоційного комфорту та взаємодопомоги, в якому студентам дають можливість максимально ефективно розвивати свій потенціал [362, с. 153]. Крім того, цей принцип визначає якість взаємодоповнюваності традиційних та інноваційних цінностей і реалізується у формуванні інноваційної культури майбутніх учителів ІМ через поєднання різних методів роботи, зокрема модернізацію традиційних методик та їх поєднання з цифровими технологіями. Щодо інноваційного потенціалу холістичної людини, слід зауважити, що розвиток його цілісності базується на сполученні якісно різних, змінних станів мінливості та стабільності. Головним показником цілісності інноваційного потенціалу є те, що у будь-який момент свого зародження і реалізації він є глибоко своєрідним і неповторним. Динамічна цілісність інноваційного потенціалу проявляється у формуванні життєвої стратегії, яка, по суті, є процесом переходу від об'єктивно можливого до об'єктивно реального, потенційного - в актуальне [48, с. 59]. Відтак, принцип холізму визначає цілісний розвиток усіх чотирьох складових інноваційного потенціалу, їх взаємозв'язок та взаємовплив, кожен елемент, розвиваючись самостійно, незалежно від інших, опосередковано впливає на унікальну динаміку розвитку інших незалежних складових, що, відповідно, дає можливість підвищити загальний рівень розвитку інноваційного потенціалу.

*Принцип інтеріоризації* (від лат. *interior* – внутрішній) супроводжує впровадження аксіологічного підходу, оскільки віддзеркалює головні ідеї

педагогічної аксіології. Вперше термін «інтеріоризація» з'явився у роботах Е. Дюркгейма, а ввійшов у науковий обіг завдяки дослідженням французьких психологів П. Жане, Ж. Піаже, А. Валлона, Ж. Шижка та ін [128, с. 428]. Українські вчені, що досліджують питання інтеріоризації в освіті (О. Бабенко, А. Козир, В. Крижко, Р. Пріма, А. Ярмолюк та ін.), визначають *інтеріоризацію* як психологічний процес переходу зовнішнього у внутрішнє, від дії до думки; як формування психіки людини внаслідок засвоєння особистістю загальнолюдських цінностей [265, с. 5]; як певний процес становлення внутрішнього плану свідомості, що уможливорює наповнення освітньої сфери професійними, соціальними, духовними, інтелектуальними цінностями та одночасне створення ціннісного базису для формування аксіосфери особистості [180, с. 175].

Під інтеріоризацією в освіті розуміють особливий етап становлення здобувача освіти як особистості, залежно від цінностей, засвоєних ззовні та під впливом зовнішньої діяльності, в ході якої відбувається засвоєння знань, набуття життєвого та професійного (інноваційного) досвіду, розвиток потенціалів, всіх видів мислення, «м'яких» навичок тощо. Успіх педагогічної інтеріоризації значно залежить від особистісних рис здобувача освіти, компетентності викладачів, які через трансляцію зовнішніх даних здатні впливати на особистість. При цьому інтеріоризація інноваційних цінностей не повинна жодним чином порушувати унікальності і неповторності траєкторії розвитку студента як творчої особистості, аби це не призвело до фактів репродуктивної, нетворчої поведінки [93, с. 34].

Слід зазначити, що цінність, інтеріоризована особистістю, стає спонукальним мотивом діяльності, адже, виконуючи певну діяльність, людина продукує нові об'єкти, які зумовлюють появу нових потреб. Сьогодні вихідною формою освітньої діяльності вважається інтерактивна діяльність, упродовж якої завдяки інтеріоризації формується психологічна система діяльності, зокрема, відбувається певний перехід від колективних форм діяльності до індивідуальних форм [5, с. 26]. Тож, у певному сенсі, ми розглядаємо фахову підготовку як процес інтеріоризації інноваційних цінностей. Так, порівняння своїх теперішніх дій з майбутньою професійною діяльністю дозволяє студентам спрогнозувати її відповідно до

сучасних вимог та трансформувати їх у внутрішню потребу. Отже, принцип інтеріоризації у дослідженні впливає у першу чергу на розвиток мотиваційно-ціннісної складової інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Останнім розглянемо принцип імерсивності, який відповідає середовищному підходу.

*Принцип імерсивності* (англ. «*immersion*», «занурення») буквально означає «ефект присутності». «Імерсивність» розуміють як «занурення» у певний процес чи створення «ефекту присутності» в освітньому середовищі. Впровадження імерсивних технологій в освіті передбачає унаочнення навчально-виховного процесу, пошук нових шляхів та освітніх інструментів для забезпечення активного навчання та створення ефективного, інтерактивного цифрового простору. При цьому освітній простір може бути як псевдореальний (наприклад, штучно створене квазіпрофесійне середовище), так і віртуальний (частково або повністю диджиталізованим). Зазначене питання висвітлено в дослідженнях українських (В. Боса, В. Волинець, М. Давидюк, В. Желанова, Є. Крюкова, С. Подлесний, О. Хмельницька) та зарубіжних (Дж. Бейленсон, Д. Каммінгс, Д. Фріман, Д. Гамільтон, М. Гарднер, Г. Макранський, А. Націс) вчених. На думку В. Желанової, "імерсивність" відображає комплекс технологічних, психологічних і біхевіористичних явищ, пов'язаних з інтегрованою, синхронною, впорядкованою діяльністю перцептивних систем людини та її зануренням у середовище. Вчена зазначає, що ступінь імерсивності середовища обумовлюється рівнем включення емоційних і когнітивних систем індивіда в діяльність у середовищі і одночасним «функціонуванням його перцептивних і моторних систем, а також ступенем експонованих технологією якостей середовища, що імітується» [60, с. 102]. Власне, метою "імерсивного навчання" (від англ. "*immersive teaching*") є набуття практичного досвіду через імітацію професійної діяльності та створення студентами певного евристичного "продукту": ідей, концепцій, схем, гіпотез тощо [243, с. 194]. Найчастіше в педагогіці імерсивність ґрунтується на сугестії, імітаційному моделюванні, рольових іграх, проєктному навчанні, використанні методів театральної педагогіки та моделюванні інтерактивної міжсуб'єктної взаємодії. Така практика "занурення" передбачає осмислене та повноцінне

переживання нового досвіду з подальшою рефлексією, використання потенціалу додаткової освіти, теоретичне поглиблення матеріалу, розширення навчального контексту за рахунок культурного, історичного, мистецького, наукового, практичного та побутового компонентів [47, с. 100]. Водночас імерсивні технології передбачають трансформацію ролі викладача, фокусуючись на проектуванні мультимодального віртуального середовища, моделюванні різноманітних маршрутів та освітніх сценаріїв через створення ситуації імерсії. Відтепер викладач виступає як спостерігач та активний суб'єкт комунікації, лекторська функція змінюється роллю провідника, який підсилює психологічний ефект від взаємодії учасників групи з віртуальним світом [175, с. 134].

Коли йдеться про створення віртуального освітнього середовища, то реалістичності, наочності та практичності знанням надають різноманітні цифрові інструменти. Так, для створення імерсивного віртуального освітнього середовища використовують такі програми та платформи: Altspace VR, The Body VR, EngageVR, HistoryMaker VR, Google Earth VR, InMind 2, Labster, zSpace Labs та ін. У деяких випадках достатньо використання лише гаджету, а в інших - потрібні шолом, окуляри та рукавички. Ця техніка вимагає високий рівень технологічності, тому здебільшого залежить від двох аспектів: технічно-матеріальної бази ЗВО та цифрової компетентності професорсько-викладацького складу закладу.

Відтак, принцип імерсивності уможливорює: інтерактивний і мультимедійний супровід освітнього процесу; повне занурення в імерсивний освітній простір; використання партнерських технологій і вміння працювати в команді; дотримання індивідуальної освітньої траєкторії студента; прогностичний аналіз досліджуваної проблеми та генерування авторських освітніх розробок; забезпечення високого рівня вмотивованості студентів; ефективне формування як професійних, так і соціально-психологічних навичок, розвиток інноваційного потенціалу тощо.

Підсумовуючи визначені та обґрунтовані вище інноваційні принципи, які становлять систему, в якій кожен принцип взаємодіє з усіма або більшістю інших принципів, дійшли висновку, що лише у їхній взаємодії та узгодженому поєднанні



можна домогтися позитивних результатів у функціонуванні та розвитку всіх складових компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених відповідно до завдань нашого дослідження став підґрунтям для розробки організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Так, орієнтуючись на дослідницьку працю О. Цюняк [253, с. 181], зазначимо: ефективність розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ залежить від такого інтеграційного комплексу: методологічних *підходів* (особистісний, діяльнісний, системний, компетентнісний, інноваційний, аксіологічний, середовищний), *принципів* (студентоцентризму, кордомедійності, 4К, емерджентності, холістичності, інтеріоризації та імерсивності), вибраної інноваційної *стратегії* освітнього процесу, відображеної в нормативних документах, використанні інноваційних *методик* і спеціально розроблених *організаційно-педагогічних засад*, вибір яких здійснювався на базі аналізу психолого-педагогічної літератури, власних суджень та результатів констатувального експерименту.

Першою організаційно-педагогічною засадою розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ є *збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення*. Вагому роль у розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ відіграють мотиви і воля. На думку вчених, виникнення та розвиток мотивів відбуваються на основі *потреб*: первинних (природних) та вторинних (матеріальних та духовних). За моделлю американського психолога А. Маслоу, ієрархічна багатоступенева піраміда потреб людини в основі має первинні потреби, а у вершині – вторинні. Вчений стверджує, що спочатку людина задовольняє потреби первинного рівня, і лише потім «тією мірою, якою людина задовольняється результатом цих потреб, виникає стимул досягти потреби більш високого рівня» [204, с. 90]. Загалом, під потребою розуміють відчуття нестачі чогось, необхідність мати те, що є бажаним для забезпечення життєдіяльності розвитку і функціонування людського організму. Внаслідок усвідомлення особою змісту потреби та можливості її задоволення виникає інтерес, який є різновидом

актуалізованої потреби, задоволення якої потребує певних дій з боку людини. Слово "*інтерес*" має латинське походження і тлумачиться як "бути важливим, бути всередині". Відтак, інтерес є усвідомленою потребою, що визначає ставлення особистості до об'єктів, явищ і благ, які є для неї важливими. Якщо людина проявляє інтерес до певного предмета, то цей інтерес перетворюється на засіб досягнення поставлених цілей. При цьому задоволення інтересу не призводить до його згасання, натомість породжує нові інтереси, які відповідають більш високому рівню когнітивної активності. Інтереси призводять до появи спонукальних дій і мотивів [96, с. 36]. У перекладі з французької «*мотив*» (від фр. *motif*) означає спонукання, а з латини (*moveo*) – рухаю, тому це поняття тлумачиться як рушійна причина дій і вчинків людини, яка визначає її світогляд, регулює поведінку, впливає на вибір життєвого шляху, на саморозвиток і самовдосконалення впродовж життя [204, с. 90]. Мотив, зумовлений зовнішніми та внутрішніми чинниками, не тільки визначає вчинки людини, а й детермінує, що саме потрібно робити і як. Між тим, мотивація як багатоаспектне поняття є характеристикою психологічного стану людини, що відображає потреби, інтереси, мотиви та установки в певний період часу і характеризує ступінь активності особистості. Отже, мотиваційна модель виглядає так: потреба – інтерес – мотив – мотивація – поведінка (дія) – мета – результати (задоволення, часткове задоволення, брак задоволення) – потреба – і т.д [96, с. 6].

Оскільки потреби в розвитку, самовдосконаленні, самовираженні не можливо повністю задовольнити, процес мотивації людини можна описати як нескінчений. Варто зазначити, що мотиваційна сфера є більш динамічною, ніж когнітивна та інтелектуальна. Втім, відносна динамічність має як позитивні, так і негативні аспекти. Без управління нею може відбутися регрес мотивації, зниження її рівня і, в цілому, може бути втрачена ефективність діяльності особистості. Труднощі у вивченні мотивації зумовлені насамперед наявністю у студента набору зовнішніх і внутрішніх мотивів, що не лише доповнюють один одного, але й вступають у конфлікт [152, с. 207]. Для здійснення інноваційної діяльності, як зазначають зарубіжні вчені, потрібні мотивація, досвід подібної діяльності і навички

інноваційного мислення, при чому мотивація серед цих трьох найважливіша, бо якщо людина володіє навичками і досвідом, але їй бракує мотивації до інноваційної діяльності, то вона просто не буде цим займатися. Крім того, середовище найшвидше впливає на мотивацію, ніж скажімо, на знання чи навички інноваційного мислення, адже на останні впливати важче і довше. Отже, мотивація є головним поштовхом до генерації нового, тому що студенти показують кращі результати, коли бачать актуальність того, що роблять, коли вони внутрішньо зацікавлені в діяльності, і коли отримують задоволення від інноваційної діяльності, тобто мають внутрішню мотивацію [298, с. 12]. Це суттєво відрізняється від підходу "батого і пряника", який використовується, коли втручання ґрунтується на зовнішніх мотиваторах [373, с. 21]. Так, існує думка, що внутрішньо вмотивовані інноватори заслуговують на більшу довіру в обробці інформації, дослідженні та пошуку рішень. Проте, як зазначає Х. Вілкінсон, на внутрішню мотивацію може негативно впливати відчуття «вразливості» чи «потреб в захисті» в ході генерації нового продукту, оскільки, чим більше людина відчуває потребу захищати свою творчість, тим менше вона вмотивована до впровадження інновацій [402, с. 35]. Тому, граючи вирішальну роль для визначення нових освітніх практик, внутрішня мотивація потребує контекстної та середовищної підтримки.

Наприкінці звернемо увагу, що ключовим компонентом мотиваційної установки є процес *самоусвідомлення*, який виступає фундаментом для саморозвитку людини. Самоусвідомлення безпосередньо пов'язано і «Я»-концепцією. Як зазначають вчені, «Я»-концепція утворюється під впливом досвіду особистості, становить базис її вищої саморегуляції, на підставі якої вона формує свої взаємостосунки зі своїм оточенням [201, с 12].

Другою організаційно-педагогічною засадою є *доповнення освітньо-професійних та робочих програм інноваційною складовою, що передбачає оновлення їхнього змісту згідно з інноваційним вектором вітчизняної освіти*. Формування та розвиток інноваційної людини є однією з домінантних задач сучасної освіти, тому особливого значення набуває питання наповнення змісту освітніх документів, що фактично є одним з визначальних орієнтирів у системі

фахової підготовки майбутніх учителів ІМ. Зрештою, для того, щоб підготувати інноваційного, компетентного, конкурентоспроможного, висококультурного фахівця, необхідно мати таку систему фахової підготовки, яка б уможлиблювала становлення інноваційної особистості, розвивала б її інноваційний потенціал, забезпечувала вмотивоване ставлення до освітніх інновацій, розвивала володіння цифровими освітніми технологіями, виховувала здатність до саморозвитку тощо.

Аналіз освітніх нормативних документів представлений у розділі 2.1 дозволив зробити висновок, що наявність інноваційної складової в освітньо-професійних та робочих програмах часто залежить, по-перше, від кількості і якості тих джерел, що взяті за основу розробниками зазначених програм, зокрема від того, чи є серед них актуальні нормативні вітчизняні та зарубіжні документи, що містять ідею інноватизації освіти; по-друге, від особистісних властивостей викладачів, які розробляють відповідні нормативні освітні документи, оскільки просувати інноваційні ідеї в освітній простір, бути новатором і першопрохідцем здатна людина інноваційна, із незалежним мисленням та професійною культурою інноваційного типу, яка готова до змін та оновлення. По-третє, не менш важливою є визначена стратегія розвитку самого закладу вищої освіти, що також впливає на зміст нормативних документів. У контексті цієї проблеми канадський вчений А. Сароян наголошує на необхідності узгодженості між інституційним баченням, освітньою політикою та вдосконаленням викладання, оскільки ця узгодженість впливає на рівень вмотивованості професорсько-викладацького складу щодо підвищення своєї професійної компетентності. Як приклад неузгодженості вищезазначених аспектів вчений наводить ситуації, коли якість викладання розглядається лише як індивідуальна відповідальність, або коли траєкторія кар'єрного просування не включає ефективність викладання [373, с. 10]. Прикладом узгодженості обраної закладом стратегії розвитку та особистого професійного інноваційного бачення викладачів, що вплинуло на зміст нормативних документів цього закладу, може служити аналіз освітніх програм Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (розділ 2.1).

Серед рекомендацій щодо доповнення нормативних освітніх документів інноваційним компонентом з метою розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ пропонуємо: - доповнення змісту програм темами інноваційного характеру, або вже існуючих тем інноваційними елементами (йдеться переважно про оновлення змісту предметів методичного та психолого-педагогічного циклу); - зазначення в програмі формування інноваційної компетентності як одного з ключових завдань фахової підготовки майбутніх учителів ІМ; - включення до освітнього процесу комплексного впровадження різноманітних інноваційних технологій, зокрема творчих інтерактивних проєктів; - оновлення навчально-методичної бази для забезпечення відповідних умов для розвитку інноваційного потенціалу учасників освітнього процесу; - введення до варіантної частини навчального плану дисциплін інноваційного циклу (наприклад, «Педагогічна інноватика»); - планування ознайомлення з інноваційними методиками та ІКТ; - проведення певної корекції змісту окремих дисциплін з метою збільшення практичної складової, зокрема з використанням освітніх цифрових інструментів; - планування певних заходів, активностей, технологій, методик, що забезпечують формування мотиваційно-ціннісного ставлення до освітніх інновацій та інтенсифікують розвиток критичного, творчого мислення, відповідних соціально-психологічних навичок; - передбачення комплексного застосування технологій та прийомів для проведення своєчасної та глибокої рефлексії; - включення до змісту програм певних заходів, які б сприяли популяризації інноваційної освіти; - інтеграція дисциплін, розширення спектра предметів інноваційно-дидактичного циклу, інтегрованих курсів; - оптимізація підходів до оцінювання творчих та інноваційних результатів студентів. Варто також оновити вимоги до курсу педагогічної практики щодо інноваційного компонента.

Слід зазначити, що інноваційного наповнення можуть потребувати не лише предмети загальнопедагогічного спрямування, хоча, на нашу думку, саме вони мають значний потенціал з точки зору розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці, але й дисципліни фахового блоку. Здебільшого в цьому випадку вплив може здійснюватися через сам формат

проведення фахових дисциплін, а саме регулярність та якість застосування викладачем інноваційних методів та ІКТ при збереженні тематики занять. Таким чином, інтеграція цифровізації, інформатизації та інноватизації освітнього процесу відбуватиметься через диверсифікацію освітніх програм на основі цілісного, системного, особистісного, компетентнісного, інноваційного підходів.

*Навчальна колаборація з використанням сучасних цифрових освітніх інструментів* є третьою організаційно-педагогічною засадою. Підготовка майбутніх учителів ІМ до інноваційної педагогічної діяльності передбачає набуття низки загальних і спеціальних компетентностей, серед яких цифрові навички та навички 4К є особливо актуальними. Під *цифровою компетентністю* розуміють динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, цінностей, поглядів, способів мислення та інших особистих якостей у галузі цифрових технологій, що визначає здатність індивіда успішно соціалізуватись, здійснювати професійну/навчальну діяльність із застосуванням таких технологій [197]. Водночас *цифрову компетентність вчителя* тлумачать як здатність педагога результативно та ефективно впроваджувати ІКТ у свою педагогічну діяльність та використовувати їх для свого професійного розвитку [43, с. 159]. Цей феномен зумовлений вимогами цифрового суспільства, виникненням цифрового освітнього простору, що докорінно змінив взаємодію всіх суб'єктів освітньої діяльності, зумовлюючи при цьому широке використання інтернету, численних цифрових систем, що, з одного боку, сприяє підвищенню ефективності професійної діяльності, а з іншого – вимагає постійного професійного вдосконалення упродовж життя [164, с. 50]. Слід зазначити, що розвиток цифрової компетентності пов'язаний з формуванням як ключових, так і наскрізних компетентностей. Наприклад, вміння критично оцінювати матеріали та досвід інтеграції цифрових технологій допомагає майбутнім учителям ІМ розвивати здатність успішно обирати та інтегрувати цифрові технології у свої навчальні проєкти [308, с. 3]. Тому зарубіжні вчені визначають «професійну цифрову компетентність» як набір професійних компетентностей, що тісно пов'язані з ситуаціями та конкретним використанням [292, с. 17] і необхідні вчителям для підтримки навчання своїх учнів як активних

учасників цифрового світу [273, с. 2]. Водночас український вчений В. Кремень визначає найбільш затребуваною серед сучасних студентів мультимодальну мову, як синтетичну форму спілкування, в якій перетинаються візуальна, звукова, цифрова й інтерактивна грамотність, і яка, забезпечуючи творчу свободу, значно переважає текстові та словесні форми, що сьогодні вже зовсім не популярні. Тоді як використання цифрових інструментів дозволяє викладачам використовувати будь-які форми інтерактивної діяльності, а студентам – експериментувати, ризикувати, навчатися, бути вільними на шляху розвитку і здобуття знань [105, с.1].

Аналіз зарубіжних досліджень підтверджує актуальність формування та розвитку цифрової компетентності як важливої складової фахової підготовки. Зарубіжні колеги констатують, що загалом сучасні освітяни є технологічно грамотними, але не компетентними [283, с. 452], оскільки *професійна цифрова компетентність вчителя* - це набагато більше, ніж інструментальні навички, це радше усвідомлення та визначення трансформаційного потенціалу цифрових ресурсів та їх доречне використання на основі ціннісно-орієнтованого підходу, шляхом контекстуалізації використання ІКТ [293, с. 17]. Згідно з рекомендаціями формування цифрової компетентності вчителів Ради Європи, чотирнадцять країн-учасниць ЄС визнають інтеграцію цифрових технологій у зміст фахової підготовки майбутніх учителів необхідною умовою, одним із завдань якої є не стільки надання базового рівня цифрової грамотності, скільки оволодіння здобувачами ЗВО навичками *інтеграції* цифрових технологій в освітній процес [39, с. 160]. Щодо цього питання, норвезькі дослідники Е. Інстефьорд та Е. Мунте наголошують на подвійній відповідальності викладачів ЗВО, оскільки вони не лише повинні вміти інтегрувати ці технології, а й сприяти розвитку професійної цифрової компетентності майбутніх учителів. Знання, які студенти здобувають під час навчання, як через власне використання, так і через спостереження за роботою викладачів, є вирішальним фактором для розвитку їхньої професійної цифрової компетентності [315, с. 38]. Якщо студенти не визнають своїх викладачів взірцем для наслідування у використанні ІКТ в освітніх цілях, вони можуть бути менш схильні самі використовувати технології в майбутній педагогічній практиці. На

жаль, коли йдеться про «цифрову компетентність та інтеграцію цифрових технологій педагогами, ми все ще рухаємося на індивідуальному, а не на організаційному рівні», - зазначаються вчені [315, с. 38]. Тобто процес, завдяки якому здобувачі вищої освіти стають активними користувачами освітніх цифрових інструментів, передбачає широке використання ІКТ викладацьким складом та відповідні вимоги в освітніх документах, що уможливить оволодіння студентами професійною цифровою компетентністю в інтерактивно-цифровому середовищі засобами як опосередкованого, так і безпосереднього впливу.

Погоджуємося з М. Pierson, яка стверджує, що інтеграція цифрових інструментів у навчальну програму стає невід'ємною частиною якісного викладання, а використання сучасних технологій – показником педагогічної майстерності [364, с. 414-415]. Більш того, вчена доводить, що вчителі, у фахову підготовку яких інтегровано цифрові технології, мають не лише кращу фахову підготовку та відповідний досвід, а й високий рівень інноваційності. Такі вчителі регулярно використовують цифрові ресурси в навчальних проектах, приймають сміливі рішення щодо зміни усталених навчальних програм, використовують диджиталізацію та інтерактивні види діяльності на користь своїм учням, спрямовуючи їхній розвиток відповідно до сучасних світових тенденцій [364, с. 427]. Слід зазначити, що поняття інтерактивний (*inter* – взаємний, *act* – діяти) означає взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, проте головна роль належить здобувачам освіти, а саме їхній взаємодії і співпраці, тоді як вчитель виступає в ролі консультанта, фасилітатора, організатора. Колаборація, по суті, є спеціально організованою інтерактивною діяльністю, а здатність до співпраці – визнаною освітнім пріоритетом компетентністю, яка відповідає за спільне вирішення проблем, охоплює емоційні, соціальні, когнітивні навички, затребувані в сучасному світі. Навчальна колаборація передбачає створення інноваційно-інтерактивного простору, де студенти набувають навичок культури дискусії та діалогу, вчать приймати самостійні та спільні рішення, діяти в нестандартних ситуаціях, налагоджувати особисті контакти, брати на себе відповідальність за власну роботу та діяльність групи, розвивають емпатію, критичне мислення та



інноваційний потенціал, розширюють пізнавальні можливості. Відтак, інтеграція цифрових освітніх технологій та навчальної колаборації, зумовлюючи певний синергетичний ефект, сприяє формуванню цифрової компетентності майбутніх учителів ІМ, забезпечує високий рівень мотивації, ініціативності, відповідальності студентів, розвиток їхнього інноваційного потенціалу, набуття досвіду інноваційної педагогічної діяльності, становлення особистісної рефлексії тощо.

*Четвертою організаційно-педагогічною засадою є застосування зворотного зв'язку, що передбачає рефлексію всіх суб'єктів педагогічного процесу.* Остання засада передбачає два аспекти: по-перше, йдеться про надання ефективного, оперативного, змістовного зворотного зв'язку, а по-друге, про своєчасну та глибоку рефлексію всіх учасників освітнього простору. Спочатку розглянемо зворотній зв'язок, як контролюючий компонент професійної діяльності, що детермінує рефлексивні процеси. Зворотний зв'язок відображає зміни у взаємодіючих суб'єктах, їхню реакцію на зовнішні чинники, повідомляє про стан предмету взаємодії, що актуалізує спосіб взаємодії [87, с. 248]. У науковому термінологічному полі існує синонімічне поняття – фідбек (англ. *feedback*), що дослівно перекладається як зворотний зв'язок. Актуальність фідбеку у взаємодії зумовлена тим, що він включений в усі її аспекти і є невід'ємною складовою комунікативної, перцептивної та інтерактивної сторін спілкування. По суті, в інтерактивному процесі зворотний зв'язок виступає регулятором людської взаємодії. З педагогічної точки зору, зворотний зв'язок - це не тільки спосіб отримання інформації про правильність або ступінь помилковості дій, а й можливість отримати інформацію про рівень успішності студентів: для викладача – це можливість оцінити методичну складову власної діяльності і внести потрібні коригувальні зміни у підбір прийомів, методів, способів навчання, а для студентів – дізнатися про свої сильні та слабкі сторони [237, с. 448]. Якісний зворотний зв'язок характеризується своєчасністю, доцільністю, коректністю, точністю, доступністю, системністю тощо. Варто зазначити, чим активніше зворотний зв'язок, тим більше залученими та вмотивованими є студенти.

Згідно з останніми дослідженнями, найшвидший та найефективніший зворотній зв'язок можливий завдяки залученню ІКТ технологій, які підвищують активність та ініціативність суб'єктів освітньої діяльності, посилюють їхню відповідальність, створюють успішну інтерактивну взаємодію в ефективному комунікативно-цифровому середовищі, розвивають цифрові компетентності у викладачів – при підготовці методичних матеріалів та організації освітнього процесу, а у студентів – при осмисленні навчального матеріалу. При цьому викладач може оперативіно проаналізувати якість навчання студентів, а студент – самостійно оцінити результати свого навчання [50, с. 133]. Водночас зворотній зв'язок є одним з механізмів функціонування системи *рефлексії* [38, с. 177], а *рефлексія* (від латинського *reflexio* – звернення назад) є засобом через який зворотній зв'язок може бути усвідомлений і реалізований. Цей процес пов'язаний з внутрішньою трансформацією, усвідомленням та «переосмисленням стереотипів, та їх евристичним перетворенням, аж до появи нових креативно-інноваційних змістів свідомості» [138, с. 43]. Німецький дослідник Д. Дьорнер так пояснює сутність цього поняття: "рефлексія – це здібність думати про своє власне мислення з метою його вдосконалення" [230, с. 47]. *Психологічна* наука визначає рефлексію як чинник самоусвідомлення, адаптації та творчого розвитку особистості. Так, І. Бех, аналізуючи рефлексію (мислення щодо себе) у світлі її духовно-трансформаційних можливостей визначає її як високоактивний процес, що зумовлює трансформацію внутрішнього світу, власного «Я». Вчений стверджує, що рефлексія репрезентує «Я» світу, і чим глибша і різнобічніша рефлексія, тим більшим і диференційованішим є «Я» [11, с. 10]. *Педагогічна* наука розглядає *рефлексію* як ключовий механізм педагогічної взаємодії, рефлексивного управління та корекції діяльностей учнів [138, с. 39], де рівень професіоналізму вчителя безпосередньо залежить від його здатності до рефлексії. В. Коновальчук трактує *рефлексію* як спосіб пізнання творчого потенціалу особистості та обґрунтування його особливого статусу [98, с. 77]. Тому при дослідженні інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ як особистісного утворення,

одним із найефективніших механізмів розкриття глибинних «Я», усвідомлення ступеня цього розкриття та індивідуального самопізнання виступає *рефлексія*.

Узагальнюючи дослідження вчених, можна стверджувати, що рефлексія в освіті має декілька вимірів: - здатність до самопізнання або самоспостереження; - роздуми про самі знання, критичний аналіз їх змісту та методів пізнання (бо без рефлексивної обробки професійні «предметні» знання «розсіяні» у свідомості); - пізнання внутрішнього світу своїх учнів, аналіз їхніх дій та думок, що визначає їхню навчальну діяльність; - пізнання оточуючого середовища тощо. Крім того, рефлексія, як невід'ємна складова професійної майстерності вчителя, стає певним маркером і проявом творчого потенціалу у ході реалізації здатності поєднувати власний досвід з теоретичними знаннями та дослідницьким підходом з метою розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій [170, с. 6].

Значущість *рефлексії у фаховій* підготовці майбутніх учителів ІМ посилюється тим, що їхня діяльність відбувається в системі міжособистісних стосунків і детермінується високим рівнем психоемоційного, змістового навантаження та напруженості в процесах спілкування з учнями. Саме через рефлексію здобувачі освіти аналізують та узагальнюють свій *інноваційний* досвід, усвідомлюють його обмеженість, що зі свого боку, є певним стимулом до подальшого навчання та розвитку [267, с. 203].

Погоджуємося з М. Уоллесом, який стверджує, що невідрефлексований досвід педагогічної практики призводить не до розвитку, а, навпаки, до стагнації вчителя. Майбутній учитель із недостатньо сформованою педагогічною рефлексією або взагалі без неї, повністю залежить від зовнішніх чинників, таких як стимули, обставини, впливи, які обертають його на виконавця чужої волі, а його діяльність трансформується в процедуру "псевдодіяльності" [170, с. 8]. Таким чином, в майбутній педагогічній діяльності набуті рефлексивні навички допоможуть студентам вирішувати складні педагогічні ситуації через рефлексивне осмислення, визначати доцільні та коректні засоби впливу на клас, усвідомлювати та аналізувати дії та передумови вчинків своїх учнів, підвищуючи якість суб'єкт-суб'єктної взаємодії на своїх заняттях, а також об'єктивно усвідомлювати свій

особистий та професійний досвід, при цьому критично ставлячись до себе, адекватно оцінювати свої думки, слова, дії, що уможлиблює створення певних корисних педагогічних алгоритмів, вистроєних на основі проаналізованого та відрефлексованого досвіду.

Відтак, виступаючи основою професійного самовдосконалення майбутнього учителя ІМ [267, с. 203], набута у фаховій підготовці рефлексивна практика здатна забезпечити в майбутньому успішне інтегрування до професійного інноваційного педагогічного простору та повноцінний розвиток інноваційного потенціалу упродовж життя.

Отже, визначені та осмислені інноваційні принципи (*студентоцентризму, концепції 4К, кордомедійності, емерджентності, холістичності, інтеріоризації, імерсивності*) та організаційно-педагогічні засади (збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення, доповнення освітньо-професійних та робочих програм, навчальна колаборація з використанням цифрових освітніх інструментів, застосування зворотного зв'язку, що передбачає рефлексію всіх суб'єктів педагогічного процесу) охоплюють основні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів ІМ у контексті розвитку їхнього інноваційного потенціалу та визначають інструментарій та методологію дослідження. Відтак, з огляду на вищезазначене, під організаційно-педагогічними засадами розуміємо умови, зміст, форми, методи, засоби, технології, моделі, що зумовлюють специфіку фахової підготовки майбутніх учителів іноземних мов, у процесі якої відбувається цілісний та системний розвиток їхнього інноваційного потенціалу.

