

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ОЛІЙНИК ОКСАНА ІГОРІВНА

УДК 378:373.011.3-051:001.895].091.33:004(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

**РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ
ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ**

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
_____ /О.І. Олійник/

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 – 2025

АНОТАЦІЯ

Олійник О.І. Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ. – 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, 2025.

Дисертацію присвячено розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ. Актуальність теми зумовлена стрімким розвитком педагогічної освіти, змінами в суспільстві. Одним із запитів сучасної освіти є підготовка висококваліфікованого фахівця, здатного не лише відповідати ряду професійних вимог, а й виявляти готовність до глобальних трансформацій інноваційного характеру. Оскільки вчитель – це провідний ініціатор змін в освітньому процесі, на перший план виходить одна з компетентностей – інноваційна. Її сутність полягає у спроможності застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, володіти алгоритмами реалізації інновацій у своїй діяльності, оцінювати їх ефективність і результативність, у можливості обміну досвідом з іншими, впровадженні різноманітних підходів до розв’язання проблем у педагогічній діяльності. Відтак, проблема розвитку інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ перебуває у центрі уваги науковців і потребує подальшого осмислення та пошуку практичних інструментів її вирішення. Відтак, *об’єктом дослідження* є розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. *Предметом* – змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ. *Метою дослідження* є обґрунтування та розроблення змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної

компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ та перевірка його ефективності.

У дисертації розглянуто теоретичні основи досліджуваної проблеми. Визначено методологічні засади розвитку інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти на філософському, загально-науковому, конкретно-науковому та методично-технологічному рівнях. Виокремлено методологічні підходи реалізації завдань дослідження: особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, андрагогічний, компетентнісний. Зазначено, що проблема інноваційної компетентності вчителів є міждисциплінарною і вимагає системності в з'ясуванні її специфіки.

Сформульовано й охарактеризовано базові поняття дослідження. Зокрема, інновація розглядається як кінцевий продукт будь-якої сфери діяльності людини, створений заново або вдосконалений на основі попереднього. Порівняно з іншими продуктами, він має вищі кількісно-якісні показники і перспективу подальшого впровадження чи використання. Інноваційною компетентністю вчителя закладу загальної середньої освіти визначено системне та інтегративне утворення щодо поєднання мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного, рефлексивно-результативного компонентів, розвиток яких у своїй сукупності забезпечує упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру. Поняття «структура інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти» охарактеризовано як сукупність інтегративних компонентів (мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного та рефлексивно-результативного), які відображають цілісність такого утворення як інноваційна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти. Розвитком інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти є поетапний (аккумуляції, актуалізації, реалізації), системний, динамічний процес впливу на багатокomпонентну структуру утворення, що в

кінцевому результаті забезпечує продукування педагогом нових педагогічних ідей та практик, його професійне зростання на основі інновацій. Розвиток інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти в контексті дослідження нерозривно пов'язаний із застосуванням цифрових освітніх платформ. Тож у роботі також сформульовано дефініцію «цифрові освітні платформи». Це такі онлайн-ресурси, які водночас поєднують компоненти освіти, управління й комунікації здобувачів освіти завдяки наявності змістово-методичного наповнення, каналів цифрової взаємодії та спрямовані на здобуття знань, формування та/або вдосконалення навичок та умінь, компетентностей учасників освітнього процесу.

У дослідницькій роботі охарактеризовано сучасні електронні ресурси, які сприяють розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, а також пояснено особливості їх застосування, розвивальний потенціал. Систематизовано цифрові освітні платформи за їх функціональним призначенням в освітньому процесі й охарактеризовано специфіку застосування. Теоретично обґрунтовано та розроблено багатокomпонентну структуру інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти: мотиваційно-ціннісний (інноваційне спрямування діяльності педагога, усвідомлення цінності змін, внутрішня потреба до інноваційної діяльності); гносеологічно-когнітивний (володіння теоретичними знаннями, необхідними для інноваційної діяльності, розуміння змісту інновацій, готовність і спроможність упровадження нового та ін.); процесуально-діяльнісний (педагогічні та методичні навички професійної діяльності, сформованість дослідницьких умінь та навичок, уміння перетворювати новацію в інновацію); рефлексивно-результативний (самооцінювання, самовдосконалення й самокоригування педагогічної інноваційної діяльності, оцінювання ефективності впровадження інновацій). Розроблено діагностичний інструментарій оцінювання розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, сформульовано критерії (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний), показники та рівні

(апробаційно-практичний рівень, процесуально-діяльнісний, інноваційно-дослідницький) розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти .

Обґрунтовано змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням сучасних цифрових освітніх платформ та перевірено його ефективність. Воно охоплює змістову (професійно-інноваційне портфоліо вчителів, курс «Інноваційні аспекти діяльності педагога», методичні інноваційні сесії із вчителями закладів загальної середньої освіти) та інформаційно-методичну (цифрові інструменти для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога, варіативні методи навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів, рефлексивне есе) частини.