### **Висновки до другого розділу**

Підсумовуючи, зазначимо, що розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці значною мірою залежить від змісту нормативних освітніх документів, ступеня його інноватизації. За результатами аналізу освітньо-професійних та робочих програм було виявлено, що наявність інноваційної складової в зазначених документах залежить від таких аспектів як: дотримання

холістичності інноваційної стратегії на кожному рівні вітчизняної системи освіти; вибору вектору розвитку самого ЗВО; інноваційно-ціннісного ставлення до освіти розробників програм тощо. Незважаючи на існуючий інноваційний нормативний потенціал вітчизняної освіти, виявлено певну «розмитість» інноваційної освітньої стратегії в нормативних документах бакалаврського рівня спеціальності 035 Філологія. При цьому потреби в суттєвих змінах не виявлено, лише в певній корекції цих документів. Серед основних шляхів оптимізації змісту програм визначено: уточнення та деталізація «інноваційних» вимог; посилення інноваційного змісту дисциплін психолого-педагогічного та методичного циклів шляхом додавання відповідних тем, використання викладачами різноманітних інноваційних методів та прийомів, ІКТ; доповнення «інноваційними» предметами варіантної складової, зміст яких сприяв би розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

Згідно з виокремленими та обґрунтованими компонентами інноваційного потенціалу (*мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого, результативно-оцінювального*), визначено критерії (*спонукальний, гностичний, процесуальний, рефлексивний*) та описано показники, рівень сформованості яких характеризує рівень розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. З'ясовано та охарактеризовано етапи розвитку інноваційного потенціалу (*аккумуляції, актуалізації, реалізації*) та рівні розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (*репродуктивно-імітаційний, перетворювально-корекційний, продуктивно-інноваційний*), за якими здійснено констатувальний етап експериментального дослідження. Впровадження власних розробок, створених на основі синтезу проаналізованих методик, та підбір необхідних діагностичних методик для кожного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, дозволили отримати досить об'єктивний результат. Відтак, респонденти, які виявили мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій переважно на перетворювально-корекційному рівні, продемонстрували брак відповідних знань і практичних умінь, а також недостатній рівень розвитку більшості професійно значущих властивостей, потрібних для здійснення

інноваційної педагогічної діяльності. І лише рефлексивні навички забезпечили кращий показник результативно-оцінювальної складової. Водночас за результатами статистичної обробки даних можемо констатувати, що суттєвих відмінностей між експериментальною та контрольною групою у сформованості вихідних рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов та його компонентів немає, тобто склад респондентів обох груп виявився якісно рівним, а стартові умови – подібними.

Крім того, відповідно до результатів констатувального експерименту визначено інноваційні принципи (студентоцентризму, концепції 4К, кордомедійності, емерджентності, холістичності, інтеріоризації, імерсивності) та розроблено організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземної мови (збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення, доповнення освітньо-професійних та робочих програм, навчальна колаборація з використанням цифрових освітніх інструментів, застосування зворотного зв'язку, що передбачає рефлексію всіх суб'єктів педагогічного процесу), що і визначило стратегію майбутньої експериментальної роботи.

Результати дослідження, висвітлені в цьому розділі, опубліковані у статтях автора [Вакулова: 2, 3, 4, 7, 8].

### РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

#### 3.1 Організація і методичне забезпечення проведення експерименту

Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці можливий за наявності позитивної мотивації та усвідомленої системи ціннісних орієнтацій щодо педагогічних інновацій, оволодіння методикою інноваційного викладання і прийомами рефлексії та здатністю їх реалізовувати на практиці, системного та безперервного розвитку творчих ресурсів та соціально-психологічних навичок тощо.

Слід зазначити, що наші респонденти, згідно з дипломом закладу вищої освіти та спеціальності 035 «Філологія» мають кваліфікацію вчителя іноземних мов та зарубіжної літератури, а оскільки предметом нашого дослідження є організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці, ми зосередили свою увагу не стільки на корекції змісту фахових дисциплін, що відповідають за формування іншомовної компетентності, скільки на оптимізації змісту предметів психолого-педагогічного циклу та тих дисциплін, які включені у фахову підготовку та безпосередньо впливають на інноваційний розвиток цих студентів як майбутніх педагогів.

Наукові розвідки та власний досвід сприяли узагальненню та визначенню різних методичних практик, впровадження яких в освітній процес ЗВО уможливорює ефективне *збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення*. Одним із найважливіших аспектів для розвитку *мотиваційної сфери є адекватне ставлення майбутнього фахівця до помилок*, що сприяє загальному зниженню тривожності. Це має особливе значення саме при вивченні іноземної мови, оскільки зазначений процес, як ми зазначали вище, вимагає систематичного виправлення помилок, що підсвідомо призводить до зростання

тривожності. Виникає своєрідне замкнуте коло тривоги-збудження: повторюючись, тривожні почуття надовго закріплюються у свідомості студентів, зумовлюючи очікування подібних тривожних епізодів у майбутньому, що є основою тривожного компонента FLA (Foreign Language Anxiety) [286, с. 239]. Безперечно, тривога не сприятиме розвитку "інноваційних" мотивів і цінностей. Серед методичних практик, які були застосовані нами для зниження рівня тривожності: релаксаційні вправи («Глибоке дихання», «Напруження-Розслаблення», «Заземлення» та ін.), поради щодо ефективних стратегій інноваційного розвитку студентів, визначення поведінкових алгоритмів при невдачах в інноваційній діяльності, як і в іншомовному просторі, ведення щоденників інноваційного професійного досвіду, використання сугестопедії для зниження студентської тривожності тощо. Таким чином, робота щодо свідомого прийняття помилок як невід'ємної частини процесу навчання, спрямованої на вдосконалення та прогрес, з одного боку, є запорукою зниження тривожності, а з іншого – сприяє подальшій інноваційній професійній діяльності навіть за наявності попереднього невдалого "інноваційного" досвіду.

В цьому контексті важливим є поява позитивних емоцій, які сприяють формуванню мотивів інноваційного становлення, зокрема *створення та фіксація викладачем «ситуації успіху»*, що забезпечує становлення позитивної Я-концепції студента як «людини інноваційної». Адже, відповідно до теорії Барбари Фредріксон, позитивні емоції викликають свій тип реакції, подібний до функціонування наступної моделі: кожна негативна емоція викликає певну тенденцію до дії (гнів – до руйнування, страх – до захисту, відраза – до відторгнення). Згідно з Б. Фредріксон, певні дискретні позитивні емоції є феноменологічно різними, але мають спільну здатність будувати стійкі особисті ресурси людини (фізичні, інтелектуальні, соціальні та психологічні) [299, с. 331]. Загальновідомо, що позитивні емоції сприяють подоланню наслідків негативного емоційного збудження, підвищують особисту стійкість перед труднощами, призводять до набуття нового досвіду та сприяють ефективному засвоєнню знань. Позитивність уможливорює народження доброзичливості та соціальних зв'язків, а



позитивні емоції дозволяють людям накопичувати ресурси, які можна вважати соціальним капіталом [286, с. 241]. Безперечно, при становленні інноваційної особистості вкрай важливим є вчасне схвалення, заохочення та психологічна підтримка викладачем своїх студентів. Водночас стійкий позитивний ефект дає спільна творча діяльність. Так, у ході вивчення теми «Сучасний учитель і професійні вимоги до нього» студентам, об'єднаним у невеликі групи, було запропоновано скласти «Десять заповідей сучасного Вчителя». Наведемо як приклад декілька з них, що відображають позитивне налаштування здобувачів до майбутньої педагогічної діяльності (орфографія та синтаксис авторські): *«Не бійтеся виходити з «зони комфорту – розвивайся сам і допоможі кожному учню розкрити свій потенціал»;* *«Все, що ти робиш з дітьми, роби творчо! Не будьте заручниками обставин! Немає світла – це ваш шанс показати, навчання без світла може бути ще цікавішим!»;* *«Не вбивай дивергентності дітей твоїх!»;* *«Вдосконалюй свою педагогічну майстерність протягом усього життя, адже все змінюється кожного дня»;* *«Не будь занудою! Монотонність у роботі втомлює не тільки учня, але й вчителя. Проводь уроки так, щоб у дітей горіли очі, мотивація зростала до небес. Бо твоя головна ціль - допомогти розкритись дітям. Шукай нові підходи та шляхи. Будь непередбачуваним!»;* *«Не здавайся!»*

При збагаченні системи мотивів і цінностей майбутніх учителів ІМ велике значення має також зрозумілість, доступність та своєчасність методичних вказівок та роз'яснень при вивченні «інноваційних» тем та апробації їх на практиці. Викладачеві важливо вміти легко і доступно пояснювати складне у візуалізованому форматі, надаючи студентам можливість набувати власного інноваційного досвіду зокрема через участь у квазіпрофесійній інноваційній діяльності. Наприклад, базові поняття педагогічної інноватики, які є основою для розуміння сучасних освітніх технологій і методів навчання потрібно викладати зрозуміло, доступно, з прикладами з реального життя, використовуючи інноваційні прийоми та методи, інакше, не розуміючи ключових моментів інноваційної методики студенти втрачають мотивацію до інноваційної діяльності. У контексті зазначеної проблеми зі студентами було проведено інтерактивне заняття у ході якого вони ознайомилися

з методом Річарда Фейнмана, лауреата Нобелівської премії з фізики, чий алгоритм навчання допомагає швидше і ґрунтовніше розібратися в будь-якій темі. За словами вченого, усвідомивши відмінність між «знанням чогось» і «знанням назви чогось», він відкрив формулу навчання, в основі якої лежить здатність пояснювати складні речі простими словами. Працюючи в парах, кожен зі студентів опановував свою частину нового теоретичного матеріалу, використовуючи чотиріступеневий метод Фейнмана, а саме: після ознайомлення з матеріалом, кожен мав викласти його на папері якомога простіше; потім студенти "розширювали" матеріал, тобто доповнювали написане, знаходячи додаткову інформацію з теми та опрацьовуючи "прогалини"; на третьому етапі перечитували та редагували написане, і, нарешті, на останньому етапі ділилися своїми знаннями зі своєю "парою". Зворотній зв'язок засвідчив, що студентів зацікавив метод Фейнмана, завдяки якому вони не лише зрозуміли досить складну інформацію, а й ще змогли навчити своїх друзів. Проведене інтерактивне заняття, по суті, є ілюстрацією, що *будь-який студент є більш вмотивованим, коли відчує себе компетентним у певному питанні.*

Крім того, усвідомлення та визначення студентами актуальності кожної навчальної теми для їхнього життя має значний вплив на створення мотиваційного підґрунтя навчання. Як зазначає О. Толстова, холістична освіта передбачає використання в освітньому процесі *знань*, що ґрунтуються на людському досвіді, глибоке розуміння якого відбувається через безпосередній, активний експериментальний зв'язок навчального матеріалу з життям [233, с. 206]. Яскравою ілюстрацією «актуальності» – зв'язку навчального матеріалу з життям – може слугувати прийом «Навіяло». Так, під час обговорення повісті-притчі Е. Гемінґвея «Старий і море» на слайдах були зображені руки старого Сантьяго, зафіксовані в різні моменти його життя – руки рибалки, чоловіка, чемпіона армреслінга, наставника, філософа, людини, яка не здається за жодних обставин. Після визначення характеристики головного героя з переглядом цих слайдів студентів просять подивитися на свої руки: руки майбутніх вчителів, інноваторів, перекладачів, політиків, бізнесменів, патріотів, творців майбутнього. Студентам пропонується подумати про те, на що здатні їхні руки, чи готові вони творити,

допомагати, захищати, підтримувати тощо. Цей ефект "навіювання" змушує їх придивитися до власних рук і замислитися над собою. Використання таких психологічних феноменів на лекціях змушує здобувачів вищої освіти більш емоційно реагувати на навчальний матеріал, що, відповідно, позитивно позначається на розвитку всіх типів мислення, соціально-психологічних навичок, емоційного інтелекту, опосередковано створює інноваційний педагогічний досвід, формуючи стійкий інтерес до інноваційної практики.

Навчання на основі емоційного навіювання продовжує *сугестивна методика*, інноваційна технологія, запозичена у зарубіжних колег, яка є не менш ефективною для *збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення* майбутніх учителів ІМ. Як правило, сугестивний метод задіює різні органи чуття, навіюючи певний настрій, створюючи відповідну атмосферу, спрямовуючи увагу на необхідні аспекти теми, що позитивно впливає на сприйняття та засвоєння здобувачами навчального матеріалу. Так, вивчаючи творчість поетів-символістів студенти отримали завдання створити атмосферу Парижа за допомогою сугестії. В результаті студенти, використовуючи різні атрибути, пов'язані з Францією та її традиціями, в тому числі різні види мистецтва, занурилися у світ Франції, що, з одного боку, дозволило їм створити відповідні передумови для вивчення літературознавчих термінів, таких як сугестія, синестезія, асонанс, алітерація, які використовували поети-символісти, а з іншого - відчувати атмосферу, в якій творили великі поети, і зафіксувати в пам'яті багато фактів з їхнього життя.

Відповідно до другої організаційно-педагогічної засади нашого дослідження, було проаналізовано нормативні освітні документи і зазначено, що необхідності вносити суттєві зміни до програм немає, достатньо лише *доповнити освітньо-професійні та робочі програми підготовки майбутніх учителів ІМ інноваційною складовою*. Так, зміст дисципліни "Методика викладання зарубіжної літератури", що включає два змістові модулі, 10 лекцій, 20 практичних та 60 самостійних занять, передбачав певні зміни в змісті окремих тем. Зауважимо, що, дотримуючись робочої навчальної програми щодо тематики запланованих лекційних занять, викладач залишається вільним в питаннях інтерпретації навчального матеріалу,

вибираючи форми та способи його викладення відповідно до індивідуальної траєкторії розвитку своїх студентів [253, с. 241]. Оскільки здобувачі вищої освіти у своїй майбутній педагогічній практиці повинні вміти застосовувати інноваційні методи на різних етапах уроку (виклику, осмисленні та рефлексії), вважаємо за доцільне забезпечити їм інноваційний досвід через впровадження в освітній процес наступних педагогічно-методологічних практик: активних та інтерактивних методів навчання, прийомів для розвитку дивергентного мислення, кейс-методу, сугестивної методики, ігрових методів, технологій змішаного навчання та розвитку критичного мислення, зокрема PBL (англ. problem (project) basic learning), мікронавчання, елементів STEAM-освіти та гейміфікації, прийому BYOD (англ. *bring your own device*) тощо. Зважаючи на можливість дистанційного доступу до різноманітних освітніх ресурсів, у робочій програмі рекомендовано долучатися до неформальної освіти, яка зараз широко доступна на MOOC (Coursera, EdX, Genesis Academy, Udacity, Prometheus, EdEra, та ін.), а також пропонувати низку посилань на конкретні онлайн-курси, корисні для майбутніх учителів ІМ. Водночас переконані, що оновлення змісту певних тем має відповідати сучасним вимогам та викликам. Наприклад, говорячи з студентами про образ сучасного вчителі ІМ, варто обговорити зі студентами три стилі викладання вчителя іноземної мови, що описав в своїй роботі Андріан Андерхіл (англ. *Andrean Underhil*) [376, с. 17-19].

Крім того, при оновленні змісту програм необхідно враховувати види традиційних (модернізованих) та інноваційних лекцій, серед яких: лекція-бесіда, проблемна лекція, інтерактивна лекція (з дискусійними питаннями на кшталт "Які, на Ваш погляд, переваги та недоліки має інноваційного викладання?", "Що потрібно викладачеві знати та вміти для розвитку інноваційного потенціалу своїх студентів?" та ін.); медіа-лекція, лекція-презентація, семінари-відеоконференції; інтернет-конференція; асинхронні семінари (робота на цифрових освітніх платформах), інтернет-проекти тощо.

В контексті нашого дослідження було проведено *лекцію-брифінг* на тему «*Технології проблемного навчання та розвитку інноваційної особистості*», що

включала в себе інформативне завершене повідомлення викладача з подальшими відповідями на питання і практичною демонстрацією PBL (problem basic learning).

На основі техніки «Flipped-classroom» було проведено *інтернет-тренінг*, під час якого за допомогою інтерактивного методу «Мозаїка», студенти обговорювали в малих групах в Zoom (в сесійних залах) питання з якими ознайомилися напередодні, опрацювавши вебінар «Questions and Answers with Dr. Shane Dixon», проведений в рамках курсу «ASU Teach English Now!» (Університет штату Аризони), у ході якого піднімалися актуальні питання: «Що робити, коли не вистачає креативності для інновацій та генерації нових ідей?», «Як зберігати баланс між професіоналізмом та ігровими методиками, зокрема гейміфікацією?», «Як я можу підтримати студентів, уникаючи власного професійного вигорання?».

Не менш цікавим форматом проведення навчального заняття для студентів стала *інтегрована лекція (або бінарна)* – діалог двох лекторів, що представили власне бачення однієї і тієї ж проблеми. Було порівняно дві методики викладання – іноземної мови та зарубіжної літератури, разом із студентами відзначено універсальність багатьох інноваційних методів, унікальність таких підходів як читацько- або текстоцентричний, які поширені у вивченні літератури, або низку методів, характерних для викладання іноземної мови (наприклад, «Content and language integrated learning» або CLIL та ін.). Візуалізація аналізу дискусії була проведена з допомогою техніки «Кола Вена».

Прикладом *лекції у формі круглого столу* слід згадати заняття проведене за методом «Сторітелінг» (англ. *Storytelling*). Цей ефективний метод навчання здійснює різні впливи на студентів: *емоційний вплив*, що сприяє позитивному залученню та утриманню уваги студентів; *когнітивний вплив*, що призводить до кращого розуміння та запам'ятовування інформації, яку пов'язують із досвідом слухачів; *поведінковий вплив*, що мотивує студентів до усвідомлених та необхідних дій. Розповідь починається з «поганої новини»: зона комфорту обмежує і не дає можливості для зростання, що викликає у слухачів почуття небезпеки та спонукає їх до пошуку рішення. Наступною звучить «хороша новина»: ми самі обираємо свою зону комфорту. Це дає слухачам відчуття контролю та надії на те, що вони

здатні змінити ситуацію, і підштовхує їх до дій. І, нарешті, «чудова новина»: невеличкі зміни приносять величезну користь, що мотивує слухачів діяти, показуючи їм, що навіть невеликий крок може призвести до значних позитивних результатів. У ході рефлексії студенти обговорюють свій досвід розширення зони комфорту, що допомагає їм закріпити отриману інформацію і зробити її більш особистою. Крім того, обговорення дає можливість студентам відчувати підтримку ровесників і знайти натхнення для подальших змін.

До того ж, в рамках нашого дослідження для розвитку різних видів мислення та «м'яких» навичок було заплановано та проведено *лекція-практикум* на тему «*Дивергентне, латеральне, критичне мислення як складові творчого напряму розумового процесу людини*», головною метою якої було визначення методів і прийомів розвитку дивергентного та критичного мислення, поглиблення знань теоретичних основ щодо особливостей мислення людини, зокрема активізування у мовленні відповідного лексичного матеріалу з даної проблеми. Так, студенти змогли переконатися, що людина з розвиненим дивергентним та критичним мисленням здатна мислити самостійно й творчо, знаходячи безліч можливих та оригінальних шляхів вирішення проблем, працювати в команді і приймати спільне рішення, залучати й використовувати інформацію одночасно з різних галузей знань, виходячи за межі загальноприйнятих стереотипів.

Слід наголосити, що лекції в ЗВО, незалежно від типу чи формату, повинні передбачати активне або інтерактивне навчання, забезпечувати пізнавальну активність студентів, зокрема шляхом постановки проблемних питань, які підтримують увагу до змісту лекції, та створення умов для обміну думками, що загалом сприяє розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Щодо планування *практичних занять*, то слід зазначити, що сьогодні здобувачі вищої освіти прагнуть отримувати навчальну інформацію через практично-орієнтовану, зокрема творчу діяльність, а не шляхом опрацювання теоретичних джерел. До завдань, що мають творчий, пошуковий та практичний характер відносимо: інтерактивні проєкти, створення портфоліо, творчих робіт та коміксів, підготовку кейсів, виготовлення артбуків, скрапбукінгів та лепбуків,

написання есе тощо. Практичні заняття, спрямовані на актуалізацію та реалізацію інноваційного потенціалу кожного студента, здатні поглибити, закріпити та систематизувати "інноваційні" знання, сформувати такі вміння та навички, які знадобляться в майбутній інноваційній діяльності [253, с. 247].

Варто зазначити, що деякі з популярних на сьогодні методів, які належать до групи інноваційних, потребують певної модернізації, оскільки їх доволі часте використання перетворює інновації на рутину. Прикладом можуть слугувати згадані нижче модернізовані, популярні при викладанні іноземної мови методи. Першим виокремимо метод «*Presentation, Practice, Production*» (презентація, практика, продукування), або PPP, головною особливістю якого є наявність трьох етапів: етапу презентації (візуалізації матеріалу); етапу контрольованої практики (відпрацювання теми з використанням різних методик); етапу продукування (впровадження знань у мовлення). Варто зазначити, що використання інноваційних елементів на цих етапах надає широковживаному і вже класичному методу інноваційного змісту, викликаючи у студентів інтерес до процесу і забезпечуючи високий рівень мотивації, засвоєння знань, рефлексії тощо. Метод «*Total Physical Response*» або метод повного фізичного реагування, пов'язаний із «теорією слідів» у пам'яті: чим ретельніше та інтенсивніше фіксуються в пам'яті сліди, тим сильнішою є асоціація, і тим більша ймовірність її відтворення в пам'яті. Цей метод, що передбачає ігрові елементи, сприяє формуванню стійких асоціативних зв'язків у пам'яті, дозволяє легше засвоювати іноземну лексику, зумовлює покращення навичок аудіювання, зменшує напруження, створюючи позитивну атмосферу, допомагає пасивним студентам бути більш активними та отримувати задоволення від власної діяльності [401, с. 67]. Метод «*Lernen durch Lehren. Learning by teaching*» або LdL (навчаючи навчаюсь) дозволяє студентам взяти на себе роль викладача, що покращує їхній досвід навчання, заохочує вчити інших, співпрацюючи з ними. Цей інтерактивний метод орієнтує педагогічний процес на активну самостійну роботу студентів, активізуючи їхній потенціал та створюючи умови для їх самовираження і саморозвитку. Викладач виступає в ролі тьютера, допомагаючи студентам у підготовці й проведенні уроку, і в ролі фасилітатора,

організовуючи активне спілкування, розвиваючи не тільки мовну, а й комунікативну компетентність у студентів [383, с.161]. Технологія «*Content and language integrated learning*» або CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання) – це методика викладання немовних дисциплін іноземною мовою. Йдеться про створення умов для певного занурення у власне мовне середовище, що зумовлює збагачення словникового запасу студента тематичною лексикою та різноманітними мовними конструкціями, підготовка до подальшого вивчення й застосування отриманих знань та вмінь в реальному житті [369, с. 117]. Тому, передбачаючи вищезгадані методи в робочій програмі, ми планували їх оновлення актуальними доцільними ідеями та інтерактивними елементами, що не лише позитивно впливає на якість засвоєних знань та мотивацію здобувачів освіти вчити іноземну мову, а й сприяє розвитку їхнього інноваційного потенціалу, всіх типів мислення, соціально-психологічних навичок, здатності до рефлексії, гнучкості й адаптованості до змін.

Особливу увагу при розробці освітніх та робочих програм слід приділити такій формі організації навчального процесу, як "самостійна робота", так звана "некерована практика" або "опосередковане навчання", за якої студент стає творцем власного інтелекту та мотиватором власного розвитку, набуває навичок, що визначатимуть якість його навчання в майбутньому. При цьому для продуктивності самостійної роботи критично важливим є вибір методів, форм, прийомів відповідно до мети навчання та забезпечення своєчасного та регулярного зворотного зв'язку. Наприклад, навчальним планом дисципліни "Методика викладання зарубіжної літератури" передбачено 60 годин самостійної роботи. Згідно з метою нашого дослідження, зміст самостійної роботи включає виконання інноваційних завдань, які уможливають актуалізацію та реалізацію інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Слід наголосити, що використання цифрових освітніх платформ, на яких студенти презентували свої самостійні роботи, з одного боку, надали можливість ділитися власним досвідом та творчими ідеями, а, з іншого, дозволили отримати мотиваційні імпульси, які надихали їх на генерування власних ідей і створення свого професійного педагогічно-методологічного «портфолію». Тому вважаємо за доцільне зазначити системне впровадження



цифрових освітніх інструментів у практику викладання у робочих програмах психолого-педагогічних та методичних дисциплін.

Таким чином, проаналізовані освітні нормативні документи зумовили потребу в незначній корекції ОПП та РНП шляхом додавання тем, наповнення змісту інноваційним компонентом та розширення арсеналу освітніх «інструментів» навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, що уможливило розвиток всіх компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Третьою організаційно-педагогічною засадою ми визначили *навчальну колаборацію з використанням сучасних цифрових освітніх інструментів*. Зазначимо, що навчальна колаборація є практичною складовою розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, яка насамперед передбачає інтерактивну комунікацію між учасниками освітнього процесу для вирішення різних навчальних завдань, в процесі якої відбувається обмін ідеями, знаннями, досвідом та корисною інформацією. Водночас навчальна колаборація як продуктивна взаємодія всіх суб'єктів освітньої діяльності в умовах змішаного навчання вимагає впровадження у педагогічний процес цілого арсеналу цифрових освітніх інструментів, доцільне, деколи одночасне, а інколи послідовне вживання яких підсилює навчальну дію, створюючи певний синергетичний ефект.

В нашому дослідженні ілюстрацією організації навчальної колаборації з використанням цифрових освітніх інструментів стала *проектна* навчальна діяльність, в якій цифрові платформи були задіяні для спільного планування, розробки, реалізації та презентації проєктів, що дозволило створити віртуальний простір, який сприяв більш ефективній комунікації та зворотному зв'язку. Прикладом проєктного навчання став метод «Лепбук», проведений в рамках інтерактивного проєкту, що передбачав розвиток творчого потенціалу та пізнавальної активності, колективну пошукову діяльність, ефект кращого розуміння та запам'ятовування матеріалу. Працюючи в парах, студенти за допомогою цифрових інструментів (Bookcreator, Prezi, Canva, Miro, SlidesMania, SlidesCarnival та ін.) створили чітко структурований та яскраво оформлений тематичний посібник за темою «Концепція НУШ» (сайт «Професійна майстерня»).

У форматі *змішаного навчання* (англ. *blended learning*) – методика, яка поєднує три складові (інтерактивну, особисту взаємодію з викладачем та елементи самоосвіти), було проведене заняття за технологією «*Ротації лабораторіями*». Об'єднані в групи студенти, переміщалися по «станціям» (аудиторіям): в 1-й – знайомилися з навчальним відео по темі; в 2-й – працювали на гаджетах (інтерактивна робота на онлайн-дошці Miro); на 3-й працювали індивідуально з викладачем. Час роботи на кожній станції був фіксований. Проведення інтегрованого заняття допомогло відпрацювати теорію, пов'язану з визначенням віршованих розмірів та художніх засобів у французькій літературі. Результати підсумкової модульної роботи довели продуктивність і ефективність технології.

Відповідно до нової освітньої парадигми (*teacher directed* підхід застарів, потрібен фокус на здобувача освіти), актуальним стає прийом «перевернутого класу» (англ. *flipped classroom*). Його доповнює новий освітній тренд – *мікронавчання* (англ. *microlearning*), що передбачає цікаву, лаконічну подачу навчального матеріалу. Принцип «маленьких кроків до великих досягнень» одразу став популярним, оскільки такий формат легко утримує увагу здобувачів освіти, сприяє довготривалому запам'ятовуванню інформації. У ході експерименту для наочності та доступності викладу матеріалу ми записували навчальні відео з допомогою нової техніки - відеоскрайбінга (онлайн сервіси: SimpleShow, GoAnimate, PowToon, Sparkol VideoScribe) та OfficeMix (надбудова для PowerPoint, яка візуалізує матеріал, перетворюючи презентації на інтерактивні відео). Готові відео завантажували на канал YouTube, а посилання – на Moodle, щоб студенти могли працювати над випереджаючими завданнями вдома у зручний для них час, а це, зі свого боку, вивільняло додатковий час на парах для творчої роботи, захисту проєктів, розв'язання цікавих розвиваючих завдань, що відповідали цілям заняття, інтерактивної роботи та індивідуального підходу тощо [Додаток Ж].

Доведено, що *навчальна колаборація* вчить працювати в команді, спільно вирішуючи проблеми, розвиває критичне мислення, креативність, здатність гнучко мислити, тому протягом експерименту вибір форм, методів та технологій, ефект проведення яких підсилювався впровадженням різноманітних цифрових

інструментів був наступним: технологія PBL (problem/project basic learning), що передбачала вирішення проблемних, нетривіальних питань, аналіз конкретних ситуацій, створення кейсів, ситуацій вибору, кінцевого продукту тощо; складання кластерів, синквейнів; методи «Insert», Діаграма Ісікави («Fishbone»), "Ромашка Блума", «Кола Вена», метод Уолта Діснея, RAFT- технологія, метод дизайн-мислення, «Мозковий штурм», «Асоціації», «Storytelling», ТРІЗ-прийоми та ін., застосовані як відповідно до цілей заняття, так і з метою опосередкованого розвитку творчого та критичного мислення. Оскільки природа критичного мислення є переважно соціальною, то ми проводили вищезгадані активності в інтерактивному форматі, тобто в парах, трійках, групах, коли викладач виступає не в ролі транслятора знань, а в ролі фасилітатора, порадирика, а студент – активного здобувача освіти. Не менш ефективними в нашій практиці показали себе технології Едварда де Боно, серед яких найпопулярнішою є «Шість капелюхів» (*Six Thinking Hats*), що передбачає погляд на проблему з різних точок зору; «Шість медалей цінностей» (*Six Value Medals TM*) – технологія «ціннісного сканування», що допомогла конкретизувати та створити певну систему цінностей при дослідженні роману В. Голдінга «Володар мух»; технологія де Боно «Шість пар взуття способів дій» (*Six Action Shoes*), яка застосовується для визначення практичної основи для прийняття рішень щодо наступних дій відповідних поточній ситуації. Студенти використали метафору (шаблони) взуття як навчальний інструмент при аналізі ситуацій в яких опинилася головна героїня роману Гюстава Флобера «Пані Боварі». Майбутні учителі ІМ високо оцінили технологію, зберегли у своїх портфоліо, зазначивши під час рефлексії: «цікавий формат проведення пари», «яскраві атрибути, було цікаво і повчально», «легко утримує увагу протягом заняття», «варто повторити». Зазначимо, що для проведення вищезгаданих технологій було використано онлайн-дошки Miro, Padlet, Jamboard.

Прикладом інтерактивного заняття став метод «Акваріум», розроблений за допомогою онлайн-дошки «Miro», у ході якого студенти активно обговорювали особливості та форми інтерактивного навчання. Перша група студентів «сіла» в коло, перемістивши на дошці Miro завчасно підготовлені фотографії на стільці

«акваріума», і розпочала дискусію, в той час, як частина студентів із зовнішнього кола, за правилами не маючи права озвучувати власну позицію вголос, писала свої думки на стікерах, розташованих поруч із фотографіями. Викладач виконував роль фасилітатора та консультанта. Під час рефлексії думки, що звучали у ході обговорення першою групою та ідеї, записані на стікерах другою, були проаналізовані та узагальнені. Проведення методу «Акваріум» онлайн довело, що більшість інтерактивних прийомів ефективні і в умовах дистанційної освіти.

Результативним виявився інтерактивний метод *Джид-Со* (Jidsaws). Теоретичний матеріал за темою «Проза Джона Фаулза: аспекти постмодерністської інтерпретації» був розподілений між групами студентів, кожна з яких стала «експертом» своєї частини теми, опрацювавши її напередодні. Об'єднавшись у своїх групах в сесійних залах Zoom, студенти ділилися інформацією щодо свого матеріалу – відбувся перший етап (поверхнєве ознайомлення з матеріалом). Потім «експерти» об'єдналися в «експертні» групи, щоб обмінятися «експертними» думками та поглибити своє розуміння матеріалу. І, нарешті, повернувшись у первинну групу, «експерти» більш детально розкрили тему своїм одногрупникам, відповідаючи на їхні питання, переконавшись, що всі учасники засвоїли весь матеріал. Викладач, відповідав за трансформацію груп, по черзі відвідував кожену, і в разі потреби надавав консультації. Підсумковий звіт підтвердив ефективність методу, що забезпечив якісне засвоєння матеріалу, а також сприяв розвитку інноваційного потенціалу здобувачів, комунікативної компетентності, соціально-психологічних навичок, зростанню відповідальності та ініціативності тощо.

Методологія *Scrum*, добре відома у тренінгах з тайм-менеджменту, у нашому дослідженні довела свою ефективність у реалізації навчальних проєктів, спільній роботі і впроваджувалася у практику з допомогою онлайн-дошки Trello. Так, був підготовлений шаблон для студентів із колонками «To do», «Doing», «Needs to be checked», «Done», на основі якого групи студентів зробили свою власну дошку, разом визначивши часові межі проєкту. В 1-ій колонці («Зробити») були детально прописані завдання. Взявши перше завдання до роботи, студенти переставляли його у колонку «В процесі», а виконавши повністю переміщували у «Потребує

перевірки». Після перевірки викладачем, картка переміщалась в «Зроблене». І так до останнього. Тож, процес виконання був візуалізований для команд, студенти отримували швидкий зворотній зв'язок, складний матеріал був пройдений маленькими частинами, що забезпечувало мотивацію виконання завдань, безперервну роботу команди та високу якість засвоєння навчального матеріалу.

Варто згадати такий феномен, як едьютейнмент – єдність «*education*» (освіти) та «*entertainment*» (розваги) – певний інтегрований формат подачі матеріалу, його обробка та створення власного продукту на фундаменті набутих знань у ході об'єднання різних сучасних інтерактивних інформаційно-комунікативних засобів, що інтенсифікують процес засвоєння знань. Едьютейнмент - це креативна освіта, що передбачає самореалізацію та самовираження, психологічний комфорт та свободу творчості, залучення та захоплення навчанням з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії студента. Елементи едьютейнмента чудово забезпечують наступні онлайн-платформи, які були задіяні у ході експерименту: інноваційні гейміфіковані платформи WardWall (<https://wordwall.net/uk>), Flippity (<https://www.flippity.net/>), Learning Apps (<https://learningapps.org/>); українськомовна онлайн-платформа «Генератор ребусів. Ребус №1» (<http://rebus1.com/ua/index.php>); онлайн-сервіс gif-зображень «GIPHY» (<https://giphy.com/>); мультимовна онлайн-платформа, створення яскравої інфографіки Canva ([https://www.canva.com/uk\\_ua/stvoryty/infografika/](https://www.canva.com/uk_ua/stvoryty/infografika/)); інтернет-ресурси для створення і використання інтернет-мемів, що доповнює метод «Сторітелінга», або ілюстрації при поясненні троп (<https://risovach.com/>; <https://memegenerator.net/>); сервіс для створення хмар слів «Word It Out» (<https://wordart.com/>) тощо.

Унікальна техніка візуального, ієрархічного та креативно-асоціативного мислення «*Майндменінг*» (англ. *Mindmapping*) була використана нами на першому занятті, що, з одного боку, дозволило студентам ознайомитися з метою, завданнями, загальним змістом навчальної дисципліни, дізнатися про вимоги викладача та критерії оцінювання, а з іншого - дала можливість викладачеві ознайомитися з очікуваннями студентів. Freemind, MindMup, Mindmeister, Xmind – цифрові платформи, що уможливають спільний майндмепінг, допомагають впоратися з інформаційним хаосом, забезпечують якісне засвоєння матеріалу,

ефективну комунікацію, своєчасний зворотній зв'язок. Оцінивши можливості цієї технології, деякі студенти почали оформлювати частину навчального матеріалу у вигляді інтелект-карт, оскільки такі конспекти виявилися більш продуктивними, структурованими і простими у підготовці, ніж нотатки у "лінійному варіанті".

В рамках нашого дослідження також було проведено ряд *семінарів-тренінгів* «Цифрові освітні тренди офлайн та онлайн навчання» з майбутніми вчителями ІМ, у ході яких був представлений цілий комплекс цифрових інструментів, що є ефективними безпосередньо для групової онлайн-взаємодії, з теоретичним оглядом, з подальшою практикою та рефлексією у Google-Forms. Ці семінари сприяли розвитку цифрової компетентності, здатності доречно та ефективно використовувати цифрові інструменти в різних форматах навчання, а також надали навички організації інтерактивної роботи з електронними ресурсами [Додаток І].

Яскравим прикладом інтерактивної взаємодії з використанням цифрових освітніх інструментів став розроблений і проведений у рамках курсу «Історія зарубіжної літератури» інтерактивний проєкт (з елементами рольової гри), описаний в статті «Синергія як невід'ємна складова формування цифрової та інноваційної компетентностей у майбутніх вчителів іноземних мов». Ціль проєкту – наблизити сучасну літературу до сьогоденних студентів через впровадження новітніх цифрових освітніх інструментів. Проєкт мав наступні кроки: - об'єднати студентів в групи; - роздати ролі і пояснити завдання: «Мега мозку» – зібрати, проаналізувати та узагальнити інформацію, «Айтівідділу» – оформити зібрану інформацію з допомогою самостійно вибраного цифрового інструменту, «Спікеру» – презентувати підібраний і оформлений матеріал, «Тайм-менеджеру» – прослідкувати за дотриманням дедлайну своєї команди, підготувати питання по темі на фінальний тест; - озвучити очікуваний результат, а саме: презентація кожною командою опрацьованої та оформленої за допомогою цифрових ресурсів навчальної інформації за темою «Драматизм повсякденності Джона Апдайка»; - провести зворотній зв'язок, що передбачав як перевірку рівня знань за допомогою Google Forms, так і рефлексію учасників проєкту. Викладач виконував роль Організатора інтернет-конференції, Консультанта у ході підготовки до неї і

Фасилітатора під час її проведення. За результатами фінального Google-тесту студенти показали високий рівень знань (83% склали тест на – «А», 17% - на «В»). Успішності проєкту, на наш погляд, сприяло: спільна та згуртована робота в команді, що зумовила відповідальне ставлення до виконання своїх функцій та обов'язків; наявність попереднього практичного досвіду у застосуванні цифрових інструментів, набутого на попередніх заняттях. Варто визнати ініціативність студентів (33,3% – проявили її у оволодінні новим цифровим інструментом - Tome) та високу вмотивованість студентів у ході проведення інтерактивного проєкту. Під час рефлексії учасники команд високо оцінили набутий досвід: *«Мені дуже сподобався такий формат роботи»*, *«Якщо стану вчителем буду застосовувати його у своїй викладацькій діяльності»*, *«Сподобалося працювати з людьми, з якими я б ніколи не планувала разом працювати»*, *«Завдяки наявності команди, відчувається відповідальність за проєкт, і вже не можеш дозволити собі неякісно виконати свою функцію або погано підготуватись до тесту»* тощо. До того ж, під час проєкту студенти щиро зацікавились творчістю письменника-постмодерніста Джона Апдайка та висловили бажання прочитати його книги. За результатами проєкту зроблені наступні висновки: використання нових цифрових освітніх інструментів для студентів є легшим та ефективнішим, якщо викладачі ЗВО систематично практикують ІКТ на своїх заняттях; інноваційні й інтерактивні форми навчання відповідають потребам сучасних здобувачів вищої освіти, які є не лише пасивними користувачами, а й ініціаторами генерування власного контенту, здатними створювати освітні продукти за допомогою цифрових засобів; цифрові освітні технології, які опосередковують якісну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу, зумовлюють при цьому появу синергетичного ефекту, тобто сприяють розвитку інноваційного потенціалу та цифрової компетентності, дають поштовх до саморозвитку та самовдосконалення, зумовлюють активну та вмотивовану поведінку студентів, підвищення якості навчання тощо.

Відповідно до вищесказаного, актуальним стає питання заохочення викладачів ЗВО до впровадження сучасних цифрових інструментів у практику викладання. Усвідомлюючи зазначену потребу, в Українському гуманітарному інституті було

проведено курси внутрішнього підвищення кваліфікації з метою удосконалення цифрової компетентності професорсько-викладацького складу. Курси включали методичні семінари з новітніх методів викладання (наша авторська розробка), зокрема з використання ІКТ. Перед викладачами були поставлені завдання: перегляд та аналіз (саморефлексія) власної педагогічної практики; визначення цифрових ресурсів ефективних для викладацької практики та осмислення впливу інтеграції інноваційної педагогіки на академічну успішність здобувачів вищої освіти. Ефективність курсів та актуальність піднятих тем підтвердили результати опитування в Google-Forms. Так, 71,4 % викладачів виявили бажання продовжити працювати з цифровими технологіями, ознайомленими під час курсів та вдосконалювати свою цифрову компетентність, а 76,2% визначили інформацію, отриману на курсах, корисною.

Отже, навчальна колаборація як продуктивна взаємодія всіх учасників освітнього процесу, є практичною складовою розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Використання цифрових освітніх інструментів дозволяє суттєво підвищити ефективність навчальної колаборації, зробивши її більш продуктивною та розвивальною. Так, використання описаних вище технологій, прийомів та методів навчання, дозволило студентам не лише якісно опанувати зміст дисциплін психолого-педагогічного циклу та фахових методик навчання, а й накопичити досвід застосування «інноваційних» знань у практичній роботі, зумовивши пошук нових підходів, генерування та впровадження інновацій у власну педагогічну практику.

Відповідно до останньої організаційно-педагогічної засади важливим для розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ є *застосування зворотного зв'язку викладача зі студентами як обов'язкової складової розвитку їхнього інноваційного потенціалу, що передбачає рефлексію всіх суб'єктів педагогічного процесу*. Як зазначалося вище, з одного боку, зворотній зв'язок передбачає перевірку якості отриманих знань: однією з форм організації освітнього процесу ЗВО є *контрольні заходи* (поточний, тематичний, підсумковий контроль), «спрямовані на визначення рівня і якості знань, набутих у ході вивчення теми



змістового модуля або всієї навчальної дисципліни» [253, с. 249]. Як правило, зворотній зв'язок відбувається під час індивідуальної, парної, групової роботи з метою надання оцінки, допомоги та підтримки. Ефективним вважається також метод взаємооцінювання, оскільки він підвищує активність студентів. Більш того, забезпечення оперативного зворотного зв'язку з допомогою інтерактивних завдань, дозволяє здобувачам краще засвоїти базові професійно-орієнтовані знання та розвинути особистісні якості, зокрема актуалізувати інноваційний потенціал. У нашому дослідженні подібний зворотний зв'язок здійснювався за допомогою тестування, анкетування, дискусій, спостережень, інтерв'ю, написання есе та ін.

Крім того, залучення цифрових ресурсів значно урізноманітнило проведення рефлексії, забезпечуючи швидкий зворотній зв'язок. Наприклад, з допомогою Moodle, Google-forms, Kahoot, Quizlet та ін. Перевагами цифрових тестів для студентів є надання достатнього часу на їх проходження, можливість змінювати відповіді та аналізувати свої помилки, для викладачів - вчасно надавати коментарі з конструктивними та детальними поясненнями тощо.

З іншого боку, рефлексія передбачає самоаналіз проведений студентами і викладачем. Ефективним методом організації рефлексивної діяльності майбутніх учителів ІМ в нашому дослідженні стало *портфоліо*, що дозволило студентам накопичувати та демонструвати свої знання, уміння та досвід у галузі методики викладання іноземних мов та зарубіжної літератури. У рамках зазначених дисциплін студенти отримали завдання створити та оформити з допомогою цифрових інструментів портфоліо, яке мало містити широкий спектр методичних розробок, серед яких варто виділити: розгорнуті конспекти уроків з розписаними технологіями, методами та прийомами на етапі «виклику», «осмислення» та «рефлексії»; засоби активізації пізнавальної діяльності (кросворди, власноруч зроблені електронні книги, подкасти, комікси, ребуси, сторітелінг, скрайбінг, заходи з елементами едьютеймента), засоби контролю (тести, вікторини, ігри для перевірки знань та ін.), проєктні роботи (індивідуальні та інтерактивні), ментальні карти, лепбуки тощо. Такі методичні розробки є цінним ресурсом як для викладачів, так і для студентів, оскільки дозволяють першим оцінити якість

підготовки студентів та надати їм конкретні рекомендації щодо подальшого розвитку, а другим – отримати комплексну картину своїх навчальних досягнень, провести самооцінювання та в майбутньому презентувати свої сильні сторони під час працевлаштування [253, с. 250]. У нашому дослідженні портфоліо дозволило студентам продемонструвати свої знання та навички в таких сферах, як педагогіка, методика викладання та інформаційні технології, а також сприяло визначенню рівня інноваційного потенціалу студентів, їхньої здатності до розробки інноваційних методів навчання та вміння застосовувати їх на практиці.

Ще одним ефективним інструментом педагогічної рефлексії є метод «Продовжуй, Вдосконалюй, Змінюй», який базується на опитуванні здобувачів наприкінці пройденого курсу з метою удосконалення педагогічної практики викладача. Так, студентам було запропоновано заповнити таблицю, що містила три колонки: «Продовжуй» – в якій вони відмічали прийоми викладача, які варто використовувати і надалі. «Вдосконалюй» – прийоми, які, на думку студентів, викладач повинен використовувати частіше. І колонка «Змінюй» – в якій студенти зазначали прийоми інших викладачів, які варто запозичити. Зворотній зв'язок проводився анонімно і слугував ефективною рефлексією як для викладача, який враховуючи побажання студентів, удосконалює свою майстерність, так і для здобувачів, які аналізуючи ефективність підходів до викладання і через такий фідбек впливаючи на вдосконалення педагогічного процесу у ЗВО, отримали алгоритм та опосередкований досвід для майбутньої педагогічної рефлексії.

У рамках експерименту також була проведена *рефлексія* за методом Девіда Колба (що ґрунтується на чотирьох стилях навчання), яка стала цінним засобом для підвищення ефективності практичної сторони нашого експерименту. Цей метод дозволив краще зрозуміти та врахувати індивідуальні стилі навчання майбутніх учителів ІМ, що дало можливість підібрати форми, методи і прийоми, які найкраще відповідають індивідуальним особливостям студентів та їхнім потребам. В результаті студенти краще сприймали складну інформацію, що підвищило якість засвоєння знань щодо базових понять педагогічної інноватики. Крім того, такий елемент рефлексії, проведений на початку експерименту сприяв як ефективній

організації взаємодії у педагогічному процесі, так і особистій самореалізації, що дозволило студентам краще оцінити свої сильні та слабкі сторони. Підтримка діалогу зі студентами щодо їхніх стилів навчання в подальшому дозволила сміливіше експериментувати з різними методами навчання, що дало змогу більш ефективно скоординувати роботу з майбутніми вчителями ІМ у ході експерименту.

Продовжуючи тему корисних рефлексивних технік застосованих в нашому дослідженні, зупинимося на SWOT-аналізі. На основі рекомендацій фінських експертів А. Хурінайнен-Косунен та Р. Палмквіста, були розроблені форми для заповнення учнями та вчителями за принципом SWOT-аналізу - одного з найпоширеніших аналітичних методів, який передбачає комплексну оцінку як сильних та слабких сторін, так і можливостей та загроз у будь-якій сфері. «Інвентаризація» думок, на думку експертів, є ключовим інструментом для самовдосконалення та покращення професійних якостей. Так, самооцінювання педагогічної практики з використанням методу SWOT-аналізу дозволяє викладачеві визначити власну траєкторію розвитку, побачити наявні можливості, оцінити ймовірні перешкоди, загрози, слабкі сторони, проаналізувати рівень професійної компетентності, зокрема інноваційної та цифрової. З іншого боку, студентам цей метод дозволяє визначити свої індивідуальні цілі як на навчальний рік, так і на досягнення результатів на конкретному етапі. Оцінюючи набутий досвід, сформованість компетентностей, попередні досягнення студенти можуть легко визначити для себе наступні цілі та нові завдання, що в цілому позитивно впливає на весь освітній процес. SWOT-аналіз в нашому дослідженні містив кілька етапів і був використаний для структурованої рефлексії над власними інноваційними можливостями, оцінки інноваційного потенціалу, аналізу потенційних загроз і перешкод його виявлення та розвитку. Були проаналізовані анкети та зроблені висновки про потреби студентів, що уможливило своєчасну підтримку та зворотній зв'язок щодо їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Крім того, метод SWOT-аналізу надав можливість оцінити групову роботу наприкінці інтерактивного проєкту, що включало оцінку власної діяльності та роботи учасників групи, що, зокрема дало інформацію про рівень взаємодії в групі.

В контексті рефлексивної методики, проведеної для майбутніх учителів ІМ матриця SWOT- аналізу містила перше – S (*strengths*) — сильні сторони та питання на кшталт *«Які з набутих компетентностей Ви вважаєте своєю сильною стороною як майбутнього викладача, що сприятимуть активній інноваційній діяльності?»* або *«Які особисті та професійні якості характеризують Вас як педагога з розвиненим інноваційним потенціалом?»*, що допомогли виявити сильні сторони майбутніх учителів ІМ (на їхню думку), а саме: інтерес до інноваційної педагогічної діяльності; сформованість комунікативної та цифрової компетентностей; володіння інноваційними технологіями; здатність до творчого підходу у навчанні тощо.

Друге – W (*weaknesses*) — слабкі сторони майбутніх фахівців були перевірені наступними питаннями: *«Які знання, вміння та навички Вам необхідно набутися чи вдосконаливати, аби стати «інноваційним» педагогом?»* або *«На Ваш погляд, чи достатнім є рівень Вашого інноваційного потенціалу? Що заважає його підвищити?»* Серед слабких сторін студенти визначили: відсутність досвіду інноваційної педагогічної діяльності; недостатнє володіння інноваційними методиками навчання; низький рівень самооцінки інноваційного потенціалу тощо.

Третє – O (*opportunities*) — пошук можливостей був здійснений за допомогою питань: *«Що Ви можете зробити, щоб Ваші слабкі «інноваційні» сторони ставали сильними?»*, *«Які цінності можуть вплинути на розвиток Вашого інноваційного потенціалу?»* та ін. Відповідями студентів щодо можливостей, які сприяють розвитку інноваційного потенціалу були: співпраця з досвідченими колегами; участь у професійних тренінгах та «інноваційних» майстер-класах; використання освітніх інтернет-ресурсів тощо.

І, четверте - T (*threats*) — загрози намагалися виявити з допомогою питань *«Участь у яких з наведених можливостей Вас турбує або викликає хвилювання?»*, *«Що може негативно вплинути на Вашу інноваційну діяльність?»* тощо. Серед загроз студенти назвали: відсутність необхідного обладнання та ресурсів; недостатня підтримка з боку керівництва чи мотивація зі сторони учнів та ін. Варто зазначити, що рефлексія, проведена напередодні узагальнюючого етапу дозволила

нагадати поставлені на початку цілі та визначити ті, яких вдалося досягти, і ті, які ще треба реалізувати.

Рефлексія як багатовимірне поняття, є поглядом зі сторони на себе, власні думки та дії, і вважається одним із основних елементів інноваційності. Існує поточна рефлексія над конкретною ситуацією, а є рефлексія поза ситуацією, як ретроспективний аналіз випадків. Ілюстрацією останньої може слугувати ряд впроваджених в нашому дослідженні методів на етапі рефлексії. Наприклад, метод «Кейс-стаді» (англ. *case-study*): студенти спочатку виявили характеристики НЕінноваційного вчителя, а після ознайомлення з ситуаціями-антиподами, в яких зображені «репродуктивний» та «інноваційний» вчитель, студенти співвідносили концепт «Я-вчитель» з одним із запропонованих портретів, обговорюючи висновки в групах.

Ще одним прикладом став прийом "Лист до себе", який був використаний на початку курсу, щоб дати студентам можливість подумати про те, чого вони очікують від дисципліни і як збираються застосовувати здобуті знання у своєму житті. Студенти отримали завдання написати листа самому собі – людині, яка вже досягла певних результатів, набула певних компетентностей, і вже змогла застосувати навички, отримані на заняттях. Серед рекомендованих фраз були: «Я сподіваюся, що ти встиг», «Переконана, що у тебе вийшло", з обов'язковим описом конкретних кроків та очікуваних змін. Після написання листи запечатали в конверт, підписали, а наприкінці курсу студенти змогли отримати їх і провести ефективну рефлексію.

Як було сказано вище, рефлексію можна збагачувати завдяки використанню цифрових освітніх платформ, які допомагають візуалізувати результати, поширити їх серед всіх учасників рефлексивної діяльності та надихнути їх на створення власних ідей тощо. Так, на дошці Padlet було створено «Мапу Думок» - з наступними питаннями: «Що мене підіймає вгору?» «Що мене тягне донизу?» «Що мені потрібно аби рухатися вгору?» Подібними рефлексивними техніками, які використовувалися на онлайн-дошках наприкінці занять були: «Паркування ідей» (Що сподобалось? Що хотілося б покращити? Є запитання? Тепер мені

зрозуміло!), «Вільний мікрофон» (Які основні думки та інсайти ви отримали у ході заняття?) та інші.

Таким чином, набувши досвіду систематичної та своєчасної рефлексії у фаховій підготовці майбутні вчителі ІМ вчатьса самоаналізу, самопізнанню, моделюванню та оцінюванню власної педагогічної стратегії, розвивають вміння ідентифікувати власні помилки, переосмислювати практику, виправляти недоліки, виробляють гнучкість та стійкість у пошуку та впровадженні нових підходів у власну педагогічну діяльність, що загалом забезпечує як розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, так і професійне вдосконалення упродовж життя. Наприкінці варто наголосити, що спираючись на принцип цілісності та системності, описані методики, практики, технології, прийоми між собою тісно пов'язані, що ще раз говорить про холістичність структури феномену потенціалу. Водночас шляхом використання описаних вище форм організації фахової підготовки майбутніх учителів ІМ, нових або модернізованих аспектів навчальних занять, самостійних робіт, контрольних заходів, зокрема зі залученням інноваційних технологій та цифрових інструментів створено організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці.

### **3.2. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи по розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов**

Ефективність організаційно-педагогічних засад, розроблених для розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці перевірялось експериментальним шляхом у ході проведення педагогічного експерименту.

Нагадаємо, що закладами, які слугували експериментальними майданчиками для перевірки стану, вдосконалення й підвищення рівнів розвитку мотиваційно-ціннісного, діяльнісно-творчого, когнітивно-пізнавального та результативно-оцінювального компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (що становили експериментальну вибірку дослідження) були: Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича та Український Гуманітарний інститут (м. Буча).

Педагогічний експеримент нашого дослідження включав констатувальний, формувальний та узагальнюючий етапи і являв собою комплекс інноваційних методів, технологій, прийомів і форм роботи, психодіагностичних методик, цілісну систему розвивальних вправ і завдань. У ході поетапної реалізації зазначеного комплексу було встановлено вихідні дані, здійснено корекційно-розвивальний вплив та забезпечено достовірну верифікацію результатів дослідження. Ефективність отриманих результатів визначалась ступеню впливу розроблених організаційно-педагогічних засад на розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ [253, с. 303]. Системний, інноваційний, компетентнісний, особистісний, аксіологічний середовищний та діяльнісний підходи стали методологічною основою педагогічного експерименту, який мав наступні етапи:

- *Теоретико-пошуковий (підготовчий) етап* (2020 – 2021 рр.), під час якого було визначено науково-категоріальний апарат, а саме: об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження; опрацьовано та проаналізовано науково-педагогічні, методичні, нормативно-правові джерела з метою осмислення сутності базових понять дослідження;

- *Діагностично-аналітичний етап* (2021-2022 рр.) протягом якого було встановлено та обґрунтовано структуру інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ; проведено констатувальний експеримент з метою визначення рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ та його компонентів з подальшим аналізом отриманих показників, теоретично обґрунтовано та розроблено організаційно-педагогічні засади розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ;

- *Експериментально-формувальний етап* (2022-2023 рр.), під час якого було проведено формувальний експеримент, перевірено ефективність розроблених організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, здійснено апробацію комплексу методично-педагогічних засобів, що забезпечують розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (всіх його компонентів).

- *Завершувально-узагальнюючий етап* (2023 - 2024 рр) – проведено аналіз, систематизація, статистична обробка та узагальнення результатів формувального експерименту, метою якого стало впровадження експериментальних організаційно-педагогічних засад в практику та перевірка їхньої ефективності; доведено ефективність упроваджених організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ; сформульовано висновки за результатами дослідження; визначено перспективи подальших розвідок.

Слід зазначити, що дослідно-експериментальна робота з розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ зумовила покращення результатів в ЕГ за всіма компонентами (мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-творчим, результативно-оцінювальним). З метою визначення ефективності запропонованих організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ та виявлення якісних і кількісних змін було розроблено і впроваджено методика, яка передбачала проведення діагностичних контрольних зрізів з використанням відповідних практик (у форматі Google-Forms), а також порівняння результатів діагностики, що дозволило побачити динаміку розвитку інноваційного потенціалу респондентів ЕГ та переконатися у наявності суттєвих змін у показниках між ЕГ та КГ. Під час проведення підсумкового зрізу здійснювався моніторинг динаміки змін в ЕГ (експериментальній) та КГ (контрольній) групах за всіма критеріями та відповідними показниками, викладеними в підрозділі 2.2.

Результати діагностичних методик і практик дозволили шляхом узагальнення отриманих результатів визначити інтегральні показники рівнів розвитку складових інноваційного потенціалу вчителів, які представлено в таблиці 3.1:

Таблиця 3.1.

*Узагальнені результати констатувального та формувального етапів експерименту з розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (за компонентами, наведено у відсотках)*

Компоненти інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов	Групи	Рівні					
		Репродуктивно-імітаційний		Перетворювально-корекційний		Продуктивно-інноваційний	
		Етапи експерименту					
		Констат. етап	Формув. етап	Констат. етап	Формув. етап	Констат. етап	Формув. етап
		%	%	%	%	%	%
Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	29,6	10,4	60,8	48,8	9,6	40,8
	КГ	38,2	29,4	46,1	48,0	15,7	22,5
Когнітивно-пізнавальний	ЕГ	56,8	16,0	36,0	52,0	7,2	32,0
	КГ	46,1	37,3	44,1	49,0	9,8	13,7
Діяльнісно-творчий	ЕГ	38,4	8,0	52,8	56,0	8,8	36,0
	КГ	43,1	30,4	40,2	50,0	16,7	19,6
Результативно-оцінювальний	ЕГ	34,4	12,8	43,2	35,2	22,4	52,0
	КГ	40,2	28,4	36,3	49,0	23,5	22,5

Представлені вище дані підтверджують позитивні зміни щодо кожного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ як у контрольній, так і в експериментальній групах. Втім, динаміка змін в експериментальній групі, яка



проходила підготовку з використанням організаційно-педагогічних засад, є значно кращою. Свідченням цього є отримані показники, зокрема *репродуктивно-імітаційний рівень* усіх компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ станом на початок нашого дослідження знаходився в межах 29,6-56,8%, тобто від третини до половини вибірки перебували на низькому рівні розвитку інноваційного потенціалу. У результаті передбачених нашим експериментом організаційно-педагогічних засад кількість респондентів на цьому рівні зменшилася до 8,0 – 16,0%, залежно від складової інноваційного потенціалу. Відповідно, збільшилася кількість респондентів, рівень розвитку інноваційного потенціалу яких знаходиться на *продуктивно-інноваційному* рівні: від 7,2 – 22,4 % до 32,0 – 52,0%. Так, на констатувальному етапі *мотиваційно-ціннісний компонент* інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ за продуктивно-інноваційним рівнем було діагностовано лише у 9,6 % студентів. У результаті експериментального впливу цей показник зріс на 31,2 %. Аналогічна тенденція спостерігається і стосовно інших компонентів та рівнів їх вираженості. Наприклад, *діяльнісно-творчий компонент* інноваційного потенціалу студентів експериментальної вибірки продуктивно-інноваційного рівня зріс на 27,2 %, що в кілька разів перевищує цей показник у контрольній вибірці.

У КГ (контрольній групі), як видно з таблиці 3.1, визначені рівні також змінилися. Проте відсоток змін не такий значний, адже коливається в межах 9-13% від вихідних значень. Зазначимо, що *когнітивно-пізнавальний компонент* інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов на початку нашого дослідження в ЕГ та КГ був найбільш виражений на *репродуктивно-імітаційному рівні*. Відповідно, *продуктивно-інноваційний рівень когнітивно-пізнавального компонента* інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ на констатувальному етапі дослідження було діагностовано лише у 7,2% респондентів ЕГ, тоді як на формуальному цей рівень було діагностовано у 32,0 %. Водночас у респондентів КГ відбулися незначні зміни щодо цього компонента (+3,9%). В Таблиці 3.2. висвітлена динаміка змін компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в експериментальній та контрольній групах.

Таблиця 3.2.

*Динаміка змін компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ та КГ (подано у відсотках)*

Компоненти інноваційного потенціалу вчителів ІМ	групи	Рівні		
		Репродуктивно-імітаційний	Перетворювально-корекційний	Продуктивно-інноваційний
Мотиваційно-ціннісний	ЕГ	-19,2%	12%	31,2%
	КГ	-8,8%	1,9%	6,8%
Когнітивно-пізнавальний	ЕГ	-40,8%	16%	24,8%
	КГ	-8,8%	4,9%	3,9%
Діяльнісно-творчий	ЕГ	-30,4%	3,2%	27,2%
	КГ	-12,7%	9,8%	2,9%
Результативно-оцінювальний	ЕГ	-21,6%	5,6%	29,6%
	КГ	-11,8%	12,7%	1,0%

Джерело: власне опрацювання

У межах формувального експерименту шляхом узагальнення діагностичних показників за кожним студентом було визначено загальний рівень розвитку інноваційного потенціалу всіх респондентів ЕГ та КГ. На даному етапі результати засвідчили про те, що наприкінці експерименту *репродуктивно-імітаційний рівень* розвитку інноваційного потенціалу (за показниками всіх чотирьох критеріїв) значно зменшився в ЕГ у порівнянні з результатами КГ: на 20,8 % в ЕГ і на 13,7 % в КГ. При цьому суттєво покращився *продуктивно-інноваційному* рівень студентів в ЕГ- на 31,2 % та на 5,9 % у КГ (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3.

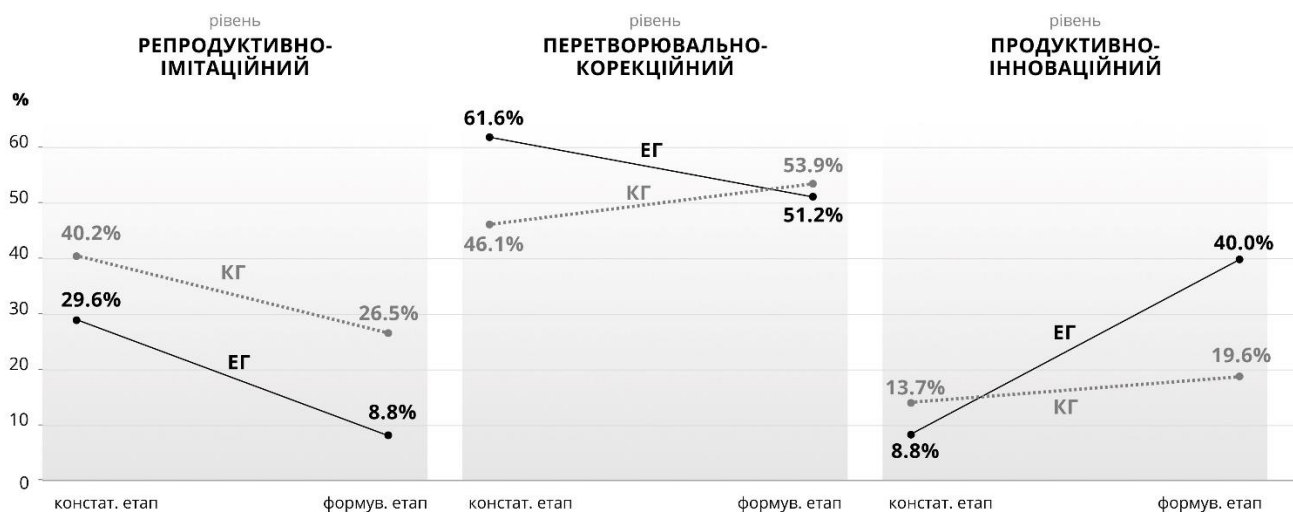
*Загальний рівень розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ та КГ*

Розвиток інноваційного потенціалу	Групи	Рівні					
		Репродуктивно-імітаційний		Перетворювально-корекційний		Продуктивно-інноваційний	
		Етапи експерименту					
		Констат. етап	Формув. етап	Констат. етап	Формув. етап	Констат. етап	Формув. етап
		%	%	%	%	%	%
ЕГ	29,6	8,8	61,6	51,2	8,8	40,0	
КГ	40,2	26,5	46,1	53,9	13,7	19,6	

Динаміку змін загального рівня розвитку інноваційного потенціалу всіх респондентів ЕГ та КГ показано на Рисунку 1.

Рисунок 1.

*Динаміка змін загального рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов*



Під час формувального етапу для підтвердження репрезентативності даних, отриманих у результаті педагогічного експерименту та для доведення гіпотези педагогічного експерименту знов був використаний непараметричний критерій згоди  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона. Відповідно нульова гіпотеза ( $H_0$ ) полягала в наступному: рівень розвитку інноваційного потенціалу студентів ЕГ і КГ на формувальному етапі є схожим.

Сутність альтернативної гіпотези ( $H_1$ ) сформульовано так: рівень розвитку інноваційного потенціалу у студентів ЕГ і КГ на формувальному етапі експерименту суттєво відрізняється. Так, за умови, коли значення  $\chi_{\text{емп}}^2$  при порівнянні рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ і КГ є меншим за  $\chi_{\text{крит}}^2$ , гіпотезу  $H_0$  вважатимемо доведеною, а якщо значення  $\chi_{\text{емп}}^2$  є більшим за  $\chi_{\text{крит}}^2$ , підтвердженою визнаємо гіпотезу  $H_1$ .

Підставивши відповідні значення з Таблиці 3.1 у формулу 1, якою скористалися у ході констатувального експерименту:

$$\chi_{\text{емп}}^2 = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2}{n_1 + m_1} \quad (\text{формула 1})$$

та за допомогою електронних таблиць Microsoft Excel розрахуємо емпіричне значення  $\chi_{\text{емп}}^2$  попарно для ЕГ і КГ, одержаних за рівнями розвитку кожного з компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, а результати занесемо у таблиці 3.4 - 3.8.

Таблиця 3.4.

*Розрахунок критерію  $\chi_{\text{емп}}^2$  для мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ*

Рівень розвитку інноваційного потенціалу	ЕГ	КГ	$\frac{n_1}{N}$	$\frac{m_1}{M}$	$\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2$	$\frac{\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2}{n_1 + m_1}$
L	$n_1$	$m_1$				
Продуктивно-інноваційний	51	23	0,408	0,2254901961	0,03330982853	0,0004501328179
Перетворювально-корекційний	61	49	0,488	0,4803921569	0,0000578792772	0,0000005261752473
Репродуктивно-імітаційний	13	30	0,104	0,2941176471	0,03614471972	0,0008405748773
Сума	125	102				0,00129123387
$\chi_{\text{емп}}^2 = 16,46323185$						

Нагадаємо, що у нашому експерименті кількість рівнів у вибірках дорівнювала трьом (*репродуктивно-імітаційний, перетворювально-корекційний, продуктивно-інноваційний*). Тож, кількість ступенів свободи дорівнює 2. За таблицею критичних точок розподілу  $\chi^2$  при певному рівні значущості  $\alpha=0,05$  та числом свободи  $k = L - 1 = 3 - 1 = 2$  знаходимо критичну точку  $\chi_{\text{крит}}^2(0,05; 2)$ , яка дорівнює 5,99.

Оскільки фактичне значення  $\chi_{\text{емп}}^2 = 16,46$ , що виявилось більшим за  $\chi_{\text{крит}}^2$  ( $\chi_{\text{емп}}^2 = 16,46 > 5,99 = \chi_{\text{крит}}^2$ ), то зазначена нерівність дозволяє відхилити нульову гіпотезу щодо однакового рівня розвитку *мотиваційно-ціннісного* компонента інноваційного потенціалу студентів ЕГ і КГ на формувальному етапі і прийняти альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ), що доводить суттєву відмінність результатів ЕГ від даних респондентів КГ.

Таким чином, підтверджено різницю в рівнях розвитку мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, що прийняли участь у педагогічному експерименті (Таблиця 3.4).

Таблиця 3.5.

Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  для когнітивно-пізнавального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ

Рівень розвитку інноваційного потенціалу	Експер. група	Контр. група	$\frac{n_1}{N}$	$\frac{m_1}{M}$	$\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2$	$\frac{\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2}{n_1 + m_1}$
L	$n_1$	$m_1$				
Продуктивно-інноваційний	40	14	0,32	0,137254902	0,03339577086	0,0006184402011
Перетворювально-корекційний	65	50	0,52	0,4901960784	0,0008882737409	0,000007724119486
Репродуктивно-імітаційний	20	38	0,16	0,3725490196	0,04517708574	0,0007789152713
Сума	125	102				0,001405079592
$\chi^2_{\text{емп}} = 17,9147648$						

При парному порівнянні вибірки на формульованому етапі дослідження щодо когнітивно-пізнавального компонента інноваційного потенціалу студентів ЕГ та КГ фактичне значення  $\chi^2_{\text{емп}}$  виявилось більшим за  $\chi^2_{\text{крит}}$  ( $\chi^2_{\text{емп}} = 17,46 > 5,99 = \chi^2_{\text{крит}}$ ), що також дало підстави відхилити нульову гіпотезу про ідентичність рівня розвитку когнітивно-пізнавального компонента інноваційного потенціалу респондентів ЕГ і КГ та прийняти альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ), що свідчить про значущу відмінність результатів студентів ЕГ від КГ (Таблиця 3.5).

Таблиця 3.6.

Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  для діяльнісно-творчого компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ

Рівень розвитку інноваційного потенціалу	Експер група	Контр. група	$\frac{n_1}{N}$	$\frac{m_1}{M}$	$\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2$	$\frac{\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2}{n_1 + m_1}$
L	$n_1$	$m_1$				
Продуктивно-інноваційний	45	20	0,36	0,1960784314	0,02687028066	0,0004133889333
Перетворювально-корекційний	70	51	0,56	0,5	0,0036	0,00002975206612
Репродуктивно-імітаційний	10	31	0,08	0,3039215686	0,0501408689	0,001222948022
Сума	125	102				0,001666089021
$\chi^2_{\text{емп}} = 21,24263502$						

У випадку розрахунку критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  для діяльнісно-творчого компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ фактичне значення  $\chi^2_{\text{емп}} = 21,24$ , що перевищило  $\chi^2_{\text{крит}}$  ( $\chi^2_{\text{емп}} = 21,24 > 5,99 = \chi^2_{\text{крит}}$ ) і знов дозволило прийняти

альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ), яка свідчить про суттєву різницю між результатами студентів ЕГ і КГ (Таблиця 3.6).

Таблиця 3.7.

*Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  для результативно-оцінювального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ*

Рівень розвитку інноваційного потенціалу	Експер. група	Контр. група	$\frac{n_1}{N}$	$\frac{m_1}{M}$	$\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2$	$\frac{\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2}{n_1 + m_1}$
L	$n_1$	$m_1$				
Продуктивно-інноваційний	65	23	0,52	0,2254901961	0,08673602461	0,0009856366432
Перетворювально-корекційний	44	50	0,352	0,4901960784	0,01909815609	0,0002031718733
Репродуктивно-імітаційний	16	29	0,128	0,2843137255	0,02443398078	0,0005429773506
Сума	125	102				0,001731785867
$\chi^2_{\text{емп}} = 22,08026981$						

При розрахунку критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  для результативно-оцінювального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів на формувальному етапі дослідження, було визначено перевищення  $\chi^2_{\text{емп}}$  за  $\chi^2_{\text{крит}}$  ( $\chi^2_{\text{емп}} = 22,08 > 5,99 = \chi^2_{\text{крит}}$ ), що, як і в попередні рази, дало підставу прийняти альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ), яка підтверджує відмінність показників між ЕГ та КГ (Таблиця 3.7).

Таблиця 3.8.

*Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ*

Рівень розвитку інноваційного потенціалу	Експ. група	Контр. група	$\frac{n_1}{N}$	$\frac{m_1}{M}$	$\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2$	$\frac{\left(\frac{n_1}{N} - \frac{m_1}{M}\right)^2}{n_1 + m_1}$
L	$n_1$	$m_1$				
Продуктивно-інноваційний	50	20	0,4	0,1960784314	0,04158400615	0,0005940572307
Перетворювально-корекційний	64	57	0,512	0,5392156863	0,0007406935794	0,000006224315793
Репродуктивно-імітаційний	11	25	0,088	0,2647058824	0,03122496886	0,0008217097068
Сума	125	102				0,001421991253
$\chi^2_{\text{емп}} = 18,13038848$						

Відповідно, у ході порівняння загального рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ на етапі формувального етапу дослідження з допомогою критерію  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона було відхилено нульову гіпотезу ( $H_0$ ) та прийнято альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ), оскільки фактичне значення  $\chi^2_{\text{емп}} = 18,13$ ,

що є більшим, ніж  $\chi^2_{\text{крит}}$  ( $\chi^2_{\text{емп}} = 18,13 > 5,99 = \chi^2_{\text{крит}}$ ) і доводить, що результати респондентів ЕГ значно відрізняються від показників студентів КГ (Таблиця 3.8). Можемо зробити висновок, що позитивні зміни в ЕГ в рівнях розвитку інноваційного потенціалу не є випадковим явищем, а зазначені зміни зумовлені реалізацією експериментальних організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Слід зазначити, що критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона також використовується при співставленні емпіричного розподілу ознаки з теоретичним – рівномірним, нормальним або іншим. Тому наприкінці формувального етапу експерименту було порівняно розподіл респондентів ЕГ і КГ за змінами рівнів інноваційного потенціалу та його компонентів.

Відтак, щоб довести репрезентативність даних, отриманих у результаті формувального етапу експерименту, та підтвердити гіпотезу про те, що студенти ЕГ наприкінці формувального експерименту продемонстрували кращі результати за рівнями розвитку інноваційного потенціалу (та його компонентів), було прийнято рішення провести розрахунки з використанням іншої формули критерію  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона. В даному випадку цей критерій дозволив визначити, чи відбулися значущі позитивні зміни в рівнях розвитку інноваційного потенціалу студентів ЕГ та КГ (та його структурних елементах) на формувальному етапі дослідження, відповідно до результатів констатувального експерименту обох груп і якими є причини цих змін, якщо вони відбулися.

Для цього було сформульовано наступні статистичні гіпотези:

- За нульову гіпотезу ( $H_0$ ) було прийнято твердження: емпіричні розподіли респондентів ЕГ (таблиці 3.9 – 3.12, 3.18.) і КГ (таблиці 3.13. – 3.17.) за змінами рівнів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (та його компонентів) під час констатувального та формувального етапів експерименту не мають суттєвої різниці (суттєво не змінилися).

- Положення альтернативної гіпотези ( $H_1$ ), зі свого боку було сформульовано наступним чином: емпіричні розподіли студентів ЕГ і КГ за змінами кожного

компонента та загального стану інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ на констатувальному та формувальному етапах суттєво відрізняються між собою.

Отже, для підтвердження або спростування достовірності висунутих гіпотез з імовірністю 95 % використовувався критерій  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона. Нагадаємо, обсяг вибірки – 227 осіб (кількість респондентів у КГ та ЕГ на початку і наприкінці експерименту залишалася незмінною і становила 125 осіб в експериментальній групі та 102 особи в контрольній) гіпотетично передбачав репрезентативність даних експерименту. Вихідні дані для розрахунків взято з Таблиці 3.1.

Щоб підтвердити вибірккові дані гіпотези чи спростувати її ми скористалися цього разу Формулою 2:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f} \quad (\text{Формула 2})$$

де  $f_{ej}$  – це спостережувані частоти (емпіричні дані), тобто число людей з вибірки, що класифіковані в певну категорію (кожна людина зараховується лише до однієї категорії). При цьому спостережувані частоти складаються в загальний розмір вибірки, тобто  $\sum f_{ej} = n$ , де  $n$  – це загальна кількість осіб, що прийняли участь в педагогічному експерименті. Очікуваними (або теоретичними) частотами є значення частоти, що передбачені з нульової гіпотези. Теоретичні частоти ( $f_t$ ), визначають гіпотетичний (ідеальний) розподіл вибірки, що був би отриманий, якби пропорції вибірки були в повній відповідності з пропорціями, вказаними в нульовій гіпотезі (<https://psychology.karazin.ua/dist2020/materialy/OlefirXiSquare.pdf>). При цьому очікувана (теоретична) частота для кожної категорії обчислюється наступним чином:  $f_t = pn$ , де  $p$  – це частка, зазначена в нульовій гіпотезі, а  $n$  – розмір вибірки. Нагадаємо, в нашому експерименті кількість респондентів ЕГ складала 125 осіб, а в КГ – 102 особи. Таким чином, очікувана частота для кожної категорії – це значення частоти, яке прогнозується виходячи з пропорцій в нульовій гіпотезі і розміру вибірки ( $n$ ). Фактично, статистика  $\chi^2$  (хі-квадрат) вимірює, наскільки добре дані ( $f_{ej}$ ) відповідають гіпотезі ( $f_t$ ). Для того, щоб обчислити значення  $\chi^2$  (хі-квадрат) Пірсона, потрібно здійснити ряд наступних кроків: - обчислити  $f_t$  (гіпотеза) для кожної категорії; - знайти різницю між  $f_{ej}$  (дані) та  $f_t$



(гіпотеза) для кожної категорії; - звести різницю в квадрат (всі значення будуть позитивними); - розділити квадрат різниці на  $f_t$ ; - скласти значення з усіх категорій.

Числове значення  $\chi^2$  (хі-квадрат) є мірою невідповідності між частотами, що спостерігаються (даними) і очікуваними частотами ( $H_0$ ). Якщо є невеликі розбіжності між значеннями  $f_{ej}$  (дані) та  $f_t$  (гіпотеза), ми отримуємо невелике значення для хі-квадрата, що дозволить зробити висновок: між даними і гіпотезою є гарна відповідність, тобто гіпотезу  $H_0$  не вдасться відхилити. Водночас при наявності великих розбіжностей між значеннями  $f_{ej}$  та  $f_t$  отримуємо велике значення для  $\chi^2$  (хі-квадрат), що дозволить зробити висновок, що дані не відповідають гіпотезі і дасть можливість відхилити  $H_0$ , прийнявши альтернативну гіпотезу.

У таблицях 3.9 – 3.12 та 3.18 наведено емпіричне значення критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$ , розраховане для експериментальної групи (ЕГ) на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Таблиця 3.9

*Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для ЕГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$ (n,%)	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	37/29,6	25	12	144	5,76
	Форм.	13/10,4	25	-12	144	5,76
Перетворювально-корекційний	Конст.	76/60,8	68,5	7,5	56,25	0,821
	Форм.	61/48,8	68,5	-7,5	56,25	0,821
Продуктивно-інноваційний	Конст.	12/9,6	31,5	-19,5	380,25	12,071
	Форм.	51/40,8	31,5	19,5	380,25	12,071
Сума						37,29

Як зазначалось вище, кількість ступенів свободи в нашому дослідженні дорівнює 2, тому згідно з таблицями критичних значень, для рівня значущості  $\alpha=0,05$ ,  $\chi^2_{\text{крит}} = 5.99$  ( $p < 0.05$ ), а для рівня значущості  $\alpha=0,01$ ,  $\chi^2_{\text{крит}} = 9.21$  ( $p < 0,01$ ). Оскільки ж  $\chi^2_{\text{емп}} = 37,29$ , то з ймовірністю 95 % справедливою є нерівність,  $\chi^2_{\text{емп}} >$

$\chi_{кр}^2$  ( $37,28 > 5,99$ ). Відповідно, отримані результати надають серйозні підстави для спростування нульової гіпотези ( $H_0$ ). Відтак доцільно прийняти альтернативну гіпотезу ( $H_1$ ) про те, що емпіричні розподіли респондентів експериментальної групи за змінами *мотиваційно-ціннісного компонента* інноваційного потенціалу на констатувальному та формувальному етапах експерименту суттєво відрізняються (Таблиця 3.9).

Таблиця 3.10.

*Розрахунок критерію  $\chi_{емп}^2$  при зміні когнітивно-пізнавального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для ЕГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	71/56,8	45,5	25,5	650,25	14,291
	Форм.	20/16,0	45,5	-25,5	650,25	14,291
Перетворювально-корекційний	Конст.	45/36,0	55	-10	100	1,818
	Форм.	65/52,0	55	10	100	1,818
Продуктивно-інноваційний	Конст.	9/7,2	24,5	-15,5	240,25	9,806
	Форм.	40/32,0	24,5	15,5	240,25	9,806
Сума						51,83

Оскільки  $\chi_{емп}^2$ , яке дорівнює 51,83, вище за  $\chi_{крит}^2$  ( $51,83 > 5,99$ ), то нульова гіпотеза ( $H_0$ ) є спростованою, а альтернативна ( $H_1$ ) - доведеною: емпіричні показники розподілу респондентів ЕГ за змінами *когнітивно-пізнавального компонента* інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ на констатувальному та формувальному етапах також суттєво різняться між собою (Таблиця 3.10).

Таблиця 3.11.

*Розрахунок критерію  $\chi_{емп}^2$  при зміні діяльнісно-творчого компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для ЕГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	48/38,4	29	19	361	12,448
	Форм.	10/8,0	29	-19	361	12,448
Перетворювально-корекційний	Конст.	66/52,8	68	-2	4	0,059
	Форм.	70/56,0	68	2	4	0,059
Продуктивно-інноваційний	Конст.	11/8,8	28	-17	289	10,321
	Форм.	45/36,0	28	17	289	10,321
Сума						45,65

Відповідно до таблиць критичних значень,  $\chi^2_{\text{крит}} = 5.99$  ( $p < 0.05$ ),  $\chi^2_{\text{крит}} = 9.21$  ( $p < 0,01$ ), а  $\chi^2_{\text{емп}} = 45,65$ , тому з ймовірністю 95% можна стверджувати, що нерівність  $45,65 > 5.99$  є справедливою, а отже прийнятною є альтернативна гіпотеза ( $H_1$ ) (Таблиця 3.11).

Таблиця 3.12.

*Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні **результативно-оцінювального** компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для ЕГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	43/34,4	29,5	13,5	182,25	6,178
	Форм.	16/12,8	29,5	-13,5	182,25	6,178
Перетворювально-корекційний	Конст.	54/43,2	49	5	25	0,510
	Форм.	44/35,2	49	-5	25	0,510
Продуктивно-інноваційний	Конст.	28/22,4	46,5	-18,5	342,25	7,360
	Форм.	65/52,0	46,5	18,5	342,25	7,360
Сума						28,09

З огляду на те, що  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $28,09 > 5,99$ ), можна зробити висновок, що емпіричний розподіл студентів ЕГ за змінами *рефлексивно-оцінювального* компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ статистично відрізняються на констатувальному та формувальному етапах експерименту (Таблиця 3.12).

До того ж, нами було проведено порівняння показників розподілу майбутніх учителів ІМ контрольних груп (КГ) за допомогою критерію згоди  $\chi^2$  (хі-квдрат) Пірсона на констатувальному та формувальному етапах експерименту. При цьому нульова гіпотеза ( $H_0$ ) була визначена за аналогією до формулювання  $H_0$  для ЕГ про відсутність змін у розподілі майбутніх учителів ІМ за змінами рівнів інноваційного розвитку на констатувальному та формувальному етапах експерименту. Визначення альтернативної гіпотези подібно до формулювання  $H_1$  для ЕГ, тобто емпіричні розподіли респондентів КГ за змінами рівнів розвитку інноваційного потенціалу та його компонентів на констатувальному та формувальному етапах суттєво відрізняються між собою.

В таблицях 3.13 – 3.16 розраховано емпіричне значення критерію  $\chi^2$  при зміні компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ (чи загального рівня) для КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту.

Таблиця 3.13.

*Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для КГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	39/38,2	34,5	4,5	20,25	0,587
	Форм.	30/29,4	34,5	-4,5	20,25	0,587
Перетворювально-корекційний	Конст.	47/46,1	48,0	-1	1	0,021
	Форм.	49/48,0	48,0	1	1	0,021
Продуктивно-інноваційний	Конст.	16/15,7	19,5	-3,5	12,25	0,628
	Форм.	23/22,5	19,5	3,5	12,25	0,628
Сума						2,47

Згідно з таблицями критичних значень,  $\chi^2_{\text{крит}} = 5,99$  ( $p < 0,05$ ),  $\chi^2_{\text{крит}} = 9,21$  ( $p < 0,01$ ) та  $\chi^2_{\text{емп}} = 2,47$  і, відповідно, є меншим за критичне значення, тому з імовірністю 95% маємо прийняти нульову гіпотезу і стверджувати, що на констатувальному та формувальному етапах експерименту не відбулося особливих змін у розподілах респондентів КГ за змінами рівня мотиваційно-ціннісного компонента інноваційного потенціалу (Таблиця 3.13).

Таблиця 3.14.

*Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні когнітивно-пізнавального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для КГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	47/46,1	42,5	4,5	20,25	0,476
	Форм.	38/37,3	42,5	-4,5	20,25	0,476
Перетворювально-корекційний	Конст.	45/44,1	47,5	-2,5	6,25	0,131
	Форм.	50/49,0	47,5	2,5	6,25	0,131
Продуктивно-інноваційний	Конст.	10/9,8	12	-2	4	0,333
	Форм.	14/13,7	12	2	4	0,333
Сума						1,88

У цьому випадку також  $\chi_{\text{емп}}^2 < \chi_{\text{крит}}^2$ , оскільки  $\chi_{\text{емп}}^2 = 1,88$  ( $1,88 < 5,99$ ), тому ми приймаємо нульову гіпотезу ( $H_0$ ) і констатуємо незначність та випадковий характер відмінностей у результатах перевірки зміни *когнітивно-пізнавального* компонента інноваційного потенціалу студентів КГ наприкінці експерименту (Таблиця 3.14).

Таблиця 3.15.

*Розрахунок критерію  $\chi_{\text{емп}}^2$  при зміні діяльнісно-творчого компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для КГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	44/43,1	37,5	6,5	42,25	1,127
	Форм.	31/30,4	37,5	-6,5	42,25	1,127
Перетворювально-корекційний	Конст.	41/40,2	46,0	-5	25	0,543
	Форм.	51/50,0	46,0	5	25	0,543
Продуктивно-інноваційний	Конст.	17/16,7	18,5	-1,5	2,25	0,121
	Форм.	20/19,6	18,5	1,5	2,25	0,121
Сума						3,58

Зважаючи на те, що  $\chi_{\text{емп}}^2$  є меншим за критичне значення  $\chi_{\text{крит}}^2$ , адже дорівнює 3,58 ( $3,58 < 5,99$ ), маємо також прийняти нульову гіпотезу ( $H_0$ ) і визнати відсутність особливої відмінності між результатами тестування при зміні *діяльнісно-творчого* компонента інноваційного потенціалу студентів КГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту (Таблиця 3.15).

Таблиця 3.16.

*Розрахунок критерію  $\chi_{\text{емп}}^2$  при зміні результативно-оцінювального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для КГ (констатувальний та формувальний етапи)*

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	41/40,2	35	6	36	1,029
	Форм.	29/28,4	35	-6	36	1,029
Перетворювально-корекційний	Конст.	37/36,3	43,5	-6,5	42,25	0,971
	Форм.	50/49,0	43,5	6,5	42,25	0,971
Продуктивно-інноваційний	Конст.	24/23,5	23,5	0,5	0,25	0,01
	Форм.	23/22,5	23,5	-0,5	0,25	0,01
Сума						4,02

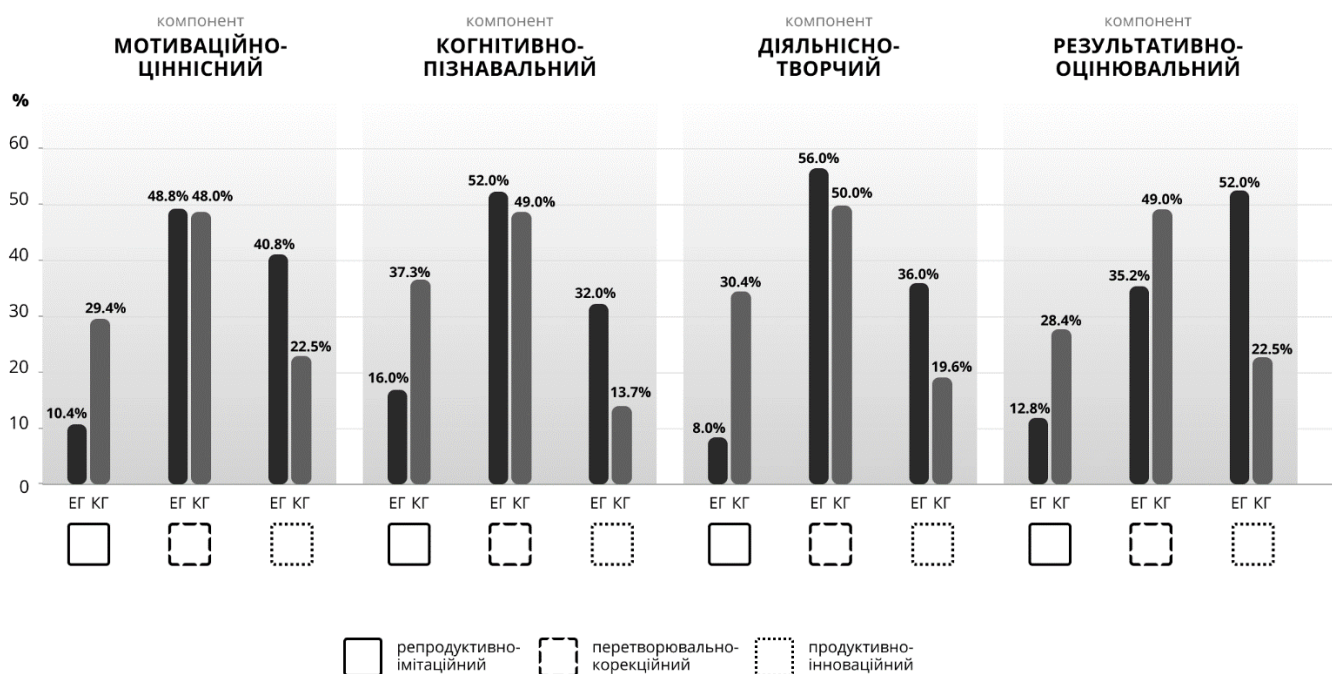
Згідно з результатами розрахунків критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні *результативно-оцінювального* компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для КГ на констатувальному та формувальному етапах дослідження, маємо констатувати з імовірністю 95%, що  $\chi^2_{\text{емп}} = 4,02$ , тобто нерівність  $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$  ( $4,02 < 5,99$ ) є справедливою (Таблиця 3.16).

Таким чином, отримані результати надають переконливі підстави для прийняття нульової гіпотези ( $H_0$ ), в якій наголошено, що у розподілі майбутніх учителів ІМ за змінами рівнів розвитку інноваційного потенціалу (та його компонентів) на констатувальному та формувальному етапах експерименту відсутні суттєві зміни.

На Рисунку 2 унаочнено порівняння рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в експериментальній та контрольній групах на етапі формувального експерименту (відповідно до Таблиці 3.1).

Рисунок 2.

*Рівні розвитку всіх компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ та КГ (на формувальному етапі)*



Після завершення як констатувального, так і формувального етапів експерименту було досліджено рівні розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ як інтегративної властивості особистості.

Таблиця 3.17.

Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для КГ (констатувальний та формувальний етапи)

Рівні	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	41/40,2	34	7	49	1,441
	Форм.	27/26,5	34	-7	49	1,441
Перетворювально-корекційний	Конст.	47/46,1	51	-4	16	0,313
	Форм.	55/53,9	51	4	16	0,313
Продуктивно-інноваційний	Конст.	14/13,7	17	-3	9	0,529
	Форм.	20/19,6	17	3	9	0,529
Сума						4,56

За результатами розрахунку критерію,  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні рівнів загального розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ контрольної групи (КГ) на констатувальному та формувальному етапах  $\chi^2_{\text{емп}} = 4,56$ , тобто  $\chi^2_{\text{емп}} < \chi^2_{\text{крит}}$  ( $4,02 < 5,99$ ), що свідчить про прийняття нульової гіпотези ( $H_0$ ): кількість респондентів контрольної групи (КГ), у яких зафіксовано зміни в рівнях розвитку інноваційного потенціалу не є статистично значимою (Таблиця 3.17).

Таблиця 3.18.

Розрахунок критерію  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ для ЕГ (констатувальний та формувальний етапи)

	Етапи	Емпір. частота $f_{ej}$	Теоретич. частота $f_t$	$f_{ej} - f_t$	$(f_{ej} - f_t)^2$	$\frac{(f_{ej} - f_t)^2}{f_t}$
Репродуктивно-імітаційний	Конст.	37/29,6	24	13	169	7,041
	Форм.	11/8,8	24	-13	169	7,041
Перетворювально-корекційний	Конст.	77/61,6	70,5	6,5	42,25	0,599
	Форм.	64/51,2	70,5	-6,5	42,25	0,599
Продуктивно-інноваційний	Конст.	11/8,8	30,5	-19,5	380,25	12,467
	Форм.	50/40,0	30,5	19,5	380,25	12,467
Сума						40,214

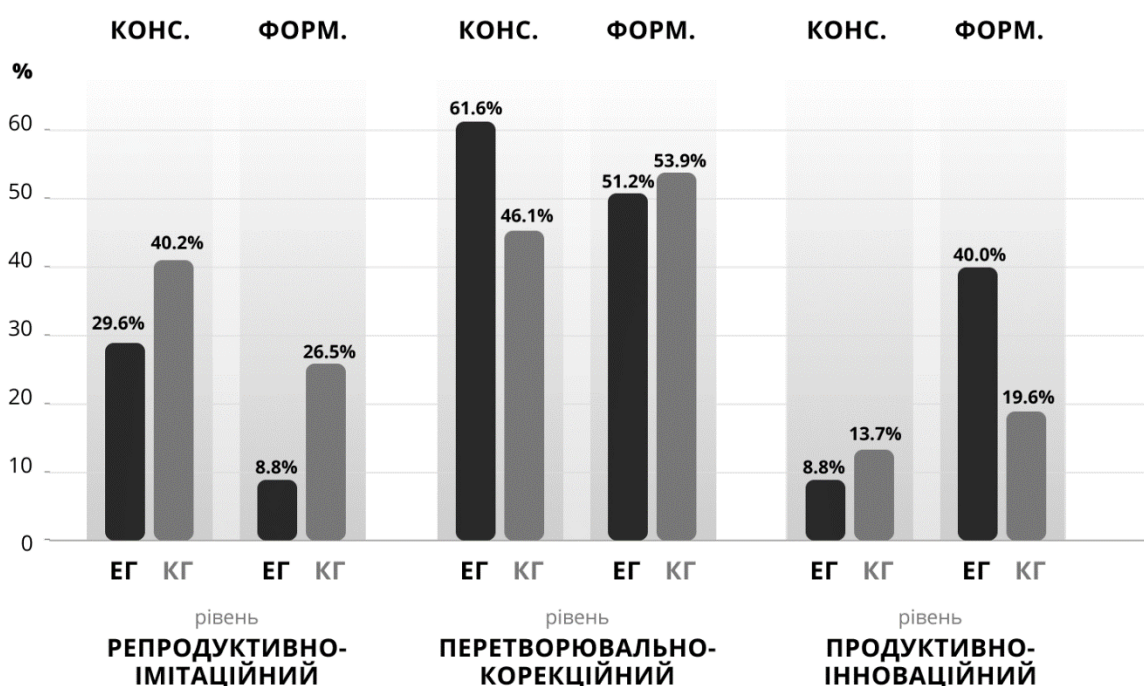
Згідно з результатами розрахунку критерію,  $\chi^2_{\text{емп}}$  при зміні рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ експериментальної групи (ЕГ) на констатувальному та формувальному етапах  $\chi^2_{\text{емп}} = 40,21$ , а це означає, що  $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{\text{крит}}$  ( $40,21 > 5,99$ ), що свідчить про спростування нульової гіпотези ( $H_0$ ) та

прийняття альтернативної ( $H_1$ ): емпіричні розподіли респондентів ЕГ за змінами рівнів розвитку інноваційного потенціалу на констатувальному та формувальному етапах істотно різняться між собою (Таблиця 3.18).

На Рисунку 3 показана відмінність у динаміці розвитку інноваційного потенціалу студентів в ЕГ і КГ, чия статистична перевірка доведена в цьому розділі.

Рисунок 3

*Динаміка розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ в ЕГ та КГ (за рівнями, подано у відсотках)*



Таким чином, аналіз рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ був побудований на порівнянні результатів, отриманих до експериментального впливу (ЕГ та КГ) та після впливу на експериментальну групу (ЕГ та КГ на етапі формувального експерименту), тобто показників попереднього стану та досягнутого загального рівня інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ та кожного з його компонентів – мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діяльнісно-творчого та результативно-оцінювального.

У ході педагогічного експерименту встановлено, що відмінність у змінах рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у КГ та ЕГ на констатувальному та формувальному етапах експерименту достовірно відрізняється: респонденти ЕГ продемонстрували значно кращі результати на



зключному етапі у порівнянні зі студентами КГ, а це доводить, що зміни в ЕГ в рівнях розвитку інноваційного потенціалу не є випадковим явищем, а зазначені зміни зумовлені реалізацією експериментальних організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

Також у процесі формувального експерименту встановлено, що у фаховій підготовці інноваційний потенціал майбутніх учителів, як довготривалий феномен, має пройти власне лише перші два етапи: накопичення та актуалізацію, що стане певним поштовхом для вищого етапу - його реалізації, який має відбутися у майбутній інноваційній педагогічній практиці.

Слід додати, що результати діагностики уможливили верифікацію, доповнення та уточнення гіпотетичних припущень щодо змісту та структури компонентів інноваційного потенціалу вчителів, прогнозування кола важливих для здійснення інноваційної діяльності особистісно-професійних якостей майбутніх учителів ІМ.

Отже, використання критерію згоди  $\chi^2$  (хі-квдрат) Пірсона дозволило оцінити ймовірність відмінностей між двома групами під час констатувального та формувального експериментів, на прикладі яких було продемонстровано ефект обґрунтованих та розроблених організаційно-педагогічних засад на розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

### **Висновки до третього розділу**

У третьому розділі висвітлено організаційно-методичне забезпечення формувального етапу дослідницького експерименту з метою перевірки ефективності обґрунтованих організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Визначено основні методичні практики, стратегію розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ, яка передбачала певну модернізацію освітнього процесу через упровадження інноваційних підходів, методів, технологій, форм і прийомів. Процедура організації експериментальної роботи передбачала поетапне та різнорівневе входження майбутніх учителів ІМ в інноваційний освітній простір для

вирішення професійно-інноваційних завдань; цілеспрямоване комплексне проектування інноваційних заходів щодо розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ на засадах системного, особистісного, діяльнісного, компетентнісного, аксіологічного, інноваційного, середовищного підходів; ґрунтовний відбір і впровадження інноваційних продуктивних форм, методів, технологій та їх творче осмислене засвоєння тощо.

Виходячи з принципів холістичності та емерджентності, охарактеризовані форми, методи, практики, технології та прийоми знаходяться у тісному взаємозв'язку, що вкотре вказує на цілісну структуру досліджуваного феномену, яке є не простою сумою окремих компонентів, а складною системою, у якій всі елементи взаємопов'язані та взаємодоповнюють один одного. При цьому завдяки використанню вищезазначених форм організації фахової підготовки майбутніх учителів ІМ, оновлених або модернізованих елементів навчальних занять, самостійної роботи, контрольних заходів, зокрема зі залученням інноваційних технологій та цифрових інструментів, вдалося створити ефективний механізм розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ у фаховій підготовці.

Аналіз результатів педагогічного експерименту здійснювався за допомогою контрольньо-порівняльного методу, реалізованого через перевірку та порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та формуальному етапах. Застосування критерію згоди  $\chi^2$  (хі-квдрат) Пірсона дало змогу оцінити вірогідність відмінностей між двома групами, що зафіксувало ефект впливу експериментальних організаційно-педагогічних засад на рівень розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. За результатами порівняльного дослідження виявлено значні позитивні зміни в динаміці розвитку інноваційного потенціалу серед респондентів експериментальної групи, в освітній процес якої було впроваджено зазначені організаційно-педагогічні засади, на відміну студентів контрольної групи, чий рівень інноваційного потенціалу за цей час не зазнав суттєвих статистичних змін. Таким чином, проведений педагогічний експеримент підтвердив ефективність розроблених організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Отримані у ході дослідження результати свідчать про успішне розв'язання поставлених завдань і дозволяють зробити наступні висновки.

1. Проведено теоретичний аналіз стану вивчення проблеми розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Узагальнення соціальних концепцій та осмислення наукових теорій дозволило виокремити низку методологічних підходів: *системний, особистісний, аксіологічний, діяльнісний, компетентнісний, інноваційний, середовищний*, комплексна реалізація яких забезпечила цілісний розгляд досліджуваної проблеми в різних її вимірах (теоретичному, практичному, експериментальному), зумовила логічність структурування дослідження та успішне вирішення всіх запланованих завдань.

2. Узагальнено трактування ключових понять дослідження вітчизняними і зарубіжними вченими, а також простежено генезу становлення інновації в межах України та світу. Уточнено ключові поняття дослідження, а саме: «інновація», «інноваційність», «інноваційна людина», «педагогічна інноватика», «потенціал», «розвиток». Обґрунтовано структурні компоненти інноваційного потенціалу вчителя іноземних мов: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діялісно-творчий, результативно-оцінювальний* та запропоновано авторське визначення поняття «*інноваційний потенціал майбутнього учителя іноземних мов*». Так, розглядаючи це поняття як дисипативну інтегративну багатофункціональну систему, що включає низку вищеназваних структурних компонентів, вперше визначено дефініцію «*розвиток інноваційного потенціалу майбутнього вчителя іноземних мов*». Це – динамічний, поетапний, безперервний процес позитивних змін взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального, діялісно-творчого та результативно-оцінювального), які за умови актуалізації та реалізації уможливають успішне становлення вчителя іноземних мов інноваційного типу, здатного до нестандартного мислення та активної інноваційної педагогічної діяльності. Визначено відповідні етапи

розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (аккумуляція, актуалізація, реалізація).

3. Здійснено аналіз зарубіжного досвіду розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Зазначено, що проблема впровадження інноваційного підходу до фахової підготовки у зарубіжних ЗВО наразі є пріоритетною, і хоча, за оцінками зарубіжних науковців, інновації у вищій освіті вимагають додаткових зусиль і ресурсів від усіх суб'єктів освітньої сфери, вони вважаються справжньою інвестицією, яка згодом приносить значні "дивіденди" (стійку мотивацію, зростання відповідальності, всебічний розвиток, покращення академічної успішності тощо). Опрацювання цілої низки зарубіжних джерел, дозволило виокремити та імплементувати у дослідження окремі важливі ідеї, зокрема переконання зарубіжних колег у необхідності інтеграції принципів інноваційної педагогіки в сучасні навчальні програми закладів вищої освіти з метою формування нової інноваційної освітньої культури, яка має охоплювати весь період навчання, підштовхнуло нас до аналізу вітчизняних нормативних освітніх документів на предмет наявності інноваційної складової. За результатами цього аналізу, визначена необхідність певної корекції нормативних документів, які регламентують підготовку майбутніх фахівців на першому рівні вищої освіти (спеціальність 035 Філологія) щодо посилення інноваційної освітньої стратегії, а також визначено деякі шляхи оптимізації змісту освітньо-професійних та робочих програм.

4. Відповідно до структурних компонентів інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов розроблено діагностичний інструментарій оцінювання рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов, зокрема, виокремлено групу критеріїв (*спонукальний, гностичний, процесуальний, рефлексивний*), показників та рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (*репродуктивно-імітаційний, перетворювально-корекційний, продуктивно-інноваційний*) з детальним описом та обґрунтуванням кожного з визначених рівнів. За допомогою діагностичного інструментарію та підбору узагальнених та апробованих діагностичних методик,

які вже ввійшли у діагностичну практику, і в нашому дослідженні були задіяні для вимірювання кожної складової інноваційного потенціалу, було проведено констатувальний етап експериментального дослідження з метою діагностування стану розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. За результатами статистичної обробки даних (із застосуванням критерію  $\chi^2$  (хі-квдрат) Пірсона) на етапі констатувального експерименту було доведено, що склад респондентів ЕГ та КГ виявився якісно рівним, тобто стартові умови для обох груп були ідентичними. При цьому якісний аналіз результатів показав, що активного впливу потребували усі компоненти утворення: насамперед респондентам помітно бракувало базових знань з педагогічної інноватики, спостерігалось недостатнє володіння практичними навичками, що зокрема було зумовлено низьким рівнем розвитку професійно значущих властивостей, необхідних для здійснення інноваційної педагогічної діяльності. Також, незважаючи на досить непоганий загальний рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту, значна частина студентів продемонструвала нестачу досвіду рефлексії щодо власної інноваційної діяльності.

5. Обґрунтовано інноваційні принципи (*студентоцентризм, концепція 4К, кордомедійність, емерджентність, холістичність, інтеріоризація, імерсивність*) як певні теоретичні положення розробки експериментальних організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів ІМ. Визначено поняття «організаційно-педагогічні засади», що трактуємо як комплексну інтегративну систему, яка дозволяє розглядати її як сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених організаційно-педагогічних дій, спрямованих на реалізацію наукового задуму, а саме: підвищення рівня розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. Визначено організаційно-педагогічні засади: збагачення системи мотивів інноваційно-професійного самовизначення; доповнення освітньо-професійних та робочих програм інноваційним змістом; навчальна колаборація з використанням цифрових освітніх інструментів; застосування зворотного зв'язку, що передбачає рефлексію всіх суб'єктів педагогічного процесу.

6. Представлена імплементація експериментальних організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов в освітню практику, яка була спрямована на інтеграцію студентів у нові форми інноваційної діяльності. Експериментально перевірено ефективність організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Результати педагогічного експерименту проаналізовано за допомогою контрольного-порівняльного методу, який реалізовано шляхом перевірки та порівняння результатів експериментальної та контрольної груп на констатувальному та формуальному етапах. За результатами дослідно-експериментальної роботи встановлено позитивну динаміку в характері та рівнях розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов в експериментальних групах порівняно з контрольними, що виявилось у значному збільшенні кількості респондентів з продуктивно-інноваційним рівнем та зменшенні репродуктивно-імітаційного рівня розвитку інноваційного потенціалу, що засвідчило ефективність розроблених організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов. Достовірність якісних і кількісних показників розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов підтверджено методами математичної статистики з використанням критерію згоди  $\chi^2$  (хі-квдрат) Пірсона.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і вказує на необхідність її подальшої розробки в таких перспективних напрямках як компаративні дослідження розвитку інноваційного потенціалу викладачів закладів вищої освіти в країнах ЄС, розробка багаторівневого науково-методичного супроводу розвитку інноваційного потенціалу викладачів вищої школи.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Англійсько-українсько-англійський словник наукової мови (фізика та споріднені науки) / уклад.: О. Кочерга, Є. Мейнарович. Вінниця : Нова книга, 2010. Ч. 2: Українсько-англійська. 1562 с. URL: [https://e2u.org.ua/s?w=innovation&dicts=all&highlight=on&filter\\_lines=on](https://e2u.org.ua/s?w=innovation&dicts=all&highlight=on&filter_lines=on) (дата звернення: 22.01.2023).
2. Андрійчук І. Комунікативна компетентність як адаптаційний ресурс особистості підлітка. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції (13-14 травня 2022 року, м. Тернопіль). Тернопіль : Вектор ; ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 268–271.
3. Анненкова І. П. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. Критерії і показники якості освіти у ВНЗ. *Наука і освіта*. 2011. № 8/CIV. С. 4–7.
4. Антюхова Н. І. Психологічні умови розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія». Київ : Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 276 с.
5. Бабенко О. В. Генезис поняття «інтеріоризація» в психолого-педагогічній науці. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2018. Вип. 2. С. 23–28.
6. Бабенко О. Сутність процесу інтеріоризації як центрального механізму когнітивного розвитку особистості. *Молодий вчений*. 2019. Вип. 8(72). С. 54–57.
7. Басенко Р. О. Цілісна освіта особистості у постмодерному суспільстві: цивілізаційний аспект. *Соціально-економічні, політичні та гуманітарні виміри національного та місцевого розвитку* : зб. наук. ст. учасників третьої всеукраїнської наук.-практ. конф. / редкол. : С. В. Степаненко (голова ред.) та ін. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2022. С. 185–187.

8. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 871 с.
9. Бех І. Д. Компетентнісний підхід як освітня стратегія. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді : теорія, практика, досвід* : матеріали Всеукр. науково-практичної конф., 10-11 квітня 2012 р. / редакційна колегія: Н. А. Побірченко, В. В. Пашков. Запоріжжя : Акцент Інвест-Трейд, 2012. 252 с.
10. Бех І. Д. Почуття гідності у духовному розвитку особистості. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської*. 2008. Вип. 1(12). С. 5–18.
11. Бех І. Рефлексія у духовному Я особистості. *Рідна школа*. 2011. Вип. 8-9. С. 9–14.
12. Беленька Г. В. Інтерактивні методи навчання як засіб розвитку критичного мислення студентів. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Вип. 16. С. 33–46.
13. Белік Н. О. Розвиток психологічної готовності фахівців-початківців до ріелторської діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна. Київ, 2021. 247 с.
14. Биков В., Шишкіна М. Теоретико-методологічні засади формування хмаро орієнтованого середовища вищого навчального закладу. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2016. № 2. С. 30–52.
15. Бірук Н. П. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи : дис. ... канд пед. наук : 13.00.04 / Житомирський державний університет імені Івана Франка. Житомир, 2021. 217 с.



16. Бодрова Т. О. Методична підготовка майбутніх учителів музики в контексті універсальних принципів загальної та мистецької освіти. *Innovative processes in education : collective monograph*. Lodz, Poland, 2017. С. 26–39.

17. Бойчук О. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2021. 316 с.

18. Боковець О. І. Соціально-психологічні умови розвитку інноваційного потенціалу студентів закладу вищої технічної освіти : дис. ... д-ра філософії : 053 – Психологія / Національний технічний університет України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського". Київ, 2021. 294 с.

19. Боковець О. І. Основні парадигмальні позиції дослідження структурної організації інноваційного потенціалу особистості. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2017. Вип. 3. С. 20–33.

20. Боковець О. І. Порівняльний аналіз конструювання концепту «інноваційний потенціал» студентами «інноваторами» та «консерваторами». *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2019. Вип. 4. С. 393–403.

21. Бондар Ю. Діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості творчих умінь молодших школярів. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2(6). С. 35–41.

22. Бондаренко О. О. Організаційно-педагогічні засади діяльності університетських осередків культури в Польщі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, 2012. 20 с.

23. Борисенко А. О. Переваги та недоліки підходу студентоцентризму у навчанні. *Стан та перспективи розвитку педагогіки та психології в Україні та світі* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3–4 вересня 2021 року). Київ, 2021. С. 30–34.

24. Боса В. П. Використання імерсивних методів навчання та кейс методу в професійній підготовці філологів. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 1(29). С. 43–47.

25. Братко М. В. Управління професійною підготовкою фахівців в освітньому середовищі університетського коледжу: теорія і практика : монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. 424 с.

26. Братко М. В., Цимбалюк С. М. Актуальний стан та тренди вищої освіти США. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64(1). С. 112–119.

27. Братко М., Козир М. Педагогічна інноватика в змісті підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Наука і техніка сьогодні*. 2022. Вип. 6(6). С. 101–113. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6\(6\)-101-113](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-6(6)-101-113).

28. Бурак О. С. Концепція холістичної освіти у процесі формуванні цілісної особистості постмодерну. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 3. С. 52–56.

29. Бутенко Л. Л. Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Держ. закл. "Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка". Старобільськ, 2021. 590 с.

30. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 44 с.

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

32. Вікторенко І. Л. Теоретичні і методичні засади формування інтеграційної компетентності вчителя початкових класів Нової української школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Держ. ВНЗ "Донбас. держ. пед. ун-т". Слов'янськ, 2021. 40 с.

33. Власенко Ю. О. Психологічний аналіз інноваційного потенціалу особистості: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Одеса, 2003. 19 с.

34. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. Житоми : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.

35. Волик О. Ю. Післядипломна підготовка вчителів до розвитку творчого потенціалу молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 296 с.
36. Волинець В. Використання технологій віртуальної реальності в освіті. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2021. Вип. 2. С. 40–47.
37. Волощук І. С. Структура і зміст творчого потенціалу особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2013. Вип. 2. С. 8–13.
38. Воронова О. Ю. Рефлексія педагога–вихователя: принципи та особливості дослідження. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 12. С. 168–179.
39. Гаврілова Л., Бескорса О., Ішутіна О. Європейський досвід підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифровізації освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2021. Вип. 5. С. 153–171.
40. Гай-Нижник П., Чупрій Л. Григорій Сковорода та його вплив на становлення ідей української “філософії серця”, кордоцентризму і гуманізму. *Сковорода і Ми*. Київ : Самміт-книга, 2022. С.12–21.
41. Галан О. М. Студентоцентризм як системоутворювальний принцип підготовки майбутніх соціальних працівників у контексті сучасних освітніх викликів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 13. С. 58–72.
42. Галузяк В. М., Холковська І. Л. Педагогічна діагностика: курс лекцій. Вінниця : Нілан ЛТД, 2015. 155 с.
43. Генсерук Г. Р., Мартинюк С. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 19, т. 2. С. 158–162.
44. Горохівська Т. Критерії та показники розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів фахових дисциплін технічних закладів вищої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки*. 2020. № 3 (22). С. 37–47.
45. Грабченко А.І., Федорович В.О., Гаращенко Я.М. Методи наукових досліджень: навч. посібник. Харків: НТУ «ХПІ», 2009. 142 с.

46. Гриб Т. О., Клименченко Т. Г., Гриб Т. А., Клименченко Т. Г. Інноваційне освітнє середовище навчального закладу вищої освіти як об'єкт наукового аналізу. *Освіта та наука у мінливому світі : проблеми та перспективи розвитку* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (27-28 березня 2020 р., м. Дніпро). Дніпро : Дніпропетровський національний університет ім. Олеса Гончара, 2020.

47. Давидюк М., Пащенко О. Імерсивне освітнє середовище: принципи побудови і практики успішної реалізації. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. Вип. 59. С. 98–105.

48. Даценко М. С. Інноваційні принципи розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 83. С. 57–60.

49. Денисенко Н. Г., Найт, Н. Ф. Середовищний підхід у формуванні готовності майбутніх учителів фізичної культури до іншомовної комунікації. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2022. Вип. 89. С. 43–47.

50. Дибкова Л. М. Засоби реалізації швидкого зворотного зв'язку в інформаційному освітньому середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 77, № 3. С. 130–144.

51. Димова І. Імерсивний підхід в системі університетської освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 289–293. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/48-1-45>

52. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник, 3-тє вид., випр. Київ : Академвидат, 2015. URL: <https://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf> (дата звернення: 24.01.2024).

53. Добровольська Р. О. Формування готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до організації музично-естетичного простору закладів загальної середньої освіти : дис. ... д-ра філософії : 015 – Професійна освіта. Вінниця, 2020. 347 с.

54. Дробот О. В. Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота*. 2020. Вип. 1(51). С. 69–85.
55. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12–28.
56. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 400 с.
57. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
58. Дубасенюк О. А. Розвиток системних досліджень у науковому знанні : історія, досвід, перспективи. *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 12–28.
59. Желанова В. Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. Вип. 39(1). С. 12–18.
60. Желанова В. Середовищний підхід у вищій освіті: сутність та логіка реалізації. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія. 2016. С. 98–115.
61. Желанова В. Теоретико-технологічні аспекти формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вища освіта: досвід і перспективи*. Київ, 2015. С. 229–248.
62. Жмай О. В. Формування емоційного інтелекту як необхідна складова процесу розвитку soft skills. *Ринкова економіка: сучасна теорія і практика управління*. 2018. Вип. 17. С. 119–132.
63. Жук Ю. О. Особистісний простір учня в комп'ютерно-орієнтованому навчальному середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2012. Вип. 3(29). <https://doi.org/10.33407/itlt.v29i3.693>
64. Україна доєдналася до міжнародної інноваційної програми «трансформація цифрової педагогіки». *Міністерство освіти і наук України*. URL:

<https://mon.gov.ua/ua/news/ukrayina-doyednalasya-do-mizhnarodnoyi-innovacijnoyi-programi-transformaciya-cifrovoyi-pedagogiki>. (дата звернення: 11.11.2023).

65. Заблоцька О. С., Ніколаєва І. М. *Студентоцентризм як тренд сучасної освіти. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 194. С. 29–33.

66. Заболотна О. Холістична педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 41. С. 224–230.

67. Заблоцька С. Психологічний супровід особистісно-професійного розвитку студентів педагогічного університету. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Вип. 18. С. 95–101. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.18/18.168211>.

68. Засипкіна Л. А., Гаврилюк О. А., Твердохліб Н. В. Інноваційне освітнє середовище як складова формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної та музичної галузі. Publishing House «Baltija Publishing», 2021.

69. Зінченко С. В. Саморозвиток як підґрунтя особистісного розвитку педагогів і дорослих. *Освіта впродовж життя: вимоги часу* : зб. матеріалів VI Всеукр. педагогічних читань до 95-річчя від Дня народження видатного вченого-педагога. Київ.-Тарасівка, 2014. С. 69–72.

70. Зязюн І. А. Діалектика особистісних цінностей та смислів у розвитку особистості. *Професійно-мистецька школа у системі національної освіти* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (1-3 жовт. 2008 р.). Чернівці, 2008. С. 12–13.

71. Іванюк Г., Венгловська О., Антипін Є. Особистісно-професійний розвиток майбутніх педагогів у процесі навчальних практик. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2020. Вип. 2(63). С. 25–34. <https://doi.org/10.28925/1609-8595.2020.2.4>.

72. Імерсивні технології в освіті : збірник матеріалів II науково-практичної конференції з міжнародною участю / упоряд.: С. Г. Литвинова, Н. В. Сороко, О. П. Пінчук. Київ : ІЦО НАПН України, 2022. 226 с.

73. Імперативи людського розвитку в теорії формування людського капіталу. *Ефективна економіка*. 2011. № 11. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek\\_2011\\_11\\_73](http://nbuv.gov.ua/UJRN/efek_2011_11_73) (дата звернення: 11.01.2024).

74. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник / за заг. ред. О. І. Огієнко. Київ, 2016 <https://lib.iitta.gov.ua/705812/1/%D0%A1%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (дата звернення: 23.01.2024).

75. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

76. Юань Гао. (2023). Формування інноваційного потенціалу педагога-музиканта в умовах гуманізації мистецької освіти : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Український державний університет імені Михайла Драгоманова. Київ, 2023. 24 с.

77. Юань Гао. Зміст та структура інноваційного потенціалу педагогів-музикантів. 2019. С. 9–14. <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2019-PP-1-9-14>

78. Юань Гао. Інноваційний потенціал особистості як наукова категорія. *Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*. 2016. Вип. 21. С. 12–17.

79. Калюжка Н. С. Закономірності та принципи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 2. С. 270–277.

80. Капліна А. С. Поняття " розвиток " у категоріальному апараті теорії розвитку. *Збірник наукових праць східноукраїнського національного університету ім. В. Даля*. 2012. № 24(2): Менеджмент. С. 57–64.

81. Каплінський В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбутніх вчителів. 6-те вид. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2015. 80 с. URL: <https://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/293/Kaplinsky%20-%25%2020100%20%25%2020skladnuh%20sutyatsi.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (last accessed: 24.12.2023).

82. Кернас А. В., Решняк Д. С. Емоційний інтелект як один з головних аспектів становлення інноваційного потенціалу особистості в період цифрової епохи. 2023. С. 160–166.

83. Кириєнко О. О. Формування інноваційної компетентності педагогів: ретроспективний огляд. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2022. Вип. 49. С. 217–225.

84. Киричук В. О., Андросович К. А. Розвиток та соціалізація особистості у сучасному суспільстві. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. № 11 (30). С. 22–26.

85. Княжева І. А. Характеристика професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2017. Вип. 2. С. 53–62.

86. Ковальчук, О. М. (2014). Принципи підготовки магістрів гуманітарних спеціальностей до інноваційної професійної діяльності. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. 2014. Вип. 51. 84–87.

87. Кожушко, С. П. Професійна взаємодія та її характеристики. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. 2013. Вип. 38-39. С. 247–252.

88. Козак Л. В. Критерії готовності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 76-88.

89. Козак Л. В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. № 2(6). С. 74–85. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/124> (дата звернення: 23.01.2024).

90. Козак Л. В. Принципи інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2011. Вип. 2. С. 88–97.

91. Козак Л. В. Формування інноваційного потенціалу майбутнього викладача. *Освітній простір України*. 2018. С. 54–60. <https://doi.org/10.15330/esu.13.54-60>



92. Козак Л. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 /Київський університет імені Бориса Грінченка. 2015, 554 с.

93. Козир А. Основні тенденції розвитку мистецької освіти на сучасному етапі. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2016. Вип. 3. С. 25–37.

94. Колмакова В. О. Імерсивні технології як сучасна освітня стратегія підготовки майбутніх фахівців. *Українські студії в європейському контексті 2022*. № 5. С. 177–182.

95. Коломієць С., Маслова Т. Реалізація принципів студентоцентризму в освітньому середовищі університету. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід* : збірник тез V Міжнародної науково-практичної конференції (11-12 травня 2023 року, м. Тернопіль). Тернопіль : Осадца Ю. В., 2023. С. 329-332.

96. Колот А. М., Цимбалюк С. О. Мотивація персоналу : підручник. Київ : КНЕУ, 2011. 397.

97. Комар О. С. Організаційно-педагогічні засади неперервної професійної освіти вчителів англійської мови в країнах європейського союзу : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – «Теорія та методика професійної освіти». 2019. 509 с.

98. Коновальчук В. І. Рефлексія як спосіб розвитку творчого потенціалу особистості у просторі освіти. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. 2015. Вип. 7. С. 74–77.

99. Коновальчук В. І. Розвиток творчого потенціалу особистості у просторі освіти : дис. ... д-ра філософ. наук / Інститут вищої освіти НАПН України. Київ, 2017. 469 с.

100. Коновальчук І. І. Міждисциплінарний підхід у дослідженні проблем педагогічної інноватики. *Interdyscyplinarnosc pedagogiki i jej subdyscypliny* / Pod redakcja Zofii Szaroy, Franciczka Szloska. 2013. P. 261–269.

101. Коновальчук І. І. Терміносистема базових понять педагогічної інноватики. *Нові технології навчання* : наук.-метод. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти. Київ-Вінниця, 2011. Вип. 69. Ч. 1. С. 70–75.

102. Концепція розвитку національної інноваційної системи України : від 17 червня 2009 р. № 680-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/224444321> (дата звернення: 23.01.2024).

103. Кошарна Н. В. Інноваційні методи в мовних дисциплінах під час профільного навчання. *International Journal of Higher Educatio*, 2020. № 9. С. 230–242.

104. Кошарна Н. В. Сучасний європейський досвід практичної підготовки вчителів, Освітологічний дискурс, 32(1), 143–155. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.1.10>

105. Кремень В. Г. Мультимодальна мова дистанційного навчання. *Освіта і суспільство*. 2020. Вип. 6-7. [https://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/2070/](https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2070/) (дата звернення: 23.01.2024).

106. Кремень В. Г. Партнерський форум «Освіта України 2021: стратегічні цілі та пріоритетні напрями». *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Вип. 3(1). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-3-1>

107. Кремень В. Г. Чому ми бідні, якщо такі освічені. *Дзеркало тижня*. 2015. 20 Лютого. 2015. С. 14.

108. Кремень В. Г., Биков В. Ю., Ляшенко, О. І. Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Вип. 4(2). С. 1–49. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223>.

109. Кремень В. Г., Ільїн В. В. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2008. 472 с.

110. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю. Освіта і наука - основа інноваційного людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2020. Вип. 2(2). С. 1–5.

111. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти*. 2013. Вип. 1. С. 7–22.
112. Кремень В. Про «Дитиноцентризм», або Чому освіта України потребує структурних змін. *День*. 2009. 19 листопада. С. 1–6.
113. Кремень В. Проект сучасної освіти: інноваційна людина. *Рідна школа*. 2013. Вип. 8-9. С. 4–8.
114. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
115. Кремень, В. Г., Сисоєва, С. О., Бех, І. Д. Концепція виховання дітей та молоді в цифровому просторі. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. 4(2). С. 1–30.
116. Крижко В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою : навч. посібник. Київ : Освіта України, 2005. 440 с.
117. Крюкова Є. С., Голуб Т. П., Америкідзе О. С. Використання імерсивних технологій в освіті. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 32. С. 186–188.
118. Кузнєцова О. В. Факторна структура простору адаптивно-інновативних характеристик особистості. *Наука і освіта*. 2015. № 11–12. С. 66–73.
119. Курбатов С. В. Освітні інновації: контури майбутнього. *Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура*. Київ : Педагогічна думка, 2008. С. 265–304.
120. Курбатов С. Інновації як головний ресурс розвитку інформаційного суспільства. *Філософія освіти*. 2012. № 1-2 (11). С. 320–330.
121. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 2. С. 35–39.
122. Кушнір В., Кушнір Г., Рожкова Н. Інноваційність освіти як дидактичний принцип. *Рідна школа*. 2012. Вип. 6. С. 3–8.
123. Лавринєць А. П. Розвиток творчого потенціалу вчителя музичного мистецтва в умовах післядипломної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 20 с.

124. Лефтеров В. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності засобами психологічного тренінгу. *Психологія і суспільство*. 2012. Вип. 2 (48). С. 91–107.

125. Лимар Л. Основні переваги та недоліки дистанційного навчання іноземних мов у немовному закладі вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2022. Вип. 1. С. 24–29.

126. Литвинова С. Проектування хмаро орієнтованого навчального середовища загальноосвітнього навчального закладу : монографія. Київ, Компринт, 2016. 357 с.

127. Лісова А. В. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2021. 352 с.

128. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. — К: ВЦ «Академія», 2007. — 608 с. (Енциклопедія ерудита).

129. Лук'янчук М. В. Підготовка майбутніх учителів до формування творчих здібностей молодших школярів у процесі навчання грамоти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти». Луцьк, 2019. 295 с.

130. Луніна В. Ю. Розвиток творчого потенціалу вчителя в умовах центру освітніх інновацій інституту післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 336 с.

131. Луценко О. Л., Шапошник Д. О. Взаємозв'язок самоефективності особистості з іншими психологічними змінними. *Наука і освіта*. 2012. Вип. 6. С. 130–133.

132. Максименко С. Д. Генетична психологія особистості: психічний розвиток і навчання. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 7–19.

133. Максименко С. Д. Розвиток особистості–розгортання чи новоутворення? *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 14. С. 3–11.

134. Максимова Л. П. Визначення організаційно-педагогічних засад забезпечення якості професійної підготовки майбутніх економістів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник КрНУ імені Михайла Остроградського*. 2014. Вип. 1. С. 48–59.

135. Мамчур І. А. Формування комунікативного потенціалу майбутнього вчителя іноземної мови засобами культурологічно орієнтованого навчання : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Міжнародний економіко-гуманітарний ун-т ім. Степана Дем'янчука. Рівне, 2007. 392 с.

136. Маноха І. П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 – «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2003. 36 с.

137. Мар'єнко М. В., Сухіх, А. С. Методика використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Вип. 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4111>

138. Марусинець М. Професійна діяльність педагога: рефлексивний аспект. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2012. Вип. 43(1). С. 39–45.

139. Масліч С. В. Освітнє середовище закладів професійної (професійно-технічної) освіти: проблеми, перспективи. 2023. С. 245–248.

140. Михайлишин Г., Мандро Л. Навички особистої ефективності як складова професійної компетентності соціального працівника. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. 1(19). С. 92–102.

141. Михалюк А. М. Творчість та інновація: сучасний контент. *Освітологічний дискурс*, 2021. Вип. 3(34). С. 32–45. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.33>

142. Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус Ю. В. Розвиток потенціалу особистості студентів в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу. *Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів*. Вінниця, 2014. С. 85–106.

143. Міляєва В. Р., Лебідь Н. К., Бреус, Ю. В. Теоретичний аналіз поняття «потенціал особистості». *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнко, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Вип 20. С. 405–415.

144. Моляко В. О. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень : монографія. Житомир : Рута, 2006. 320 с.

145. Моляко В. Творчий потенціал людини як психологічна проблема. *Психологія суспільства*. 2007. № 4. С. 6–10.

146. Монастирська О. В., Бобкова О. І. Особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів. Запровадження інноваційних освітніх практик як засіб підвищення якості національної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (29 листоп. 2022 р., м. Харків). Харків, 2022. 271–273.

147. Морзе Н. В., Співак С. М. Формування сучасного хмароорієнтованого персоналізованого освітнього середовища враховуючи ІКТ - компетентність учасників навчального процесу. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. 2017. № 3. С. 274–282. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2017.3.27482>.

148. Мороз С., Романовський О., Мороз В., Домбровська С., Грень Л. Дистанційна форма здобуття вищої освіти: аналіз думки студентів щодо якості, переваг і недоліків. *Information Technologies and Learning Tools*. 2020. Вип. 79. С. 276–295. <https://doi.org/10.33407/itlt.v79i5.3340>

149. Москаленко В. В. (2020). Генетична теорія розвитку мислення Жана Піаже у соціально-психологічному контексті. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 12: Психологія творчості. Вип. 27. С. 200–211. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/722840/1/27\\_8.pdf#page=200](https://lib.iitta.gov.ua/722840/1/27_8.pdf#page=200) (дата звернення: 23.01.2024).

150. Мулик К. О. Системний підхід до інтегрованого навчання професійно спрямованої англійської мови майбутніх соціальних працівників під час фахової підготовки. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2021. Вип. 82. С. 113–117.

151. Національна рамка кваліфікацій. Міністерство освіти і науки України : вебпортал. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>. (дата звернення: 23.01.2024).
152. Нікітіна І. В., Мартич В. В., Никитина І. В., Мартич В. В. Формування професійної мотивації студента як детермінанти його творчого розвитку і працевлаштування. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка* : 2010. № 1(28). С. 206–211.
153. Нова українська школа / Міністерство освіти і науки України. 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 23.01.2024).
154. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконт, 1998. 351 с.
155. Новий українсько-англійський словник / Є. І. Гороть, С. В. Гончарук, Л. К. Малімон, О. О. Рогач. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 700 с. URL: [https://e2u.org.ua/s?w=innovation&dicts=all&highlight=on&filter\\_lines=on](https://e2u.org.ua/s?w=innovation&dicts=all&highlight=on&filter_lines=on) (дата звернення: 23.01.2024).
156. НУШ. Міністерство освіти і науки України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola> (дата звернення: 23.01.2024).
157. Овсянкіна Л. А. Проблеми впровадження сучасних інформаційних технологій в гуманітарній освіті. URL: <http://pgk.npu.edu.ua/index.php/--2-25/91-1-r-4>.
158. Овсянкіна Л. А. Філософський аналіз сучасних інноваційних процесів у системі вищої освіти. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2011. № 1. С. 60–65
159. Олексюк О. М. Кластерна модель розвитку духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2020. Вип. 2(95). С. 139–148.
160. Олексюк О. М. Міждисциплінарність як механізм реалізації духовного потенціалу як особистості у вищій мистецькій освіті. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. 2018. Вип. 3 (84). Ч. 2: За матеріалами

IX Міжнародної науково-практичної конференції «Культурна особистість у світлі виховання, освіти і духовної безпеки» (23 травня 2018 року, м. Київ). С. 151–159.

161. Олексюк О. М. Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті : монографія. Видання 2-ге, переробл. та допов. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2019. 268 с.

162. Оніпко В. В. Компетентнісний підхід до підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін для профільної школи. *Вісник Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (257), ч. VI. С. 44–55.

163. Опачко М. В., Попадич О. О., Ключарова А. Визначення показника інноваційного дидактичного потенціалу у здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня спеціальності "011 освітні, педагогічні науки. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. Ужгород : Говерла, 2021. Вип. 1 (48). С. 299–304.

164. Опис цифрової компетентності педагогічного й науковопедагогічного працівника : проект Розроблено на виконання Наказу МОН України № 38 від 15 січня 2019 року. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/27905/1/digital%20comp%20teacher%20Morze.pdf> (дата звернення: 23.01.2024).

165. Оружа Л. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутніх дизайнерів у вищому навчальному закладі. *Вісник Інституту розвитку дитини*. Вип. 12. Серія: Філософія, педагогіка, психологія. 2010. С. 73–78.

166. Освіта для сучасності = Edukacja dla współczesności : зб. наук. пр. : у 2 т. Мін-во освіти і науки України, НАПН України, НПУ імені М. П. Драгоманова, Комітет педагогічних наук Польської академії наук, Наукове товариство “Польща–Україна”, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоц. ректорів пед. ун-тів Європи ; редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. П. Андрущенко, Н. Г. Ничкало Ф. Шльосек (заст. голови) ; Л. Лук’янова, Л. Макаренко, О. Падалка [та ін.] (члени редколегії). Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. Т. 1.

167. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / Акімова О. В., Галузьяк В. М. та ін. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2014. 416 с.



168. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти. Чернівці, 2009. 762 с.
169. Павелків Р. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Кондор, 2011. 468 с.
170. Павелків Р. В. Рефлексія як механізм особистісно-професійного становлення майбутніх вчителів. *Психологія: реальність і перспективи*. 2019. Вип. 12. С. 5-11.
171. Пехота О. М., Прасол Н. О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. *Нові педагогічні технології як відповідь вищої школи на виклики інноваційного етапу світового розвитку*. 2015. С. 349–355.
172. Підласий І. П. Педагогіка. Новий курс. Книга 1. Загальні основи. Процес навчання, 2010.
173. Пісковенко А., Бондаренко О. Рефлексія як структурна одиниця навчального заняття. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. 2022. Cambridge, UK. P. 194-199.
174. Піскур З. І. Дистанційна форма навчання в умовах пандемії COVID-19 та війни в Україні за оцінюванням студентів медичного університету. *Туберкульоз, легеневі хвороби, ВІЛ-інфекція*. 2023. Вип. 2. С. 98-104.
175. Подлесний С. В., Холодняк Ю. С., Капорович, С. В. *Використання імерсії в сучасній освіті. Сучасна освіта – доступність, якість, визнання* : збірник наукових праць XII міжнародної науково-методичної конференції, 11–13 листопада 2020 року, м. Краматорськ. 2020. С. 132–134.
176. Полякова Г. Розвиток середовищного підходу у вищій освіті в умовах глобальних змін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. Вип. 4. С. 186–199.
177. Пометун О. І. Розвиток критичного мислення учнів як наскрізного уміння в практиці нової української школи. *Філософське осмислення досвіду реалізації проєкту «Нова українська школа»*. 2020. С. 108–111.

178. Попадич О. О. Організаційно-педагогічні засади підготовки майбутнього вчителя до формування правової компетентності молодших школярів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2021. Вип. 76, т. 3. С. 93–97.

179. Починкова М. М. Інноваційно-освітнє середовище в системі формування критичного мислення майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Донбасу*. 2019. Вип. 1-2. С. 39–40.

180. Пріма Р. М. Аксиологічні орієнтири у професійній підготовці майбутнього педагога-вихователя. *Наук. вісн. Чернівець. ун-ту* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 635: Педагогіка та психологія. С. 171–176.

181. Про вищу освіту : Закон України, док. № 1556-VII, чинний, поточна редакція від 27.12.2023. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 23.01.2024).

182. Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : наказ Міністерства освіти і науки України : від 11.07.2017 № 994. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1171-17#Text> (дата звернення: 23.01.2024).

183. Про Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття) : постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 № 896. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text> (дата звернення: 24.01.2024).

184. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 23.01.2024).

185. Про освіту : Закон України, док. № 2145-VIII, чинний, поточна від 04.01.2024. *База даних «Законодавство України»*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 23.01.2024).

186. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р.

База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.01.2024).

187. Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року : розпорядження Кабінету Міністрів України від 10 липня 2019 р. № 526-р. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#Text> (дата звернення: 12.01.2024).

188. Проект Закону про застосування англійської мови в Україні : док. № 9432 від 28.06.2023. URL: <https://itd.rada.gov.ua/billInfo/Bills/Card/42201> (дата звернення 22.11.2023).

189. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.

190. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 127. С. 177–180.

191. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах : монографія. Київ ; Луганськ : Альма-матер, 2004. 540 с.

192. Пучков О. О., Уваркіна, О. В. Емерджентні властивості сучасної освіти. *Актуальні питання лінгвістики, професійної лінгводидактики, психології і педагогіки вищої школи* : зб. статей VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 25–26 листопада 2021 р. Полтава, 2021. С. 257–261.

193. Результати онлайн опитування «Готовність і потреби вчителів щодо використання цифрових засобів та ІКТ в умовах війни: 2023 : Аналітичний звіт. URL: <http://surl.li/ksxxz> (дата звернення: 11.01.2024).

194. Решетник С. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. Вип. 2. С. 217–223.

195. Руднік Ю. В. Підготовка вчителів початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018. 338 с.

196. Рожелюк І. Я. Особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів іноземної мови як предмет науково-педагогічних дискусій зарубіжних дослідників. Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов : зб. матеріалів VIII міжнар. наук.-практ. конф. (12 квітня 2022 року). Одеса : ОНУ ім. І. І. Мечникова, 2022. С. 370–374.

197. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» від 03 березня 2021 р. № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#n13> (дата звернення: 14.09.2023).

198. Савельчук І. Б. Соціально-педагогічне середовище навчально-професійних студій як чинник формування інноваційного потенціалу майбутніх соціальних працівників. *Освітологічний дискурс*. 2015. Вип. 1(9). С. 204–214. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/213> (дата звернення: 21.12.2023).

199. Саричев В. І. Імперативи людського розвитку в теорії формування людського капіталу [Електронний ресурс] / В. І. Саричев // Ефективна економіка. – № 11. – 2011. – Режим доступу : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1304> (дата звернення: 23.12 2023).

200. Саух П. Ю. Сучасна освіта : портрет без прикрас : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 382 с.

201. Семенов О. Ключові концепти Я-концепції академіка Неллі Ничкало. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2016. Вип. 14. С. 9–21. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd\\_2016\\_14\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/eepd_2016_14_3) (дата звернення: 11.01.2024).

202. Серняк О. М. Професійно-фахова підготовка вчителя іноземної мови для нової української школи. *Молодь і ринок*. 2019. <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2019.166287>.

203. Серьогіна Д. О. Економіка та організація інноваційної діяльності : конспект лекцій для студентів денної та заочної форм навчання першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 051–Економіка. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2020. 70 с.

204. Сиваш С. В. Розвиток творчого потенціалу вчителів української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2020. 217 с.

205. Сидорук І. Середовищний підхід у формуванні соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27(4). 218–223. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.4/27.204008>

206. Сисоєва С. О. (2001). Педагогічні технології і професійний розвиток особистості. *Przyzywanie głębi do kręgu sków, myśli, idei i działań. Księga Jubileuszowa ofiarowana Profesorowi Jósefowi Zurawowi / Wyższa szkoła pedagogiczna w Czestochowie*. 2001. S. 741–754.

207. Сисоєва С. О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*. 2015. С. 18–44.

208. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

209. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія. Київ : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2014. 404 с.

210. Сисоєва С. О., Кристопчук Т.Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2009. 460 с.

211. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науковопедагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

212. Скріннік Є. О. Підготовка майбутнього вчителя до формування сімейних духовно-моральних цінностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.07. Полтава, 2016. 250 с.

213. Словник української мови : в 11 т. / редкол.: І. К. Білодід (голова) та інші; Акад. наук Укр. РСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Київ : Наук. думка, 1976. Т. 7. 1976. 724 с.

214. Словник української мови : онлайн-версія. URL: <https://sum.in.ua/> (дата звернення 22.01.2023).

215. Смирнов В. А. Нове просвітництво—прогностичний проєкт освоєння майбутнього. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції (29-30 жовтня 2019 року, м. Суми). 2019. Т. 1. С. 191–195.

216. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу : дис. ... кан. пед. наук : 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 240 с.

217. Сокол Є. І., Радогуз С. А. Трансформація вищої освіти до індустрії 5.0. *Привабливість навчального закладу: складові та тренди* : матеріали XXI Міжнар. наук.-практ. конф., Харків, 10 лют. 2023 р. С. 180-182.

218. Соколюк О. М. Імерсивність в сучасних освітніх середовищах. *Імерсивні технології в освіті* : збірник матеріалів I науково-практичної конференції з міжнародною участю. Київ : ІТЗН НАПН України, 2021. С. 143-148.

219. Соловійов В. М. Індустрія 4.0 і проблеми освіти. *Проблеми та перспективи розвитку економіки освіти регіону* : тези доповідей на XI Міжнародній науково-практичній конференції аспірантів, молодих учених та науковців (м. Кременчук, 21 квітня 2016 р.) / за заг. ред. П. І. Сокурєнка. Кременчук, 2016. С. 16-17. <https://doi.org/10.31812/0564/1283>.

220. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. 2015. 22 с. URL: <http://surl.li/akvty> (дата звернення: 12.01.2024).

221. Стегостенко І. Нові виклики: прощай, світ VUCA, ласкаво просимо у світ BANI. Mind.ua. 2022. 21 січня. URL: <https://mind.ua/openmind/20235173-novi-vikliki-proshchaj-svit-vuca-laskavo-prosimo-u-svit-bani> (дата звернення: 23.01.2024).

222. Стинська В. В., Прокопів Л. М. Інноваційні методики викладання дисциплін у ЗВО в процесі магістерської підготовки. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2020. № 22. С. 145–149.

223. Сторонська О. Зміст фахової підготовки вчителів іноземних мов у Німеччині. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 50. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/50-64>

224. Стратегії формування творчої особистості: методи, прийоми, форми : колективна монографія / авт. кол.: В. Г. Кремень, В. В. Ільїн, Є. Р. Борінштейн, М. С. Гальченко, М. В. Ліпін, Д. В. Погрібна, Н. В. Савчук, О. А. Федорчук. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2020. 320 с.

225. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 рр. / Міністерство освіти України. Київ, 2020. 71 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 12.01.2024).

226. Стратегія розвитку Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника на 2020-2027 рр. Івано-Франківськ. 2019. 15 с. URL: <http://surl.li/ekoig>

227. Тарелкін Ю. П., Цикін В. О., 2010. Методологія наукових досліджень: навч. посіб. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. 196 с.

228. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. Харків : Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.

229. Термін “Критерій”. Словник іншомовних слів. <https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9> (дата звернення: 23.01.2024).

230. Терно С. О. Критичне мислення та інноваційні стратегії в історичній освіті : [посібник для здобувачів ступеня вищої освіти магістра освітньо-професійної програми "Середня освіта (Історія)"]. Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 120 с.

231. Ткаченко І. А., Краснобокий, Ю. М. Системно-синергетичний підхід у фаховій підготовці майбутнього вчителя природничих наук. *Фізико-математическое образование*. 2020. Вип. 4(26). С. 112–118.

232. Ткачук Н. Інноваційне освітнє середовище як умова розвитку професійної компетентності педагогів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 1. С. 124–129.

233. Толстова О. Проблема використання холістичного підходу в гуманітаризації шкільної освіти. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2016. Вип. 1. С. 202–208.

234. Троценко В. Організаційно-педагогічні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. *Рідна школа*. 2012. № 11. С. 47–50.

235. Удич З. І., Шульга І. М., Миронова Л. А. Студентоцентричний підхід в умовах цифровізації навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 56. Т. 2. С. 151–154. <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2023/56.2.33>

236. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя, В. В. Ільїн. Київ : Педагогічна думка, 2008.

237. Филипська В. Засоби реалізації якісного фідбеку під час викладання іноземної мови у вищій школі. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2023. Вип. 1 (7). [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-1\(7\)-445-455](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2023-1(7)-445-455)

238. Фролов П., Крамаревич О. Соціальні очікування як чинник інноваційної активності особистості. *Психологічні науки: проблеми і здобутки*. 2011. Вип. 2. С. 255–269.

239. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.



240. Фурса О. О. Організаційно-педагогічні засади навчально-виховного процесу у мистецькому коледжі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2005. 235 с.

241. Хаустова О. В. Поняття «професійно-творчий розвиток учителя» в системі споріднених понять. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2019. Вип. 67(2). С. 179–183.

242. Хіміч В. Л. Визначення діагностичного інструментарію у науковому дослідженні. *Головний редактор*. 2020. С. 371–374.

243. Хмельницька О. Застосування імерсивних технологій як прогресивний напрям модернізації професійної освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Вип. 2. С. 191–197.

244. Хоружа Л. Л., Прошкін В. В., Глушак, О. М. Компетентнісний розвиток викладачів вищої школи засобами цифрових технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Вип. 78(4). С. 298–314.

245. Хоружа Л. Соціально-психологічні аспекти переходу педагогічного знання в інновацію. *Освітологічний дискурс*. 2021. Вип. 35(4). С. 103–117. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2021.47>

246. Христич Н. С., Скляренко О. Б. Педагогічні умови формування комунікативних компетентностей майбутніх учителів іноземних мов. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького держ. пед. уні-ту імені Івана Франка*. 40. 2021. С. 240–250. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/40-3-39>.

247. Цзішен Б. Педагогічні умови розвитку інноваційного потенціалу вихователів закладів дошкільної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Вип. 86. 2022. С. 20–24. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.04>.

248. Цифрова компетентність. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/cifrova-osvita/golovni-novini-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki/cifrova-kompetentnist> (дата звернення: 21.01.2024).

249. Цюняк О. П. Компетентнісний підхід до розвитку soft skills здобувачів вищої освіти. *Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті* : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Суми, 2021 року) / за ред. О. М. Семеног. Суми : Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2022. Вип. 5. С. 44–47.

250. Цюняк О. П. Інноваційне освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх магістрів початкової освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.14. Т. 1. С. 175–178.

251. Цюняк О. П. Педагогічна інноватика: навчально-методичний посібник для самостійної роботи студентів. Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2019. 128 с.

252. Цюняк О. П. Реалізація акмеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68. Т. 2. С. 235–238.

253. Цюняк О. П. Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 517 с.

254. Шапран О. І., Сідіропуло К. М. Методологічні підходи та принципи формування управлінської компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи 2022. Вип. 88. С. 218–224. <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.44>

255. Шевчук М. Обґрунтування поняття організаційно-педагогічні засади діяльності вищого навчального закладу. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 66-67. С. 115–122.

256. Шелег Т. Психологічні особливості роботи з притчею на заняттях з іноземної мови. *Проблеми гуманітарних наук. Психологія*. 2020. Вип. 47. С. 131–145.

257. Шерстюк Л. В. Організаційно-педагогічні засади навчання професійного іншомовного спілкування. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Сер.: Педагогіка*. 2009. Т. 108. Вип. 95. С. 150–154.

258. Шкільний вчитель нового покоління. *British Council*. URL: <https://www.britishcouncil.org.ua/programmes/english/higher-education/new-generation-school-teacher> (дата звернення: 21.01.2024).

259. Штефан Л. В. Інноваційний потенціал інженера-педагога: сутність, структура, принципи формування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. № 2. С. 55–59. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss\\_2010\\_2\\_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2010_2_10) (дата звернення: 21.01.2024).

260. Щерба Н.С. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до реалізації практикоорієнтованого навчання старшокласників з особливими потребами : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2021. 495 с.

261. Що таке світ БАНІ та як нам підготувати до нього дітей? *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-take-svit-bani-ta-yak-nam-pidgotuvaty-do-nogo-ditej/> (дата звернення: 23.01.2024).

262. Юрченко М. Є., Клименко, Т. В. Організація освітнього процесу на основі принципу студентоцентризму. *About the problems of practice, science and ways to solve them*. 2021. Вип. 14. С. 227.

263. Ягупов В. Професійний розвиток особистості фахівця: поняття, зміст та особливості. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2015. Т. 175. С. 22–28.

264. Якимович О., Ільчишин Я. Вплив середовища вищого навчального закладу на професійне виховання майбутніх фахівців. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training Methodology Theory Experience Problems*. 2021. Вип. 46. С. 350–355. URL: <https://vspu.net/sit/index.php/sit/article/view/2577> (дата звернення: 23.01.2024).

265. Ярмолюк, А.В. Інтеріоризація загальнокультурних цінностей учнями під час вивчення складного речення. *Українська мова і література в школі*. 2017. № 2 (131), С. 11-15.

266. Ярошинська О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. Вип. 4 (1). С. 104–109.

267. Яцюк Н. О. Аналіз сучасних досліджень рефлексії. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. С. 201–208.

268. Ahmad S., Umirzakova S., Mujtaba G., Amin M. S., Whangbo T. Education 5.0: requirements, enabling technologies, and future directions. arXiv preprint arXiv:2307.15846. 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2307.15846> (last accessed: 21.01.2024).

269. Al-Emran M., Al-Sharafi M. A. Revolutionizing education with industry 5.0: challenges and future research agendas. *Int. J. Inform. Technol. Lang. Stud.* 2022. Vol. 6(3). <https://journals.sfu.ca/ijitls/index.php/ijitls/article/viewFile/317/pdf> (last accessed: 21.12.2023).

270. Al-Shammat Al-Din. Three stakeholders' perceptions of effective practices in observing experienced teachers and peers in a UK initial teacher training course : degree of agreement, attitudes to an innovation in the course and changes to observation practices. 2015. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Three-stakeholders'-perceptions-of-effective-in-and-Al-Shammat/a7622eb504b0f7e85acbb5308dc76949800e0d69> (last accessed: 21.01.2024).

271. Arnold J., Brown H. A map of the terrain. *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. P. 1–24.

272. Bar-On R. Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*. 2010. Vol. 40(1). P. 54–62.

273. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda LA. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review. *Int J Educ Technol High Educ*. 2022. Vol. 19(8). <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>

274. Bekteshi E. The 'FoursCs'-Collaboration, Communication, Critical Thinking and Creative Thinking at the Faculty of Arts (FLUP), University of Porto, Porto, Portugal. *Journal of International Social Research*. 2017. Vol. 10(50). P. 56–62.

275. Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation , Brian Tomlinson and Claire Whittaker (Eds.). London, England : British Council, 2013. 252 p.

276. Bower M., Howe C., McCredie N., Robinson A., Grover D. Augmented Reality in education – cases, places and potentials. *Educational Media International*. 2014. Vol. 51(1). DOI: 10.1080/09523987.2014.889400.

277. Bremner N. The multiple meanings of 'studentcentred' or 'learner-centred' education, and the case for a more flexible approach to defining it. *Comparative Education*. 2021. Vol. 57(2). P. 159–186.

278. Buss D. Secret Destinations, in *Innovations in Education and Teaching International*. 2008. Vol. 45 (3). August. P. 303–308.

279. Cairncross S., Mannion M. Interactive Multimedia and Learning: Realizing the benefits. *Innovations in Education and Teaching International*. 2001. Vol. 38(2), P. 156–164.

280. Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*. 2012. Vol. 42(2). P. 183–190.

281. Carayannis E. G., Morawska J. University and Education 5.0 for Emerging Trends, Policies and Practices in the Concept of Industry 5.0 and Society 5.0. *Industry 5.0 Creative and Innovative Organisations*. Springer, 2023. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-26232-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-26232-6_1)

282. Cascio J. Facing the age of chaos. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaosb00687b1f51> (last accessed: 12.12.2023).

283. Cervera M. Caena, F. Teachers' digital competence for Global teacher education. *European Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 45. P. 451–455. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2135855>.

284. Collins Online Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (last accessed: 12.01.2024).
285. Cummings J. J., Bailenson J. N. How immersive is enough? A meta-analysis of the effect of immersive technology on user presence. *Media Psychology*. 2016. Vol. 19(2). P. 272–309. DOI: 10.1080/15213269.2015.1015740
286. Dewaele J.-M., MacIntyre P. D. The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014. Vol. 4(2). P. 237–274. DOI: 10.14746/ssllt.2014.4.2.5
287. Dodewar A. G. Innovative techniques in English language teaching for enhancing learner's ability. *Confluence*. 2012. URL: [www.tgpcet.com](http://www.tgpcet.com) (last accessed: 21.12.2023).
288. Down G.W. Jr, d Mohr L.B. Toward a Theory of Innovation. *Administration & Society*. 1979. Vol. 10. P. 385.
289. Dreze J., Sen A. India: Development and participation. Oxford, 2002. 512 p.
290. Edeh N. I., Ugwoke E. O., Anaele E. O. Effects of innovative pedagogies on academic achievement and development of 21st-century skills of taxation students in colleges of education. *Innovations in Education and Teaching International*. 2021. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1919174>
291. Elstad E., Christophersen K. A. Perceptions of digital competency among student teachers: Contributing to the development of student teachers' instructional self-efficacy in technology-rich classrooms. *Education Sciences*. Vol. 7(1). P. 2–17. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci7010027>
292. Engen B. Comprendiendo los aspectos culturales y sociales de las competencias digitales docentes. *Comunicar; Comunicar 61: Competencia digital docente. Perspectivas y prospectivas para una nueva escuela*. 2019. URL: [https://www.scipedia.com/public/Engen\\_2019a](https://www.scipedia.com/public/Engen_2019a) (last accessed: 21.12.2023).
293. Engen B. K. Understanding social and cultural aspects of teachers' digital competencies. *Comunicar*. 2019. Vol. 27(61). P. 9-19. <https://doi.org/10.3916/C61-2019-01>.

294. Erdoğan, V. Integrating 4C skills of 21st century into 4 language skills in EFL classes. *International Journal of Education and Research*, 2019. Vol. 7(11), P. 113-124. URL: <https://ijern.com/journal/2019/November-2019/09.pdf>
295. Estriegana R., Medina-Merodio J., Barchino R. Student acceptance of Virtual Laboratory and practical work: An extension of the Technology Acceptance Model. *Computers & Education*. 2019. Vol. 135. P. 1–14.
296. Everett M. Rogers. Diffusions of innovations. 5th edition. Free Press, 2003. 576 p.
297. Facione P. A. Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations. Washington, DC : ERIC, Institute of Education Sciences, 1990. P. 1–112. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED315423> (last accessed: 21.12.2023).
298. Ferrari A., Cachia R., Punie Y. Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching. In *JRC Technical Note*. 2009. Vol. 64. URL: [http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374\\_TN.pdf](http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC52374_TN.pdf) (last accessed: 21.12.2023).
299. Fredrickson B. L. The value of positive emotions. *American Scientist*. 2003. Vol. 91(4). P. 330–335.
300. Gardner H. Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York : Basic Books, 1993.
301. Gavaldon G., McGarr O. Exploring pre-service teachers' future intentions to use technology through the use of comics. *Teaching and Teacher Educatio*. 2019. Vol. 83. P. 99–109. DOI: 10.1016/j.tate.2019.04.00
302. Glatter R., Castle F., Cooper D., Evans J., Woods, P. A. What's new? Identifying innovation arising from school collaboration initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*. 2005. Vol. 33(4). P. 381–399.
303. Grøndahl Glavind J., Montes De Oca L., Pechmann P., Brauner Sejersen D., Iskov T. Student-centred learning and teaching: a systematic mapping review of empirical research. *Journal of Further and Higher Education*. 2023. Vol. 47(9). P. 1247–1261.

304. Hamilton D., McKechnie J., Edgerton E., Wilson C. Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*. 2021. Vol. 8(1). P. 1–32.

305. Hawley W. D., Valli L. The essentials of effective professional development: A new consensus. *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999. P. 127–150.

306. Hoidn S., Klemenčič M. *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education*. Routledge. 2020.

307. Horwitz E., Horwitz M., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70(2). P. 125–132.

308. Howard S. K., Tondeur J., Ma, J., Yang J. What to teach? Strategies for developing digital competency in preservice teacher training. *Computers & Education*. 2021. Vol. 165(1). P. 104149. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104149

309. Huberman M. On teachers careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Education Research on Teachers' Professional Lives*. 1989. Вып. 13(4). P. 347–362.

310. Huberman M., Guskey T. R. The diversities of professional development. *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York : Teachers College, 1995. P. 269–272.

311. Human Development Report 1990. Concept and Measurement of human development. URL: <http://hdr.undp.org/en/reports/global/hdr1990/chapters/> (last accessed: 12.12.2023).

312. Hussey T., Smith P. Learning outcomes: a conceptual analysis, in *Teaching in Higher Education*. 2008. Vol. 13(1). P. 107–115.

313. Industry 5.0: A Transformative Vision for Europe. URL: <https://www.horizon-europe.gouv.fr/sites/default/files/2022-01/industry-5-0-pdf5324.pdf> (last accessed: 12.12.2023).



314. Innovation and Technology. Education 5.0: What Does It Mean? How Does It Work? URL: <https://www.sydle.com/blog/education-5-0-61e71a99edf3b9259714e25a> (last accessed: 24.12.2023).

315. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 67. P. 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016>

316. Jacobs C. The evaluation of educational innovation. *Evaluation*. 2000. Vol. 6(3). P. 261–280.

317. Josh McCarthy. Evaluating written, audio and video feedback in higher education summative assessment tasks. *Issues in Educational Research*. 2015. Vol. 25(2). 2015. URL: <http://www.iier.org.au/iier25/mccarthy.pdf> (last accessed: 12.12.2023).

318. Jurica J., Webb L. The use of technology in K-12 classrooms. *The Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 2016. URL: <http://bit.ly/2EaMMez> (last accessed: 24.12.2023).

319. Kairisto-Mertanen L., Räsänen M., Lehtonen J., Lappalainen H. Innovation pedagogy—learning through active multidisciplinary methods. REDU. *Revista De Docencia Universitaria*. 2012. Vol. 10(1). P. 67–86.

320. Kettunen J. Innovation pedagogy for universities of applied sciences. *Creative Education*. 2011. Vol. 2(1). P. 56–62.

321. Kettunen J. Strategy process in higher education, in *Journal of Institutional Research*. 2010. Vol. 15(1). 16–27.

322. Khoruzha M., Bratko O., Kotenko O., Proshkin V. The study of the higher school lectures competence in Ukraine: diagnostics and analytics. *The new educational review*. 2019. Vol. 55(1). P. 233–245. <https://doi.org/10.15804/tner.2019.55.1.19>

323. Kosharna N. Students' critical thinking development within pedagogical specialties of master's educational level in the content of the discipline «Professional communication in a foreign language». *Educational discourse*. 2020. № 2 (29). C. 14–25. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.2>

324. Kosharna N., Petryk L., Solomakha A., Sytnyk O., Loboda O. Digital and Multimedia Technologies in Teaching Foreign Languages to Students of Pedagogical

Specialties. *Pedagogical and Research Perspectives on Language Education*. 2023. 125–152.

325. Kurylo V., Karaman O., Omelchenko S., Grinyova M., Yurkiv Y., Zhelanova V., Vienievtseva Y. Innovative vector of education development in the era of global challenges. Podhájska : European institute of further education, 2023. 498 p.

326. Lai E. Principal leadership practices in exploiting situated possibilities to build teacher capacity for change. *Asia Pacific Education Review*. 2014. Vol. 15. P. 165–175.

327. Lamattina Alexandre de A. Educação 4.0: transformando o ensino na era digital. Formiga, MG: Editora Union, 2023. Disponível em. 139 p.

328. Lamri Jérémy, Michel Barabel, Olivier Meier, odd Lubart. *Le Défi Des Soft Skills: Comment les Développer au XXIe Siècle?* Paris: Dunod. 2022.

329. Liao C.-W., Chen C.-H., Shih S.-J. The interactivity of video and collaboration for learning achievement, intrinsic motivation, cognitive load, and behavior patterns in a digital game-based learning environment. *Computers & Education*. 2019. Vol. 133. P. 43–55.

330. Lightfoot S. Using Policy Briefs as Assessment to Integrating research-led employability in foreign policy courses: a case study. *Journal of Contemporary European Research*. 2020. Vol. 16(1). P. 26–37. <https://doi.org/10.30950/jcer.v16i1.1083>

331. Lim C. P., Wang L. B. *Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia-Pacific*. Paris, France: UNESCO. Publisher : UNESCO Editor: Cher Ping LIM; WANG Libing

332. Lubart Todd, Branden Thornhill-Miller. *Creativity: An Overview of the 7C's of Creative Thought*. Heidelberg: Heidelberg University Publishing. 2019.

333. Lyytinen S. Project Hatchery – interdisciplinary learning through project methods, In *Towards Innovation pedagogy. A new approach to teaching and learning in universities of applied sciences*, ed. by Lehto, A., Kairisto-Mertanen L., Penttilä, T. TUAS Reports 100. Turku University of Applied Sciences. 2011.

334. Machado C. F., Davim J. P. *Industry 5.0: Creative and Innovative Organizations*. Springer Nature, 2023.

335. MacIntyre P. D. Language anxiety: A review of the research for language teachers. *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: Mc Graw-Hill, 1999. P. 24–45.

336. Mahmoudi S., Jafari E., Nasrabadi H. A., Liaghatdar M. J. Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*. 2012. Vol. 5(2). P. 178–186.

337. Mahony J. Responsive teaching at a time of radical change: Reflections on the pedagogy of the EU in Brexit Britain. *Journal of Contemporary European Research*. 2020. Vol. 16 (1). P. 37–50. <https://doi.org/10.30950/jcer.v16i1.1082>.

338. Makransky G., Petersen G. B. Investigating the process of learning with Desktop Virtual Reality: A structural equation modeling approach. *Computers & Education*. 2019. Vol. 134. P. 15–30.

339. Malykhin O. V., Karpiuk V. A. Methodical techniques of using ict in the process of forming the students-philologists' linguistic and country study competency. *Information Technologies and Learning Tools*. 2018. Vol. 68(6). P. 112–124.

340. Malykhin O., Aristova N. (2022). Boosting independent learning skills among future teachers of foreign languages: implementing innovative strategies. *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу*. Київ : КНУТД, 2022. P. 132–135.

341. Marín V. I. Student-centred learning in higher education in times of Covid-19: A critical analysis. *Studies in Technology Enhanced Learning*. 2022. Vol. 2(2).

342. Maurer H., Niemann A., Plank F. Innovative Teaching on European (Foreign) Affairs. *Journal of Contemporary European Research*. *Journal of Contemporary European Research*. 2020. Vol. 16(1). P. 4–12. DOI: 10.30950/jcer.v16i1.1153

343. Mayes C., Cutri R. M., Goslin N., Montero F. Understanding the whole student: Holistic multicultural education. Rowman & Littlefield, 2016.

344. Melnyk Y., Pypenko I. Innovative potential of modern specialist: The essence and content. *Psychological and pedagogical problems of modern specialist formation*. 2017. P. 9–16.

345. Mikropoulos T. A., Natsis A. Educational virtual environments: A ten-year review of empirical research (1999–2009). *Computers and Education*. 2011. Vol. 56(3). P. 769–780. doi: 10.1016/j.compedu.2010.10.020
346. Miller J. *Education and the Soul : Toward a Spiritual Curriculum*. NY : SUNY Press, 2000. 345 p.
347. Miller J. *The Holistic Curriculum*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education Press, 1988. 234 p.
348. Moreno R., & Mayer R. E. Interactive multimodal learning environments. *Educational Psychology Review*. 2007. Vol. 19(3). P. 309–326.
349. Muijs D., Harris, A. Teacher leadership in (in)action. *Educational Management Administration and Leadership*. 2007. Vol. 35(1). 111–134.
350. Nashruddin N., Ningtyas P. R., Ekamurti N. Increasing the students' motivation in reading english materials through task-based learning (tbl) strategy STRATEGY (A Classroom Action Research at the First Year Students of SMP Dirgantara Makassar). *Scolae: Journal of Pedagogy*. 2018. Vol. 1, no. 1. P. 44–53.
351. Naz F., Murad H. S. Innovative teaching has a positive impact on the performance of diverse students. *SAGE Open*. 2017. Vol. 7. P. 1–8.
352. Neo M., Neo, K. T. Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. *Journal of Educational Technology & Society*. 2001. Vol. 4(4). P. 19–31. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/db11/95d79f0fc57a1f9c84db386a43e23c4e831f.pdf> (last accessed: 26.12.2023).
353. Newmann F. M., King M. B., Youngs, P. (2000). Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools. *American Journal of Education*. 2000. Vol. 108(4). P. 259–299. <https://doi.org/10.1086/444249>.
354. Nicholls A. *Managing educational innovations* audrey nicholls. Routledge, 1983. 110 p.
355. Nicolis G., Nicolis C. *Foundations of complex systems: emergence, information and prediction*. World Scientific, 2012. 367 p.

356. Nunan D. Collaborative Language Learning and Teaching, Cambridge University Press, 2003. URL: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/91035573.pdf> (last accessed: 26.12.2023).
357. Nunan D. Task Based Language Teaching, Cambridge University Press, 2004. URL: <http://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/Task-based%20Language%20Teaching.pdf> (last accessed: 26.12.2023).
358. Nuraida N., Azis A., Nasuhi A., Lubis L. H. Holistic Education for Developing Early Childhood Potential: A Literature Review. *Educational Review: International Journal*. 2022. Vol. 19(2). P. 221–249.
359. O’Neill G., McMahon T. Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. 2005. URL: <https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/3345/1/O'Neill%20and%20McMahon%202005.pdf> (last accessed: 26.12.2023).
360. Olelewe C. J., Doherty F. V., Orji C. T., Aneyo I. Effects of innovative pedagogy integration in electrical installation and maintenance works in Enugu and Lagos states technical colleges. *International Journal of Electrical Engineering Education*. 2021. <https://doi.org/10.1177/0020720921997051>.
361. Panitz T. (1996). A Definition of Collaborative vs Cooperative Learning. 1996. URL: [http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a\\_definition\\_of\\_collaborative\\_vs\\_cooperative\\_learning.pdf](http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf) (last accessed: 26.12.2023).
362. Philosophical Sources of Holistic Education. *Turkish journal of Values Education*. 2005. № 3(10). P. 150–161
363. Piaget J. Piaget’s Theory. *Piaget and His School*. Springer Study Edition. Springer, Berlin, Heidelberg, 1976. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-642-46323-5_2).
364. Pierson M. E. Technology Integration Practice as a Function of Pedagogical Expertise. *Journal of Research on Computing in Education*. 2001. Vol. 33(4). P. 413–430.
365. Plank F., Niemann A. Synchronous online-teaching on EU foreign affairs: A blended-learning project of seven universities between e-learning and live-interaction.

*Journal of Contemporary European Research*. 2020. Vol. 16(1).  
<https://doi.org/10.30950/jcer.v16i1.1154>

366. Prabhu Sahai Kotra, Sri Lakshmi Aryani Dandibhotla. Impact of Industry 5.0 on Education. Patent. Engineering and Technology.

367. Proitz T. S. Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 2010. Vol. 22. 119–137.

368. Richards J. (2013). Creativity in Language Teaching. Plenary address given at the Summer Institute for English Teacher of Creativity and Discovery in Teaching University Writing, City University of Hong Kong, 5th June 201. 2013. URL: <http://www.professorjackrichards.com/wp-content/uploads/Creativity-in-Language-Teaching.pdf> (last accessed: 26.12.2023).

369. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and methods in language teaching. Cambridge : Cambridge University Press, 2014. 270 p.

370. Sachou M. E. Innovative methods of teaching. In The Future of education: Materials of international conference (June 13–14, 2013). URL: [http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper\\_pdf/083-ITL13-FP-Sachou-FOE2013.pdf](http://conference.pixel-online.net/foe2013/common/download/Paper_pdf/083-ITL13-FP-Sachou-FOE2013.pdf) (last accessed: 26.12.2023).

371. Santos L. C. B., Oliveira L. P. de, Nobre S. C. C., Reis G. S., Laet L. E. F., Santos J. L. D. de M. (2024). The evolution of education and emerging educational technologies: A comparative analysis between education 4.0 and education 5.0. URL: <https://sevenpublicacoes.com.br/index.php/editora/article/view/3387> (last accessed: 17.01.2023).

372. Santos J., Figueiredo A. S., Vieira M. Innovative pedagogical practices in higher education: An integrative literature review. *Nurse Education Today*. 2019. Vol. 72. P. 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.003>

373. Saroyan A. Fostering creativity and critical thinking in university teaching and learning: Considerations for academics and their professional learning. *OECD Education Working Papers*. 2022. No. 280. <https://doi.org/10.1787/09b1cb3b-en>.

374. Schultz David M. Eloquent Science: A course to improve scientific and communication skills. Paper presented at the 19th Symposium on Education, Atlanta, GA, USA, January 18–21, 2010.
375. Schumpeter J. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Duncker & Humblot, 2006. 548 s.
376. Scrivener J . *The Essential Guide to English Language Teaching*. URL: [https://www.ircambridge.com/books/Learning\\_Teaching.pdf](https://www.ircambridge.com/books/Learning_Teaching.pdf) (last accessed: 26.12.2023).
377. Selwyn N. Making sense of young people, education and digital technology: The role of sociological theory. *Oxford Review of Education*. 2012. Vol. 38(1). P. 81–96. <https://doi.org/10.1080/03054985.2011.577949>
378. Sen A. Development as Capability Expansion. *Human Development and the International Development Strategy for the 1990s*. 2003. URL: [https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Sen-2003\\_Development-as-Capability-Expansion.pdf](https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/Sen-2003_Development-as-Capability-Expansion.pdf) (last accessed: 26.12.2023).
379. Sen A. *Development as Freedom*. Anchor, 2000. 384 p.
380. Sharma R. Identifying a framework for initiating, sustaining and managing innovations in schools. *Psychology and Developing Societies*. 2005. Vol. 17(1). P. 51–80.
381. Silver H. Managing to Innovate in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*. 1999. Vol. 47. No. 2. P. 145–156.
382. Starkey L. Three dimensions of student-centred education: A framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*. 2017. P. 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
383. Stollhans S. Learning by teaching. Developing transferable skills. *Employability for languages: a handbook* / ed. by E. Corradini, K. Borthwick, A. Gallagher-Brett. Dublin, 2016. P. 161–164.
384. Subhash S., Cudney E. A. Gamified learning in Higher Education: A systematic review of the literature. *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 87. P. 192–206.

385. Supena, I., Darmuki, A., & Hariyadi, A. The influence of 4C (constructive, critical, creativity, collaborative) learning model on students' learning outcomes. *International Journal of Instruction*. 2021. Vol. 14(3), P. 873-892. doi: 10.29333/iji.2021.14351a.

386. Tangney S. Student-centred learning: A humanist perspective. *Teaching in Higher Education*. 2014. Vol. 19(3). P. 266–275. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860099>

387. The top 10 skills you'll need in 2025. *Totara*. URL: <https://www.totara.com/articles/the-top-10-skills-youll-need-in-2025> (last accessed: 24.12.2023).

388. Thomas K., Lok B. Teaching Critical Thinking: An Operational Framework. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. Edited by Martin Davies and Ronald Barnett. New York : Palgrave Macmillan US, 2015. P. 93–105.

389. Thornhill-Miller B., Camarda A., Mercier M., Burkhardt JM., Morisseau T., Bourgeois-Bougrine S., Vinchon F. Creativity, Critical Thinking, Communication, and Collaboration: Assessment, Certification, and Promotion of 21st Century Skills for the Future of Work and Education. *J Intell*. 2023 Mar 15. Vol. 11(3). P. 54. DOI: 10.3390/jintelligence11030054

390. Thornhill-Miller B., Dupont J. Virtual Reality and the Enhancement of Creativity and Innovation: Underrecognized Potential Among Converging Technologies? *Journal for Cognitive Education and Psychology*. 2016. Vol. 15. P. 102–121.

391. Tonra B. Teaching EU Foreign Policy via Problem-Based Learning. *Journal of Contemporary European Research*. 2020. Vol. 16(1). <https://doi.org/10.30950/jcer.v16i1.1134>

392. Topuzov O., Malykhin O., Aristova N. The Right Mix of Approaches in the English Language Teaching: Achieving Desired Learning Outcomes in the ESP Classroom. *Society. Integration. Education : Proceedings the International Scientific Conference* (May 22nd 2020). Vol. 5. P. 512–526. <http://dx.doi.org/10.17770/sie2020vol5.4818>



393. Trinidad J. E. Understanding student-centred learning in higher education: students' and teachers' perceptions, challenges, and cognitive gaps. *Journal of Further and Higher Education*. 2020. Vol. 44(8). P. 1013–1023.
394. Tsui A. Distinctive qualities of expert teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 2009. Vol. 15(4). P. 421–439.
395. Tsuneyoshi R., Sugita H., Kusanagi K., Takahashi F. Tokkatsu: the Japanese educational model of holistic education. World Scientific, 2019. 327 p.
396. Unlocking the Potential of IR 5.0: How Education 5.0 Can Meet the Needs of Industry. URL: <https://www.linkedin.com/pulse/unlocking-potential-ir-50-how-education-can-meet-needs-nidhi-singh/> (last accessed: 23.12.2023).
397. Ustin P. N., Puchkova I. M., Popov L. M. The Structure of the Innovative Potential of the Actor of Educational Activity. *ARPHA Proceedings*. 2020. DOI: 10.3897/ap.2.e2621
398. Valverde-Berrocoso J., del Carmen Garrido-Arroyo M., Burgos-Videla C., Morales-Cevallos M.B. Trends in educational research about e-learning: A systematic literature review (2009–2018). *Sustainability*. 2020. Vol. 12(12). P. 5153.
399. Volainiuk N., Bokovets O. Psychological structure of innovative potential of a personality. *Science and education*. 2017. Vol. 1. P. 9–15. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-1-2>
400. Weimer M. *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd edition). Jossey-Bass, 2013. 304 p.
401. Werdiningsih I., Mardiyah B. A. Fostering Listening Comprehension through Total Physical Response. *ELLITE: Journal of English Language, Literature, and Teaching*. 2019. Vol. 4, no. 2. P. 67–72.
402. Wilkinson H. *Agent Academic: Towards an understanding of experiences in innovative practice for evolving academia* / The University of Liverpool (United Kingdom). 2022. <http://doi.org/10.17638/03156570>
403. Winner L. Information Technology and educational amnesia. *Policy Futures in Education*. 2009. Vol. 7(6). P. 587-591. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.6.587>

404. Yuzkiv H. I., Ivanenko I. M., Marchenko N. V., Kosharna N. V., Medvid N. S. Innovative Methods in Language Disciplines during Profile Training Implementation. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9(7). P. 230–242.

405. Zhang A., Olelewe C. J., Orji C. T., Ibezim N. E., Sunday N. H., Obichukwu P. U., Okanazu O. O. Effects of Innovative and Traditional Teaching Methods on Technical College Students' Achievement in Computer Craft Practices. *Sage Open*. 2020. Vol. 10(4). <https://doi.org/10.1177/2158244020982986>.

## ДОДАТКИ

Додаток А

## Довідки про впровадження результатів дослідження

Додаток А-1

ВИКОНАВЧИЙ ОРГАН КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ  
(КИЇВСЬКА МІСЬКА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ)

**КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА**

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,  
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02  
kubg.edu.ua, e-mail: kubg@kubg.edu.ua  
ЄДРПОУ 02136554



EXECUTIVE BODY OF KYIV CITY COUNCIL  
(KYIV CITY STATE ADMINISTRATION)

**BORYS GRINCHENKO  
KYIV UNIVERSITY**

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,  
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02  
kubg.edu.ua, e-mail: kubg@kubg.edu.ua

03.11.2023 № 180-К

На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

## АКТ

## про результати впровадження дисертації

Вакулової Ірини Василівни

**«Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці», поданої на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

У період з 2020 по 2024 рр. в освітній процес Факультету педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка було впроваджено матеріали дисертаційної роботи Вакулової Ірини Василівни «Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці».

Здобувачка неодноразово брала участь у методологічних семінарах кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, науково-практичних конференціях різного рівня, які проходили в Університеті: міжнародних – «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: андрагогічні засади сучасної вищої освіти» (2020), «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: феномен інноваційності вищої освіти» (2022); всеукраїнських – «Дослідження молодих вчених: від ідеї до реалізації» (2021); «Сучасні ресурси для перевірки наукових робіт на плагіат» (у рамках Школи академічної доброчесності Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених Київського університету імені Бориса Грінченка); «Навчання і викладання на основі досліджень» (у рамках Фестивалю науки – 2022); Наукова цукерня – 2022 та інших заходах.

Вакулова І.В. апробувала результати своїх досліджень у VI, VII Міжнародній Грінченківській науковій школі для докторантів, аспірантів, молодих учених та магістрантів у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка (2021 р., 2022 р.); українсько-польському науковому дискурсі на тему «Педагогічна наука: коли змінюється світ».

Навчально-методичні розробки Вакулової І.В. використано у ході семінарів-тренінгів для вчителів приватних шкіл та викладачів ЗВО м. Києва: «Освітні цифрові тренди онлайн-навчання», «Дивергентне, латеральне,

критичне мислення як складові творчого напрямку розумового процесу людини», «Самоосвіта як професійно-особистісний розвиток вчителя».

Дисертанткою було здійснено діагностування рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов (здобувачів першого (бакалаврського) рівня за спеціальністю 035 Філологія) на констатувальному і контрольному етапах педагогічного експерименту.

Акт про впровадження результатів дослідження було обговорено і схвалено на розширеному засіданні кафедри освітології та психолого-педагогічних наук (протокол № 2 б від 18 жовтня 2023 р.).

Акт виданий для подання до разової спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,  
доктор філологічних наук, професор



Наталія ВІННИКОВА



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
 ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
 ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,  
 E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 3.11.2023 № 17/17-2408 На № \_\_\_\_\_ від \_\_\_\_\_

**ДОВІДКА**  
**ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**  
**Вакулової Ірини Василівни**  
**«Розвиток інноваційного потенціалу**  
**майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці»**  
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії  
 за спеціальністю «011 Освітні, педагогічні науки»

Матеріали дисертаційної роботи Вакулової Ірини Василівни на тему «Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці» впродовж 2022-2023 н.р. впроваджувалися в освітній процес Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

У зміст дисциплін, викладання яких забезпечує кафедра педагогіки та соціальної роботи на освітньо-професійних програмах спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) першого (бакалаврського) рівня вищої освіти («Педагогіка з основами педмайстерності», «Методика соціально-виховної роботи», «Тренінг професійного розвитку вчителя») та другого (магістерського) рівня («Партнерство й професійна комунікація вчителя»), інтегровані теоретичні матеріали щодо методологічного підґрунтя реалізації компетентнісного підходу в освітній системі; результати аналізу дисертанткою міжнародних і українських освітянських проєктів, спрямованих на оцінку інноваційної компетентності.

У ході семінарських занять використані навчально-методичні розробки Вакулової І.В. з таких тем, як: «Освітні цифрові тренди онлайн-навчання», «Дивергентне, латеральне, критичне мислення як складові творчого напрямку розумового процесу людини», «Самоосвіта як професійно-особистісний розвиток вчителя», «Освітні цифрові інструменти для онлайн та офлайн навчання» та інші.

Практично значущий запропонований дисертанткою інструментарій для діагностування рівнів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

Наукова новизна й практична значущість результатів дослідження, ефективність їх впровадження у освітній процес закладу вищої освіти обговорені на засіданні методичного семінару, позитивно схвалені й рекомендовані до подальшого використання рішенням кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол № 3 від 24.10.2023 р.).

Ректор

Вик Тимчук Л.  
 0505414832



Роман ПЕТРИШИН



Приватний вищий навчальний заклад  
«Український гуманітарний інститут»

вул. Інститутська 14, м. Буча, Київська обл., 08292, Україна  
тел. +38 (097) 818 13 37, e-mail: [office@ugi.edu.ua](mailto:office@ugi.edu.ua)

Вих. 50 24 січня 2024 року

### АКТ

про впровадження результатів науково-дослідної роботи прикладного дослідження  
№ 012U000123

**Тема дисертаційного дослідження:** «Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці».

**Підтема:** «Інструментарій інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти у міждисциплінарному вимірі».

Впровадження програми: «Цифровізація та інноватизація методів та підходів до викладання та навчання» у навчальний процес ПВНЗ «Український гуманітарний інститут» для підготовки бакалаврів за спеціальностями 035 «Філологія» та 013 «Початкова освіта».

#### 1. Комісія у складі:

Голова: Валентина КУРИЛЯК, проректор з наукової роботи,

Члени комісії: Олег БУРЛЕСВ, декан гуманітарного факультету,

Ганна ПОЛІНА, завідувач кафедри германської філології,

Федір ПРОДАНЮК, завідувач кафедри педагогіки та психології.

В період з 01 вересня 2022 по 30 грудня 2023 розглянула матеріали впровадження курсу «Цифровізація та інноватизація методів та підходів до викладання та навчання» у навчальний процес студентів за спеціальностями 035 «Філологія» та 013 «Початкова освіта».

#### 2. Комісія встановила:

Навчання студентів за програмою «Цифровізація та інноватизація методів та підходів до викладання та навчання» Ірини ВАКУЛОВОЇ відбувалося з січня 2023 р. по грудень 2023 р.

Під час навчання здобувачі **засвоїли теоретичний матеріал за темами:**

1. Освітні цифрові тренди онлайн-навчання.
2. Дивергентне, латеральне, критичне мислення як складові творчого напрямку розумового процесу людини.
3. Самоосвіта як професійно-особистісний розвиток вчителя.
4. Актуальні цифрові ресурси для онлайн та офлайн навчання.
5. Освітні технології для мотивації, рефлексії та зворотного зв'язку.
6. Навчальна колаборація з використанням сучасних цифрових освітніх інструментів.

В рамках курсу здобувачі **опанували наступні компетентності:** інноваційна, цифрова, комунікаційна, соціально-психологічні (критичне та дивергентне мислення, емоційний інтелект, гнучкість, адаптивність, здатність працювати в команді, storytelling (вміння розповідати), вміння презентувати та виступати публічно тощо).

Результати апробації курсу свідчать про актуальність курсу: «Цифровізація та інноватизація методів та підходів до викладання та навчання», затребуваність та ефективність застосування для підготовки за спеціальностями: 035 «Філологія» та 013 «Початкова освіта» в контексті підвищення компетентності здобувачів вищої освіти.

### 3. За рекомендацією Ірини ВАКУЛОВОЇ:

У червні 2023 року було проведено внутрішнє підвищення кваліфікації НПП в ПВНЗ «УГІ», а саме удосконалений курс під назвою: «Методичний семінар по новітнім методам викладання та документальному супроводу академічної діяльності НПП».

Зміст курсу підвищення кваліфікації НПП «УГІ»:

Модуль 1. Сучасні освітні цифрові інструменти:

- Онлайн дошки для індивідуальних та інтерактивних видів робіт.
- Miro – онлайн фасилітаційна дошка.
- Робота з Frame – дошка для демонстрації.
- Варіанти інтерактивної роботи студентів на онлайн дошці.
- Інструменти для зворотного зв'язку.
- Padlet – віртуальна дошка з широкими можливостями.
- презентація роботи із дошкою.
- інструкція по створенню і поширенню дошки.
- Jamboard – вдала альтернатива інтерактивної дошки от Google.
- матеріали для саморозвитку та самовдосконалення професійної компетентності.

Модуль 2. Інструменти для рефлексії, зворотного зв'язку, перевірки знань.

- Тести у форматі Google-form.
- Базові правила користування.
- «лайфхаки» та поради.
- Тести у форматі Kahoot.
- Основні принципи роботи з ігровою навчальною програмою Kahoot («слабкі» місця).
- Можливість проходження тестів на парі (груповою роботою) і вдома (самостійною роботою).

Завдяки результативності курсів проведених Іриною ВАКУЛОВОЮ для НПП та здобувачів ПВНЗ «УГІ» рішенням Вченої ради було офіційно створено щомісячні зустрічі підвищення кваліфікації НПП «УГІ» під назвою «ProfSkills» НПП "УГІ". (Протокол №4 від 21 грудня 2023 року).

Голова комісії:

Члени комісії:



Валентина КУРИЛЯК

Олег БУРЛЄСВ

Ганна ПОЛІНА

Федір ПРОДАНЮК

**Додаток Б****Методики для визначення рівня розвитку інноваційного потенціалу  
майбутніх учителів іноземних мов**

Звертання до студентів на початку проходження тестів та опитувальників

*Шановні студенти! Просимо Вас долучитися до опитування «Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов» з метою вдосконалення системи фахової підготовки майбутніх педагогів у ЗВО України. Зокрема аналіз результатів дослідження сприятиме визначенню нетрадиційних шляхів, форм, методів викладання та спеціальних умов для розвитку та реалізації інноваційного потенціалу здобувачів вищої освіти. Опитування є анонімним, тому просимо Вас бути максимально відвертими і об'єктивними у своїх відповідях. Дякуємо за приділений час!*

**Тест на визначення загального рівня інноваційного потенціалу майбутнього  
вчителя (за Г. Іюань)**

**Інструкція.** Будь ласка, уважно прочитайте твердження і зробіть позначку «+» у відповідну клітинку бланку відповідей: у колонці «Так», якщо твердження збігається з Вашою думкою про себе; у колонці «Ні» - якщо не збігається.

**Опитувальник**

1. Як правило, я легко пристосовуюся до людей, ідей та умов.
2. Мені подобається вирішувати типові, стандартні завдання.
3. Мені здається, що я б із задоволенням створював або конструював нове, ніж покращував та вдосконалював старе.
4. Зазвичай я обачливий, коли маю справу з колективом.
5. У більшості випадків я дію самостійно, без допомоги і підказки друзів та старших.
6. Я ніколи не намагаюся змінити своє ставлення до себе та своїх стосунків з друзями.
7. Як правило, я утримуюсь від висування ідей та пропозицій, хоча вони у мене виникають.
8. Мені часто вдається знайти нестандартні, оригінальні рішення завдань.
9. Мені подобається, коли відбувається швидка зміна різних видів діяльності.



10. Для мене є характерним прагнення реалізувати одночасно декілька ідей, вирішити декілька проблем.
11. Дуже часто я єдиний (-а), хто вступає в суперечку з однолітками або старшими.
12. Як правило, я легко погоджуюсь і підкоряюсь колективній думці.
13. У мене часто виникають оригінальні ідеї.
14. Мені подобається виконувати завдання за розробленим планом, схемою, інструкцією.
15. Я завжди охоче розповсюджую, пропагую нові ідеї.
16. Я вважаю за краще робити свою роботу по-новому, навіть якщо знаю, що це пов'язано з ризиком бути неправильно зрозумілим моїми товаришами і старшими за віком.
17. Зазвичай я працюю без суттєвих змін, відхилень від тих рекомендацій, які дають учителі.
18. Мені часто доводиться виправдовувати свої дії інструкціями, правилами, рекомендаціями або авторитетами.
19. Мені подобається виконувати завдання дослідницького характеру.
20. Я завжди до кінця відстоюю свою точку зору.

**Ключ** (відповіді, які оцінюються у 2 бали)

Відповідь	Номери питань
«Так»	3,5,8,9,10,11,13,15,16,19,20
«Ні»	1,2,4,6,7,12,14,17,18

*Інтерпретація даних.*

33-40 балів – продуктивно-інноваційний рівень інноваційного потенціалу.

26-32 бали – перетворювально-корекційний рівень інноваційного потенціалу.

0-25 балів – репродуктивно-імітаційний рівень інноваційного потенціалу.

*Джерело:* [76, с. 220 - 221]

**Методики для діагностики рівня мотиваційно-ціннісного компонента  
інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов**

*Опитувальник* для визначення ціннісного ставлення майбутніх учителів іноземних мов до інноваційної діяльності (авторське трактування опитувальника Р. Добровольської)

*Інструкція.* Дайте відповіді на питання (виберіть одну зі запропонованих відповідей)

1. Чи є необхідним, на ваш погляд, цілеспрямовано формувати мотивацію учнів середньої загальноосвітньої школи до інноваційної діяльності?
  - а) так; б) ні; в) залежно від обставин.
2. Як ви вважаєте, що спонукає учнів до здійснення інноваційної діяльності:
  - а) приклад вчителя; б) наявність особистої внутрішньої мотивації; в) приклад інших учнів; г) може здійснювати вплив все вищеперераховане.
3. Які види інноваційної діяльності, на ваш погляд, викликають в учнів найбільший інтерес:
  - а) використання цифрових освітніх інструментів; б) нові методики навчання; в) інтерактивна робота; г) творчі проекти; д) все вищеназване.
4. На Вашу думку, чи впливає на формування стійкого інтересу учнів до інноваційної діяльності рівень розвитку інноваційного потенціалу вчителя, що вимагає від вчителя професійного вдосконалення упродовж життя:
  - а) так; б) ні; в) не визначився.
5. Що є найбільш дієвим у формуванні мотивації учнів до інноваційної діяльності:
  - а) постійне стимулювання мотивації до інноваційної діяльності; б) постійне невдоволення вчителем у процесі та результаті інноваційної діяльності учнів; в) поєднання стимулювання та вимогливості до якості здійснення інноваційної діяльності.
6. Чим Вас приваблює інноваційна діяльність:
  - а) розвиває інтерес учнів до вивчення предмету; б) надає можливість учителю проявити себе; в) уможлиблює запровадження нових методів і форм навчання; г) задовольняє бажання підвищити рівень власної професійної компетентності; д) все вищеперераховане
7. Виберіть одне з тверджень, яке найбільше відповідає Вашому підходу до майбутньої викладацької діяльності:
  - а) іноді я готовий (-а) впроваджувати інноваційні технології, якщо це буде не складно і не потребуватиме додаткового часу для підготовки; б) я не планую застосовувати інноваційні методи на своїх уроках, традиційні зрештою дають не гірші результати; в) я повинен(-а) *вчити* учнів, а *розвивати* їх мають батьки, тому я не планую шукати нетрадиційні шляхи для розвитку учнів; г) я готовий(-а)

застосовувати інноваційні методи на своїх уроках, навіть якщо підготовка до них займає великий обсяг часу, сил і знань.

8. На Вашу думку, Ваш майбутній стиль викладання найближчий до якого типу викладачів (за Ендрю Андерхілом):

а) the explainer (лектор, для якого учні - empty vessels, які потрібно наповнити; найбільш традиційний стиль викладання); б) the involver (харизматичний вчитель, залучає і захоплює учнів цікавим викладанням, проте, мінімум інтерактиву, слабкий зворотній зв'язок); в) the enable (фасилітатор, помічник, консультант; інтерактивне та індивідуальне навчання з постійним зворотнім зв'язком; вчить вчитися); г) the explainer (лектор)- the involver (харизматичний); д) the involver (харизматичний) - the enable (фасилітатор).

9. Скільки освітніх цифрових інструментів з перерахованих (Padlet, Miro, Jamboard, Sway, SlidesMania, Flippity, LearningApps, Canva, Classroomscreen, Kahoot, Duolingo, Bookcreator) Ви застосували б у своїй майбутній педагогічній практиці?

а) 1 – 3; б) 4 – 7; в) 8 – 12.

10. Які б з запропонованих інноваційних технологій Ви б застосовували систематично у Вашій професійній діяльності:

- Інтерактивна технологія;
- Проєктна технологія;
- Технологія проблемного навчання;
- Технологія розвитку критичного мислення;
- Технологія розвивального навчання;
- Інформаційно-комунікативна технологія;
- Ігрові технології;
- Технологія рівневої диференціації;
- Технологія «Створення ситуації успіху»

а) 1 – 2; б) 3 – 5; в) 6 – 10.

### Ключ

Відповіді, які оцінюються у 1 бал: 1 – а; 2 – г; 3 – г; 4 – а; 5 – в; 6 – д; 7 – г; 8 – д; 9 – в; 10 – в.

**Методика обробки результатів.** Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність правильних відповідей; 2 бали – 1-3 правильних відповідей; 3 бали – 4-6 правильних відповідей; 4 бали – 7-8 правильних відповідей; 5 балів – 9-10 правильних відповідей).

1-2 бали – репродуктивно-імітаційний рівень, 3-4 – перетворювально-корекційний рівень, 5 – інноваційно-продуктивний рівень.

*Джерело:* [53, с. 301].

## Додаток В - 2

**Тест «Мотивація професійної діяльності»**

(за методикою К. Замфір, апробований К. Линьовим, О. Мерзляковою, Д. Сабол)  
для визначення мотивів інноваційної професійної  
діяльності майбутніх учителів іноземних мов

**Інструкція.** Будь-ласка, прочитайте наведені нижче мотиви професійної діяльності та оцініть їх важливість для Вас за п'ятибальною шкалою:

№	Мотив професійної діяльності	Дуже незначною мірою	Достатньо незначною мірою	Середньою мірою	Досить великою мірою	Дуже великою мірою
1.	Грошовий заробіток					
2.	Прагнення до просування по роботі.					
3.	Прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег.					
4.	Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей.					
5.	Потреба в досягненні соціального престижу.					
6.	Задоволення від самого процесу і результату роботи.					
7.	Можливість найбільш повної самореалізації у цій діяльності.					

**Методика обробки результатів.** Показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) та зовнішньої негативної (ЗНМ) розраховуються відповідно до ключів:

$$ВМ = (\text{оцінка п. 6} + \text{оцінка п. 7 запитання в анкеті}) / 2$$

$$ЗПМ (\text{оцінка п. 1} + \text{оцінка п. 2} + \text{оцінка п. 5 запитання в анкеті}) / 3$$

$$ЗНМ (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п. 4 запитання в анкеті}) / 2$$

Індикатором збалансованості кожного типу мотивації буде число від 1 до 5.

**Інтерпретація:**

На основі отриманих результатів встановлюється мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс – це тип співвідношення між трьома видами мотивації: ВМ, ЗПМ, ЗНМ. Найкращі мотиваційні комплекси передбачають два типи поєднання: ВМ>ЗПМ>ЗНМ і ВМ=ЗПМ>ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ>ЗПМ>ВМ.

Рівні мотивації визначаються наступним чином: репродуктивно-імітаційний рівень – від 0 до 2-х балів; перетворювально-корекційний – від 2,1 до 3,9 балів; інноваційно-продуктивний рівень – від 4,0 до 5,0 балів

**Джерело:** <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/919/693>

**Методика для діагностики рівня розвитку когнітивно-пізнавального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов**

*Тестові завдання для виявлення рівня базових знань з педагогічної інноватики, розроблені на базі навчально-методичного посібника «Педагогічна Інноватика»*  
О. Цюняк та С. Довбенко:

1. Вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій отримало назву:
  - а) педагогіка; б) педагогічна інноватика; в) андрагогіка.
  
2. Певними морально-психологічними обставинами, що підкріплені комплексом заходів організаційного, методичного, психологічного характеру, які забезпечують введення інновацій в освітній процес закладу освіти називають:
  - а) інноваційну діяльність; б) інноваціями в освіті; в) інноваційним середовищем.
  
3. Об'єктом вивчення у педагогічній інноватиці є трьохкомпонентний інноваційний процес, що складається з:
  - а) створення, освоєння і реалізації новацій; б) основного, допоміжного та обслуговувального процесів; в) фізичних, хімічних та фізико-хімічних операцій.
  
4. Доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи називають:
  - а) інноватизація б) інтеграцією; в) деконструкція; г) колаборація
  
5. Оцінювати надійність джерел інформації, виділяти, аналізувати та оцінювати її, розглядати проблему з різних точок зору людині допомагає:
  - а) латеральне мислення; б) критичне мислення; в) дивергентне мислення.
  
6. Увага до кожної дитини як особистості, громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями - це принцип:
  - а) принцип індивідуалізації освіти та дитиноцентризму; б) принцип демократизації освіти; в) принцип інтеграції освіти; г) принцип гейміфікації.
  
7. Поєднайте назву частин уроку критичного мислення з її змістом:
 

1. рефлексія	а) основна частина уроку – подача нової інформації, модель, практика;
2. осмислення	б) організація, розминка, мотивація, зачіпка, обґрунтування навчання, озвучення мети;
3. виклик	в) остання частина уроку – перевірка засвоєння, оцінювання, Фідбек.
  
8. Метод навчання, у якому реальні складні проблеми використовуються як

освітній інструмент отримав назву:

а) інтерактивне навчання; б) проблемне навчання; в) пасивне навчання.

9. Співнавчання, взаємонавчання, колаборація, колективне, групове навчання що вимагає від викладача старанної підготовки, а від студентів – активної поведінки називається:

а) проєктне навчання; б) мікронавчання; в) інтерактивне навчання

10. Модель організації предмету, в якому студенти навчаються за межами ЗВО, а потім на базі здобутих знань в аудиторії працюють над проєктами, отримують додаткові знання, відпрацьовують навички, носить назву:

а) «перевернутий» клас; б) «Мозгова атака»; в) Raft – технологія

11. Якими з наступних цифрових інструментів для освіти Ви володієте і могли б використати в майбутній педагогічній діяльності: Padlet, Miro, Jamboard, Sway, SlidesMania, Flippity, LearningApps, Canva, Classroomscreen, Kahoot, Bookcreator, Duolingo, Wordwall, Quizlet, Wordart (зазначте кількість).

а) 1 – 5; б) 6 – 10; в) 11 - 15

12. «Карусель», «Акваріум», «Коло ідей», «Мозаїка», «Голосування ногами», «Ажурна пилка», «Світове кафе», «Відкритий простір», Методологія «Scrum», «Грунування», «Кубування», «Кола Вена», «Фішбоун», «Рафт-технологія», «Шість шляп» - скількома серед вищеназваних стратегій розвитку критичного мислення та інтерактивних технологій Ви володієте і могли б впроваджувати у власну педагогічну практику (зазначте кількість)?

а) 1 – 5; б) 6 – 10; в) 11 - 15

### Ключ

Правильні відповіді: 1 – б; 2 – в; 3 – а; 4 – б; 5 – б; 6 – а; 7 – 1(в), 2 (а), 3 (б); 8 – б; 9 – в; 10 – а; 11 – в; 12 – в.

### *Методика обробки результатів.*

Підраховуються правильні відповіді, рівні визначаються за наступним принципом: 1 – 6 балів – репродуктивно-імітаційний рівень, 7 – 9 балів – перетворювально-корекційний рівень, 10 – 12 балів – інноваційно-продуктивний рівень.

*Джерело:* [251]

## Додаток Г-1

**Методики для діагностики рівня розвитку діяльнісно-творчого компонента  
інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов**

*Опитувальник* для виявлення особистісних рис для самовдосконалення у  
майбутній інноваційній діяльності (модифікація методики семантичної  
диференціації Ф. Фідлера, Р. Добровольська)

*Інструкція.* Обведіть бал, який відповідає вашому ставленню до особистісного  
самовдосконалення у майбутній інноваційній діяльності. Відповіді на кожен із 10  
пунктів оцінюється зліва направо, від 1 до 5 балів.

Таблиця

Негативні риси	Бали	Позитивні риси
Лінь	1 2 3 4 5	Працелюбність
Пізнавальна пасивність	1 2 3 4 5	Пізнавальна активність
Безцільність	1 2 3 4 5	Цілеспрямованість
Розчарування	1 2 3 4 5	Захоплення
Апатія	1 2 3 4 5	Зацікавленість
Безініціативність	1 2 3 4 5	Ініціативність
Інертність	1 2 3 4 5	Наполегливість
Безвольність	1 2 3 4 5	Рішучість
Байжудність	1 2 3 4 5	Небайжудність
Песимізм	1 2 3 4 5	Оптимізм

***Визначення особистісних рис для самовдосконалення***

*Методика обробки результатів.* Чим нижчий бал, тим нижчий рівень  
сформованості особистісних рис для самовдосконалення у майбутній інноваційній  
діяльності. Низький рівень сформованості особистісних рис для  
самовдосконалення у майбутній інноваційній діяльності – до 20 балів, середній –  
від 21 до 40 балів, високий – від 40 до 50 балів.

*Джерело:*[53, с. 313].

## Субтест-опитувальник творчих характеристик особистості (модифікованої методики креативності Ф. Вільямса)

### *Інструкція*

Нижче Вам запропоновано ряд тверджень, з якими необхідно погодитися чи ні за наступною схемою: «2» – повністю згоден; «1» – частково згоден; «- 2» – не згоден; «0» – важко відповісти, не знаю (обирайте цю відповідь лише в крайньому випадку). Поставте будь-яку позначку у відповідній клітинці протоколу.

### Протокол для реєстрації відповідей

№	Твердження	2	1	-2	0
1	Перш ніж розпочати нову справу, я повинен (-а) переконатися, що можу досягти успіху.				
2	Мені подобається уявляти те, що потрібно буде дізнатися або зробити в найближчому майбутньому.				
3	Я ніколи не запропоную справу, з якою інші не знайомі.				
4	Краще я буду робити все, що звично для мене, ніж шукати нові способи.				
5	Я люблю з'ясовувати, чи насправді усе так, як заведено вважати.				
6	Мені подобається думати про те, що зі мною ніколи не траплялося.				
7	Деякі мої ідеї настільки захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.				
8	Я нервую, якщо не знаю, що відбудеться далі.				
9	Я люблю все незвичайне.				
10	Я часто намагаюся здогадатися про що думають інші люди.				
11	Мені подобається обговорювати мої ідеї в компанії друзів.				
12	У майбутньому мені хотілося б зробити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.				
13	Я віддаю перевагу друзям, які завжди все роблять звичним (загальноприйнятим) способом.				
14	Мені подобається розв'язувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.				
15	Існує багато речей, з якими мені хотілося б проекспериментувати.				
16	Якщо я одного разу знайшов відповідь на запитання, я буду дотримуватися її, а не шукати інші відповіді.				
17	Коли я читаю або дивлюся фільм, я уявляю себе ким-небудь із героїв.				
18	Я люблю уявляти собі як жили люди 200 років тому.				
19	Я люблю досліджувати старі коробки та валізи, щоб просто подивитися, що в них може бути цікавого.				
20	Мені хотілося б, щоб мої рідні, керівники робили все як зазвичай й не змінювалися з часом (у характері, поведінці тощо).				



21	Я довіряю своїм почуттям, передчуттям, інтуїції.				
22	Мені цікаво припустити що-небудь і перевірити, чи правий я.				
23	Я люблю братися за головоломки (справи), де необхідно розраховувати свої подальші ходи.				
24	Моїм кращим друзям не подобаються ідеї, які не можуть бути здійснені.				
25	Я люблю придумувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.				
26	Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.				
27	Мені було б цікаво шукати відповіді на запитання, які виникнуть у майбутньому.				
28	Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.				
29	Мені подобається міркувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не спадало на думку.				
30	Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися хто це.				
31	Я люблю перегортати книги й журнали, щоб просто подивитися що в них.				
32	Я думаю, що на більшість питань існує тільки одна правильна відповідь.				
33	Я люблю ставити запитання про такі речі, про які інші люди не замислюються.				

### **Ключі для обробки результатів**

(+) – прямі твердження: № 2, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 33. У цьому випадку приймається знак балу, виставленого респондентом вказаним твердженням.

(-) – зворотні твердження: № 1, 3, 4, 8, 13, 16, 20, 24, 26, 32. У цьому випадку знак балу, виставленого респондентом вказаним твердженням, змінюється на протилежний.

Підраховується алгебраїчна сума «сирих» балів за усіма твердженнями.

Нормативна тестова «лінійка» представлена в шкалі «стенів».

<b>Стени</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Сума «сирих» балів	≤ – 13	–12; –5	–4; 3	4–10	11–18	19–26	27–33	34–41	42–49	≥50
Рівень вираження особистісної установки на креативну поведінку	Репродуктивно-імітаційний рівень				Перетворювально-корекційний			Продуктивно-інноваційний		

**Джерело:** <http://surl.li/nyxih>

### Опитувальник

#### «Емоційний інтелект»

для визначення рівня усвідомлення власних емоцій та управління емоціями учнів у процесі інноваційної діяльності  
(модифікація методики Н. Холла )

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентується в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 - "Емоційна обізнаність";
- шкала 2 - "Управління своїми емоціями" (емоційна відхідливість, емоційна нерігідність);
- шкала 3 - "Самомотивація" (довільне керування своїми емоціями);
- шкала 4 - "Емпатія";
- шкала 5 - "Розпізнавання емоцій інших людей" (вміння впливати на емоційний стан інших).

*Інструкція.* Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашої ступеня згоди з ним:

- ✓ повністю не згоден (-3 бали);
- ✓ в основному не згоден (-2 бали);
- ✓ почасти не згоден (-1 бал);
- ✓ частково згоден (+1 бал);
- ✓ в основному згоден (+2 бали);
- ✓ повністю згоден (+3 бали).

#### Бланк для відповідей

№ твердження	Повністю не згоден	В основному не згоден	Почасти не згоден	Частково згоден	В основному згоден	Повністю згоден

#### Тестовий матеріал

1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті, зокрема як проводити інноваційну педагогічну діяльність.
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен змінити у своєму житті чи в своїй професійній / навчальній діяльності.
3. Я спокійний, коли відчуваю тиск з боку учнів, викладачів, керівництва.
4. Я здатний спостерігати зміну своїх почуттів, як в особистому житті, так і в навчальній / професійній діяльності.
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним і зосередженим, щоб діяти відповідно до запитів життя.

6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор.
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю, зокрема у ході інноваційної діяльності.
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями.
9. Я здатний вислуховувати проблеми інших людей (учнів).
10. Я не зациклююся на негативних емоціях.
11. Я чутливий до емоційних потреб інших (учнів).
12. Я можу діяти на інших людей (учнів) заспокійливо.
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди.
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо.
15. Я адекватно реаую на настрої, спонукання і бажання інших людей (учнів).
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності і зосередженості.
17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативним почуттям і розбираюся, в чому проблема.
18. Я здатний швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення.
19. Знання моїх справжніх почуттів важливо для підтримки "хорошої форми".
20. Я добре розумію емоції інших людей (учнів), навіть якщо вони не виражені відкрито.
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя.
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти.
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на те, в чому інші потребують.
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших.
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям.
26. Я здатний поліпшити настрій інших людей (своїх учнів).
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми.
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей (своїх учнів).
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонукання для досягнення особистих цілей.
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей.

### КЛЮЧ

**Шкала 1** - пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25. **Шкала 2** - пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30. **Шкала 3** - пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22. **Шкала 4** - пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28. **Шкала 5** - пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів: 14 і більше – продуктивно-інноваційний; 8-13 – перетворювально-корекційний; 7 і менш – репродуктивно-імітаційний.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знака визначається за такими кількісними показниками: 70 і більше – продуктивно-інноваційний; 40-69 – перетворювально-корекційний; 39 і менше – репродуктивно-імітаційний.

*Джерело:* <https://www.pdau.edu.ua/content/diagnostyka-emociynogo-intelektu-n-holl>

**Тест «Рівень розвитку критичного мислення»** (за книгою Л. Старклі (Lauren Starkey) «Critical thinking skills success in 20 minutes a day» у авторській модифікації)

**Інструкція:** у всіх завданнях (крім першого) виберіть і позначте один найбільш правильний (відповідний) варіант відповіді. У першому завданні позначте найменш правильний (відповідний) варіант відповіді. На виконання надається 25 хвилин і завдання, на які не вистачило часу, вважаються нереалізованими невіршеними.

**Тестовий матеріал:**

1. Ви провели успішний пошук роботи і тепер маєте три пропозиції на вибір. Що ви можете зробити, щоб найбільш ретельно вивчити своїх потенційних роботодавців? (Відмітьте всі варіанти відповідей: *a. перевірити їхні веб-сайти; b. переглянути новини, щоб побачити, чи згадуються ці компанії; c. дослідити їхнє фінансове становище; d. поговорити з людьми, які вже працюють на них.*

2. Щопонеділка ваш учитель дає вам контрольну роботу за матеріалом, який він задав на вихідні. Оскільки зазвичай він задає прочитати щонайменше 50 сторінок з підручника, контрольні роботи є складними, і ви досі не отримували за них хороших оцінок. Яка з відповідей є найкращою ідеєю для вирішення цієї проблеми і покращення ваших оцінок? *a. попросити завдання на початку тижня; b. виділити більше часу в суботу і неділю для читання і навчання; c. встати на годину раніше в понеділок вранці, щоб повторити прочитане; d. добре виспатися і добре поспідати перед контрольною роботою*

3. Який найкращий висновок для аргументу, що починається словами: "Інші вісім учнів мого класу..."? *a. люблять фрикадельки, тож і я теж повинен; b. живуть у квартирах на південній стороні міста, тож і я повинен там жити; c. хто вивчав конспекти Хорхе, отримав двійку, тож і я отримаю двійку; d. хто познайомився з новим директором, як і він, тож і я теж повинен.*

4. Що з наведеного НЕ є прикладом техніки переконання (Що зі запропонованого нижче НЕ є прикладом рекламної компанії або агітації)? *a. Джинси Tigrress можна придбати у місцевому магазині Mega Mart; b. Найкращі мами подають лонгхорнський чилі в консервній банці; c. "Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи покращаться. Мій опонент просто хоче урізати шкільний бюджет!" d. Наші шини не тільки краще виглядають, але й краще їздять.*

5. Який аргумент є обґрунтованим? *a. Мені приснився сон, що я отримав двійку на тесті з біології, і він здійснився. Якщо я хочу наступного разу скласти іспит краще, мені потрібна більш позитивна мрія; b. Бет хотіла стати кращим водієм, тому вона пішла на курси водіння і вивчила посібник "Правила водіння автотранспорту". Її водіння дійсно покращилося; c. Після сильного вітру в жовтні минулого року на деревах облетіло все листя. Саме тоді я дізнався, що саме вітер змушує листя падати; d. Коли Макс зрозумів, що застудився, він почав приймати таблетки від застуди. Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки Колд-Гоу-Евею.*

6. Ви намагаєтеся вирішити, який автомобіль купити. Ви складаєте таблицю, в якій порівнюєте двомісний спортивний автомобіль, дводверний седан і міні-позашляховик у трьох категоріях. Що не буде відповідним вибором для категорії? *a. ціна; b. пробіг на бензині; c. тиск у шинах; d. місткість багажника.*

7. Яка відповідь найкраще відображає ситуацію, коли рішення було прийнято під впливом емоцій? *a. Ви ненавидите зиму, тому, незважаючи на те, що не можете собі цього дозволити, їдете у відпустку на Багами; b. Школа закривається після повідомлення про замінування;*

*с. Прибутки вашої компанії в третьому кварталі виявилися набагато вищими, ніж прогнозувалося; d. Вам потрібен новий міксер, тому ви дивитесь оголошення в газеті і купуєте його, коли він з'являється на розпродажі.*

8. У якому випадку краще шукати інформацію в бібліотеці, а не в Інтернеті? *а. Ви пишете звіт про нещодавні рішення Верховного суду США; b. Ви хочете дізнатися про історичні показники акцій, які плануєте придбати; с. Вам потрібно порівняти відсоткові ставки за кредитними картками; d. Ви хочете дізнатися більше про старі лісові стежки у вашому місті.*

9. Ви прочитали в газеті статтю про переговори щодо заробітної плати за участю працівників громадського транспорту. Працівники погрожують завтра розпочати страйк, якщо їхні вимоги щодо підвищення заробітної плати та покращення пільг не будуть виконані. Який висновок випливає з цього сценарію? *а. Внески на медичне страхування дуже дорогі; b. вартість газу призведе до зростання цін на квитки в найближчі кілька тижнів; с. люди, які їздять автобусом, повинні шукати альтернативний транспорт; d. Роботодавці ніколи не люблять йти назустріч вимогам щодо заробітної плати.*

10. Що НЕ ТАК з цим аргументом? "Ви вважаєте, що нам потрібне нове правило для контролю за станом забруднення повітря? Я впевнений, що у нас і так забагато правил. Політики просто обожають приймати нові, і контролювати нас ще більше, ніж зараз. Ми від них просто задихаємося. Нам точно не потрібні нові правила". *а. Співрозмовник не дбає про навколишнє середовище; b. Співрозмовник змінив тему; с. Співрозмовник балотується на політичну посаду; d. Співрозмовник не розуміє, що таке забруднення.*

11. На що НЕ слід покладатися, формуючи судження? *а. інтуїція; b. здоровий глузд; с. плітки; d. минулий досвід.*

12. Що НЕ є вагомим аргументом? *а. У коморі є шість банок з помідорами, а в підвалі – ще чотирнадцять. Інших банок з помідорами в його будинку немає. Отже, у нього в будинку двадцять банок помідорів. b. Всі, хто вчора їхав на північ по автостраді, запізнилися на роботу. Фейт була на автостраді. Фейт запізнилася на роботу. с. Хуанг живе або в Канзас-Сіті, штат Канзас, або в Канзас-Сіті, штат Міссурі. Якщо він живе в Канзасі, то він американець. d. Нікому з тих, хто їсть в кафетерії, не подобається піца. Моя начальниця їсть в кафетерії. Тому вона не любить піцу.*

13. Яке твердження є судженням, а не фактом? *а. Моя презентація була чудовою. Я впевнений, що мій начальник тепер підвищить мене на посаді. b. Моя презентація була чудовою. Усі клієнти сказали мені, що вона їм сподобалася. с. Моя презентація була чудовою. Вона отримала нагороду від керівництва. d. Моя презентація була відмінною. Її так оцінили мої колеги.*

14. Ви мрієте провести літо в Індонезії. Після деяких досліджень ви дійшли висновку, що для поїздки вам знадобиться \$6,000. Яка відповідь є найкращим вибором для постановки цілей, щоб втілити вашу мрію в реальність? *а. Скоротити на 200 доларів на місяць дискреційні витрати і заощадити ці гроші. b. Попросити членів сім'ї та друзів про пожертвування. с. Продати свій автомобіль і використати ці гроші для фінансування поїздки. d. Подумайте про більш прийнятний за ціною напрямок для літньої подорожі.*

15. Що не так з наступним аргументом? Америка - люби її або покинь! *а. У цьому аргументі немає нічого поганого. b. Він передбачає, що якщо ви залишаєте країну на канікулах, то ви її не любите. с. Він не говорить вам, як її любити. d. Він представляє лише два варіанти, коли насправді їх набагато більше.*

16. Яка з цих ситуацій НЕ потребує вирішення проблеми?  
*а. Після того, як ви принесли додому новий комп'ютер, ви виявили, що в коробці немає мишки. b. Коли ви отримуєте свої фотографії з проявки, ви розумієте, що вони чужі. с. Усі члени вашої команди хочуть відсвяткувати в "Бургер Палас", але ви тільки вчора там вечеряли. d. Ваш начальник просить вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але у вашого сина день народження, і ви пообіцяли відвести його на бейсбольний матч сьогодні ввечері.*

17. Який тип веб-сайту, швидше за все, надає найбільш об'єктивну інформацію про Авраама

Лінкольна? *a. [www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html](http://www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html): домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство Лінкольна; b. [www.southerpower.org/assassinations](http://www.southerpower.org/assassinations): сайт групи Конфедерації, присвячений відомим вбивствам, більшість сторінок якого присвячено Лінкольну; c. [www.lincolndata.edu](http://www.lincolndata.edu): сайт групи зі збереження історичних пам'яток, яка зберігає листування Лінкольна; d. [www.alincoln-library.com](http://www.alincoln-library.com): сайт президентської бібліотеки у Спрінгфілді, штат Іллінойс, присвячений розповіді про життя шістнадцятого президента США*

18. Яка найбільш ймовірна причина наступного: "Наша хокейна команда не зазнала жодної поразки в цьому сезоні". *a. У інших команд немає нової форми. b. У нас новий тренер, який наполегливо працює з командою. c. Деякі члени нашої команди їздили влітку в хокейний табір. d. Я одягав свій щасливий светр на кожну домашню гру.*

19. Що не так з "логікою" наступного твердження? "Як ви можете вірити його свідченням? Він же засуджений злочинець!" *a. Той факт, що людина, яка дає свідчення, була засуджена за злочин, не означає, що вона бреше. b. Засуджений злочинець не може давати свідчення в суді. c. Людина, яка говорить, упереджено ставиться до злочинців. d. Людина, яка говорить, очевидно, не відвідувала юридичну школу.*

20. Дані показують, що люди, які живуть в Антарктиці, отримують вищі бали за результатами опитувань про рівень щастя, ніж ті, хто живе у Флориді. Який найкращий висновок можна зробити з цих даних? *a. Жителі Флориди були б щасливішими, якби переїхали до Антарктиди. b. Люди в холодному кліматі щасливіші, ніж у теплому. c. В Антарктиді живуть лише щасливі люди. d. Жителі Антарктиди, які набрали високі бали в опитуванні про щастя, ймовірно, люблять сніг.*

21. Що з наведеного нижче є вагомим аргументом? *a. Я отримав п'ятірку на тесті. Але вчора ввечері я дуже втомився і майже не вчився. Щоб продовжувати отримувати п'ятірки, мені потрібно припинити так старанно вчитися. b. Ваш автомобіль погано працює. Ти звернувся до нового механіка, коли тобі потрібно було замінити масло. Б'юся об заклад, що саме через нього у тебе проблеми з машиною. c. Я не пилососив кілька тижнів. У мене на підлозі пил і бруд, а моя алергія загострюється. Якщо я хочу, щоб у мене вдома було чистіше, я повинен пилососити частіше. d. Бостон Ред Сокс не вигравали світову серію бейсболу майже сто років. Вони виграли плей-офф Американської ліги в 2003 році. "Ред Сокс" програють цю серію.*

Прочитайте абзац і дайте відповіді на наступні два запитання.

Я завжди знав, що хочу стати морським біологом. Коли мені було шість років, батьки відвели мене в акваріум, і я був зачарований. Але тільки в коледжі, коли я потрапив на океанську дослідницьку експедицію, я вирішив спеціалізуватися на океанографії. Поїздку спонсорувала Служба дослідження планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних видів мікроскопічних рослин і тварин, щоб побачити, який вплив на морську екосистему має збільшення кількості рибалок, якщо таке взагалі є, і чи впливає воно на морську екосистему. Наша група була розділена на дві команди, кожна з яких відповідала за збір різних видів планктону. Робота з фітопланктоном, особливо з синьо-зеленими водоростями, була захоплюючою. Ми вимірювали хлорофіл у воді, щоб визначити, де і в якій кількості знаходиться фітопланктон. Це добре спрацювало, тому що вода була дуже чистою, без осаду і забруднень.

22. Що таке фітопланктон? *a. інша назва хлорофілу; b. мікроскопічна рослина; c. мікроскопічна тварина; d. вид риб.*

23. Автор стверджує, що її група досліджувала, чи має збільшення кількості рибалок у досліджуваному районі *a. позитивний вплив на місцеву економіку b. виснаження запасів риби c. збільшення роботи для морських біологів d. негативний вплив на здоров'я довколишніх вод.*

24. Ви хочете продати свій трирічний автомобіль і купити новий. На якому веб-сайті ви отримаєте найкращу інформацію про те, як продати вживану машину? *a. [www.autotrader.com](http://www.autotrader.com): найновіші ціни та огляди нових і вживаних автомобілів; поради щодо деталей для підвищення ціни; b. [www.betterbusinessbureau.org](http://www.betterbusinessbureau.org): надає безкоштовну споживчу та бізнес-освіту;*

проконсультуйтеся з нами, перш ніж розпочати свій новий бізнес! c. [www.newwheels.com](http://www.newwheels.com): досліджуйте кожну марку та модель останніх пропозицій Детройта; d. [www.carbuyingtips.com](http://www.carbuyingtips.com): все, що вам потрібно знати, перш ніж купувати нову машину.

25. Яке пояснення є найслабшим? a. Ціни на газ такі високі, що багато людей більше не їздять у далекі подорожі. b. Я не зможу завтра одягнути нову сорочку, бо вона в пранні. c. Хосе запізнився з домашнім завданням, бо не здав його вчасно. d. Цього року ми не маємо нових підручників, бо шкільний бюджет скоротили.

26. Яка з цих проблем є найсерйознішою? a. Твій викладач захворів і пропустив заняття вранці, коли ти мав складати великий іспит. b. Ти втратив контроль над своїм розкладом і забув підготуватися до великого іспиту. c. Ти не можеш знайти одну з книжок, необхідних для підготовки до великого іспиту. d. Великий іспит виявився складнішим, ніж ти думав, і включає розділ, який ти не вивчав.

27. Яка найважливіша аргументація щодо оцінки інформації, знайденої в Інтернеті? a. Автори, які публікують в Інтернеті, зазвичай менш кваліфіковані, ніж ті, хто публікує в друкованих виданнях. b. Веб-дописувачі зазвичай упереджені. c. Будь-хто може публікуватися в Інтернеті; немає жодних гарантій, що те, що ви читаєте, є правдивим або об'єктивним. d. Інформація, знайдена в друкованих виданнях, майже завжди більш точна, ніж та, що знайдена в Інтернеті.

28. Що не так з наступним аргументом? "Ми не повинні змінювати нашу систему оцінювання на цифри замість літер. Наступне, що вони зроблять, це заберуть наші імена і будуть звертатися до нас за номерами!" a. Висновок занадто екстремальний. b. З аргументом все гаразд. c. Учні не повинні мати права голосу у виборі системи оцінювання для своїх шкіл. d. Він не пояснює, чому вони хочуть позбутися літерних оцінок.

29. У чому полягає справжня проблема, а не її відгалуження? a. Ваш банк стягує \$40 за повернуті чеки. b. Ви виписали чек у продуктовому магазині, але не мали грошей, щоб його оплатити. c. Щомісяця ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте. d. Минулого місяця ви заплатили \$120 за повернутий чек своєму банку.

30. Яка фраза є прикладом гіперболи? a. В ідеальному світі не було б війни. b. Це вбрання налякало б кішку до смерті. c. Ви не найкращий у світі кухар. d. Він їздить майже так само швидко, як гонцик "Наскару".

### Ключ

Відповіді, які оцінюються у 1 бал: 1 – b, 2 – b, 3 – c, 4 – a, 5 – b, 6 – c, 7 – a, 8 – d, 9 – c, 10 – b, 11 – c, 12 – c, 13 – a, 14 – a, 15 – d, 16 – c, 17 – d, 18 – b, 19 – a, 20 – d, 21 – c, 22 – b, 23 – d, 24 – a, 25 – c, 26 – b, 27 – c, 28 – a, 29 – c, 30 – b.

**Методика обробки результатів.** Оцінювання результатів здійснюється за п'ятибальною шкалою (1 бал – відсутність правильних відповідей; 2 бали – 1-9 правильних відповідей; 3 бали – 10-16 правильних відповідей; 4 бали – 17-23 правильних відповідей; 5 балів – 24-30 правильних відповідей).

1-2 бали – репродуктивно-імітаційний рівень, 3-4 – перетворювально-корекційний рівень, 5 – інноваційно-продуктивний рівень.

Джерело: <http://surl.li/qjoct>

## Додаток Д

**Методики для діагностики рівня розвитку результативно-оцінювального компонента інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов**

**Тест на визначення рівня реалізації потреб у саморозвитку**  
(адаптовано та апробовано А. Остапенко)

**Мета:** визначити рівень реалізації потреби особистості в саморозвитку.

**Інструкція.** Відповідаючи на нижченаведені питання, поставте напроти кожного з них бали (від 1 до 5), які відповідають вашій позиції: 5 – якщо дане твердження повністю відповідає дійсності; 4 – скоріше відповідає, ніж ні; 3 – і так, і ні; 2 – скоріше не відповідає; 1 – не відповідає дійсності.

*Опитувальник.*

**Бланк для відповідей**

№ / твердження	<i>Повністю відповідає дійсності (5)</i>	<i>Скоріш відповідає, ніж ні (4)</i>	<i>І так, і ні (3)</i>	<i>Скоріш не відповідає (2)</i>	<i>Не відповідає дійсності (1)</i>

1. Я хочу пізнати себе.
2. Я залишаю час для розвитку, незалежно від того, наскільки я зайнятий.
3. Перешкоди лише стимулюють мою активність.
4. Я шукаю зворотного зв'язку, тому що це допомагає мені пізнати та оцінити себе.
5. Я рефлексую над власною діяльністю, окремо приділяючи для цього час.
6. Я аналізую свої почуття та досвід.
7. Я багато читаю.
8. Я широко обговорюю питання, які мене цікавлять.
9. Я вірю у власні здібності та можливості.
10. Я прагну бути більш відкритою людиною.
11. Я усвідомлюю вплив, який справляють на мене інші люди.
12. Я керую своїм професійним розвитком і отримую позитивні результати
13. Я насолоджуюся вивченням чогось нового.
14. Зростання відповідальності мене не лякає.
15. Я позитивно ставлюся до кар'єрного зростання.

**Ключ.**

- 75 – 55 балів – активний розвиток – продуктивно-інноваційний рівень.  
 54 – 36 – немає стійкої системи саморозвитку, орієнтація на розвиток значно залежить від умов – перетворювально-корекційний рівень  
 35– 15 – зупинка розвитку – репродуктивно-імітаційний рівень.

**Джерело:** <https://science.uipa.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/dissertation-3.pdf>



**Додаток Е**

**Електронний посібник «Освітні цифрові інструменти для ефективної навчальної колаборації»** (виконаний з допомогою програми Figma).

Посібник містить корисні посилання та короткий й інформативний опис кожного з представлених освітніх цифрових ресурсів, які сприяють продуктивній взаємодії між усіма суб'єктами педагогічного процесу в будь-якому форматі навчання.

**Зміст**

- I. Онлайн-дошка як ідеальний цифровий сервіс для групової комунікації.
- II. Топовий цифровий інструментарій для створення презентацій, таблиць, документів.
- III. Калейдоскоп цифрових інструментів для інтеграції ігрової складової в освітній процес.
- IV. Ефективні цифрові ресурси для зворотного зв'язку та рефлексії.
- V. Штучний інтелект - інтерактивний помічник чи джерело ідей для продуктивної взаємодії?

Посилання на посібник: <http://surl.li/qwnkx>



## Додаток Є

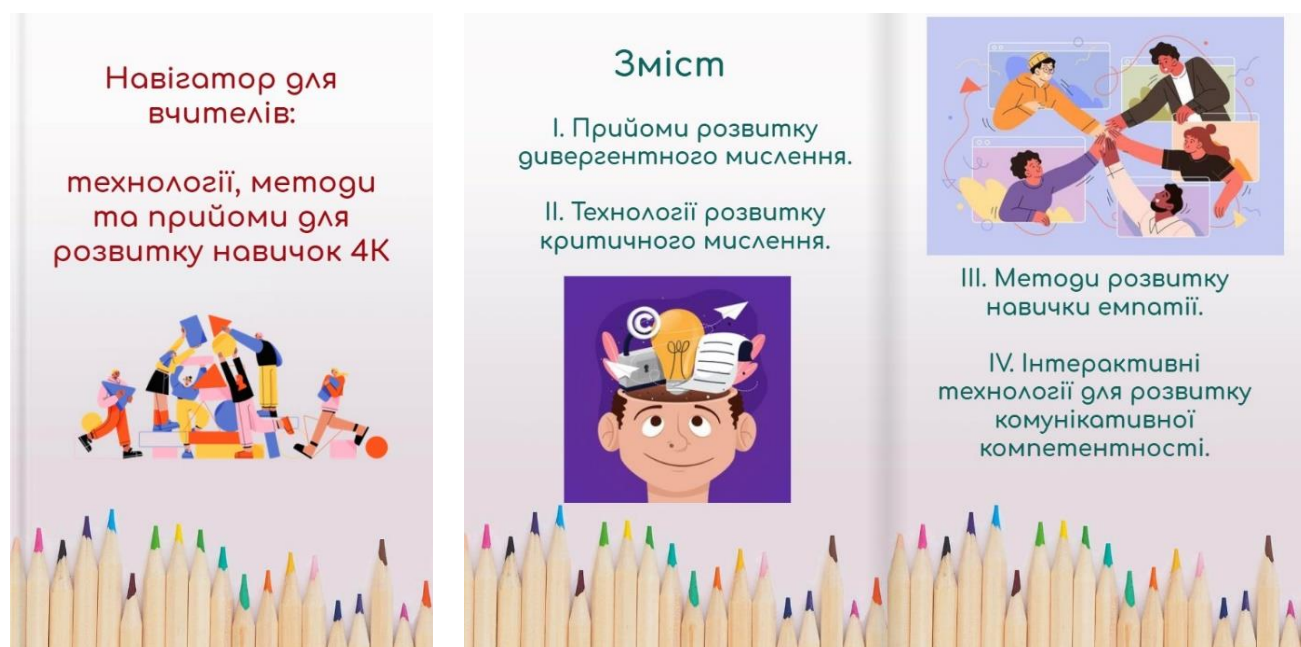
**Електронний посібник «Навігатор для вчителів: технології, методи та прийоми для розвитку навичок 4К»** (виконаний у програмі BookCreator).

Посібник містить поради щодо розвитку 4К: чотирьох ключових навичок майбутнього: креативність (*creativity*), критичне мислення (*critical thinking*), кооперація-колаборація (*collaboration*) та комунікативні навички (*communication*); та біля 100 детально описаних методів, технологій та прийомів, які ефективні для їхнього розвитку.

Зміст

- I. Прийоми розвитку дивергентного мислення.
- II. Технології розвитку критичного мислення.
- III. Методи розвитку навички емпатії.
- IV. Інтерактивні технології для розвитку комунікативної компетентності.

Посилання на посібник: <http://surl.li/qwnks>



### Авторський YouTube-канал з відеоскрайбінгом та відеолекціями

У контексті змішаного навчання створено авторський YouTube-канал, на якому представлено відеоскрайбінг із серії «Практичні поради» щодо Методики викладання іноземних мов та Граматики англійської мови. Крім того, на каналі презентовано відеолекції з дисципліни «Історія зарубіжної літератури» для фахової підготовки майбутніх учителів ІМ, що, зокрема, дало змогу впровадити в нашу практику принципи «microlearning» та модель «перевернутого класу», а саме: студенти опрацьовують навчальний матеріал поза межами аудиторії, що вивільняє час у ході занять впроваджувати різноманітні освітні технології для розвитку студентів (проблемне навчання, проєктне навчання, технології критичного мислення, інтерактивне навчання, творче та активне навчання тощо). При цьому враховуються індивідуальні потреби кожного студента, а завдяки зміні ефективних активностей забезпечується глибоке розуміння та якість засвоєння навчального матеріалу та кожен студент «отримує цілісний навчальний досвід» [234, с. 114].

Приклади відео:

Відеоскрайбінг: «Task Based Learning TBL and Project Based Learning PBL Differences»: <https://youtu.be/90FjHFpG4mg>.

Відеоскрайбінг: «Total physical response –TPR»: <https://youtu.be/72-RgCYcg2g>.

Відеоскрайбінг: «Present tense in English. What it is & how to use it»: <https://youtu.be/BcRXvmc6jOE>.

Відеолекція «Проблема морального вибору людини у пограничній ситуації та особистої відповідальності за цей вибір у романі А.Камю «Чума»: <https://youtu.be/LfqYYCnFtUk>.

Відеолекція «Зображення трагічного безсилля «маленької людини в оповіданні Франца Кафки «Перевтілення»: <https://youtu.be/hfTCy03T1Ts>.

Відеолекція «Ернест Гемінгвей і його притча про любов, мужність і смирення»: <https://youtu.be/9InS8QgHmf4>.

Відеолекція «Феномен «втраченого покоління» в творчості Еріха Марії Ремарка»: <https://youtu.be/YrDnXyLDacE>.

Відеолекція «Екзистенціальні мотиви прози та драматургії Жана Поля Сартра»: <https://youtu.be/s8z-1eag7Bs>.

Відеолекція «Система лейтмотивів готичних романів в творі Айріс Мердок «Море, море»: <https://youtu.be/hOPtlNNj-zE>.

## сайт «Професійна майстерня»

*вчителів іноземної мови та зарубіжної літератури*TFL (*Teaching Of Foreign Language And Foreign Literature*)

На сайті представлені наступні Розділи та Сторінки на яких викладено систематизований авторський матеріал, корисні посилання, електронні підручники та книги; а також запропоновано актуальні навчальні ресурси, та презентовано кращі роботи студентів тощо:

- Розділ «**Teach English**». Сторінки: *Grammar, Speaking, Listening, Reading, Writing, LifeHack*.
- Розділ «**Learn English**». Сторінки: *Methods and Techniques, Textbooks, Useful Links*.
- Розділ «**Світ літератури**». Сторінки: *Методика, Відеолекції, Презентації, Електронні конспекти, Електронні книги*.
- Розділ «**Електронні посібники**» Сторінки: *Авторські посібники (створені різними цифровими інструментами)*.
- Розділ «**Роботи наших студентів**» Сторінки: *English, Literature, Teaching Methods*.
- Розділ «**Блог**» - представлені авторські статті на актуальні теми («*10 Effective Teaching Strategies for Engaging Students*»; «*The Power of Visual Learning: Enhancing Education Through Images*»; «*Innovative Technology in Education: Transforming the Learning Experience*»).
- та інше.

Сайт створений в колаборації з колегою, викладачкою англійської мови та методики викладання іноземної мови, Василенко Іриною Ігорівною.

Посилання на сайт: WIX - <https://irynavakulova15.wixsite.com/metodologichna-skarb>

## ПРИКЛАД МЕТОДИЧНОЇ РОЗРОБКИ СЕМІНАРА-ТРЕНІНГА

### «Цифрові освітні тренди офлайн та онлайн навчання»

(Розроблено на основі курсу «Teach English Now» Університету Аризони (Coursera), матеріалів А-М. Богосвятської та власного досвіду).

Маршрут онлайн-семінару:

1. Теорія: коротко про головне (найважливіше з методичного матеріалу про структуру уроку і зміст кожної його частини від викладачів «Teach English now»).
2. Цифрові освітні тренди: різноманітна палітра онлайн-ресурсів.
3. Дегустація цифрових освітніх платформ: практика.
4. Бонус – повний методичний комплект.
5. Зворотний зв'язок у форматі Google Forms.

За результатами семінару студенти: підвищують свою цифрову компетентність; обирають для навчання/викладання цифрові освітні інструменти на свій смак; отримують знання як організувати групову роботу з учнями з використанням цифрових платформ.

На семінарі були представлені наступні цифрові інструменти:

- **Book Creator** (за допомогою цього інструменту було створено конспект семінару з необхідними корисними посиланнями) [https://read.bookcreator.com/wiGbmFgmUFUeaavUOT5ctBVtNEi2/\\_tKSfQisQqW0-Pgs2HeQgg](https://read.bookcreator.com/wiGbmFgmUFUeaavUOT5ctBVtNEi2/_tKSfQisQqW0-Pgs2HeQgg)

- Програма **Microsoft Sway**, ілюстрацією якої стали авторські уроки, розроблені за допомогою даного інструмента. Посилання на одну з розробок: <https://sway.cloud.microsoft/YxrfTdNECO6GuB7b?ref=Link&loc=play>

- Програма **Office Mix** від Microsoft з демонстрацією уривків з готових відеолекцій автора. «Імпресіоністичні тенденції символізму Поля Верлена»: <https://youtu.be/X0VcKicavgQ>

- Програма **Canva**, використана для створення електронної книги «Навігатор Для педагога: 50 інструментів групової онлайн-взаємодії». Другий том, зроблений автором з допомогою програми **Figma**, представлений вище.

- Дошка **Padlet**, за допомогою якої студенти виконуватимуть проєкт «Портрет сучасного випускника» за вимогами Нової української школи. Посилання на дошку з одним із проєктів: <https://padlet.com/olenkarib/padlet-p7n81i4jx5oz5gcj>.

На семінарі також відбулося знайомство з цифровими інструментами, які забезпечують наявність гейміфікації на уроці: **Flippity**, **Wordwall**, **Ashaslides**, **Learningapps**, **Wordart**. Студенти мали можливість попрактикуватися в роботі з наступними сервісами і одночасно мати досвід навчальної колаборації (різноманітні активності): **Slides Mania**, **Google Docs** (шаблони для спільної роботи на цих ресурсах учасники семінару отримали у подарунок), онлайн-дошки: **Padlet**, **Miro**, **Jamboard**, **Classroomscreen**, **Trello** (для керування проєктами як таск-менеджер), інструменти для зворотного зв'язку: **Kahhot**, **Google Forms**, **Quizizz**. Проведення **рефлексії** за допомогою вправ: «*Мана думок*», «*Паркування ідей*», «*Дошка настрою*» також було проведено на онлайн-дошках.