Експериментально доведено ефективність використання запропонованого змістово-методичного забезпечення. Достовірність якісних і кількісних показників інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрової освітньої платформи «Human» підтверджено методами математичної статистики із застосуванням критерію Манна Уїтні.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено сутність інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО як системного та інтегративного утворення щодо поєднання мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діялісного, рефлексивно-результативного компонентів, розвиток яких у своїй сукупності забезпечує упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру; обґрунтовано її багатокomпонентну структуру (мотиваційно-ціннісний, гносеологічно-когнітивний, процесуально-діялісний та рефлексивно-результативний); визначено феномен розвитку інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО як поетапний (аккумуляції, актуалізації, реалізації), системний, динамічний

процес впливу на багатокomпонентну структуру утворення, що в кінцевому результаті забезпечує продукування педагогом нових педагогічних ідей та практик, його професійне зростання на основі інновацій; обґрунтовано критерії (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, результативний), показники та рівні (апробаційно-практичний, процесуально-діяльнісний, інноваційно-дослідницький); змістово-методичне забезпечення (змістова та інформаційно-методична частини) розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ (створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями, розроблення й запровадження в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», проведення методичних інноваційних сесій, використання цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога, добір варіативних та інтерактивних методів, рефлексивне есе); *уточнено* сутність ключових понять дослідження, зокрема «інновація», «інноваційна компетентність», «вчитель закладу загальної середньої освіти», «розвиток», «цифрові освітні платформи»; *подальшого розвитку набули* методичні практики, форми та методи розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні й запровадженні в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»; проведенні методичних інноваційних сесій з вчителями закладів загальної середньої освіти; упровадженні рефлексивного есе для здійснення вчителями самоаналізу особистісних та професійних результатів освітньої діяльності в контексті інноваційності; використанні цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога; застосуванні варіативних інноваційних методів навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів). Вчителі можуть скористатися сторінкою в соціальній мережі «Instagram» (https://www.instagram.com/oksana_oliinyk_education?igsh=MWha3B1eTZxY

[WNqMQ%3D%3D&utm_source=qr](#)), метою створення якої була популяризація практичної частини курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Матеріали дослідження можуть бути використані для підвищення кваліфікації педагогічних працівників; практичній діяльності закладів загальної середньої освіти щодо інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи школи.

Ключові слова: інновація, інноваційна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти, структура інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, цифрові освітні платформи.

ABSTRACT

Oliynyk O.I. Development of innovative competence of teachers of secondary education institutions using digital educational platforms. – Qualification scientific work in the form of a 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, 2025.

The dissertation is devoted to the development of innovative competence of teachers of secondary education institutions using digital educational platforms. The relevance of the topic is due to the rapid development of pedagogical education, changes in society. One of the demands of modern education is the training of a highly qualified specialist who is able not only to meet a number of professional requirements, but also to demonstrate readiness for global transformations of an innovative nature. Since the teacher is the leading initiator of changes in the educational process, one of the competencies comes to the fore – innovation. Its essence lies in the ability to apply scientific methods of cognition in the educational process, to possess algorithms for implementing innovations in one's activities, to evaluate their effectiveness and efficiency, in the possibility of exchanging experience with others, and in the implementation of various approaches to solving problems in pedagogical activity. Therefore, the problem of developing the innovative competence of a teacher of a general secondary education institution using digital educational platforms is in the focus of attention of scientists and requires further understanding and finding practical tools for its solution. Therefore, *the object* of the study is the development of the innovative competence of teachers of general secondary education institutions. *The subject* is the content and methodological support for the development of the innovative competence of teachers of general secondary education institutions using digital educational platforms. *The purpose* of the study is to substantiate and develop the content and methodological support for the development of the innovative competence of

teachers of general secondary education institutions using digital educational platforms and to verify its effectiveness.

The dissertation examines the theoretical foundations of the problem under study. The methodological principles of developing the innovative competence of a teacher of a secondary education institution at the philosophical, general scientific, specific scientific and methodological and technological levels are determined. The methodological approaches to implementing the research tasks are highlighted: personality-oriented, activity-based, axiological, acmeological, andragogical, competency-based. It is noted that the problem of innovative competence of teachers is interdisciplinary and requires systematicity in clarifying its specifics.

The basic concepts of the study are formulated and characterized. In particular, innovation is considered as the final product of any sphere of human activity, created anew or improved on the basis of the previous one. Compared with other products, it has higher quantitative and qualitative indicators and the prospect of further implementation or use. The innovative competence of a teacher of a general secondary education institution is defined as a systemic and integrative formation that includes motivational-value, epistemological-cognitive, procedural-activity, reflective-resultative components, the development of which in their totality ensures the implementation by the teacher of new effective approaches to the selection of content, methods, and forms of innovative teaching. The concept of "structure of innovative competence of a teacher of a general secondary education institution" is characterized as a set of integrative components (motivational-value, epistemological-cognitive, procedural-activity, and reflective-resultative), which reflect the integrity of such formation as the innovative competence of a teacher of a general secondary education institution. The development of innovative competence of a teacher of a general secondary education institution is a systemic, dynamic, stage-by-stage (accumulation, actualization, implementation) process of influencing the multi-component structure of education (motivational-value, epistemological-cognitive, procedural-activity and reflective-result components), which ultimately ensures the production of new pedagogical ideas and practices by

the teacher, his professional growth. The development of innovative competence of a teacher of a general secondary education institution in the context of the study is inextricably linked with the use of digital educational platforms. Therefore, the definition of "digital educational platforms" is also formulated in the work. These are online resources that simultaneously combine the components of education, management and communication of education seekers due to the presence of content and methodological content, digital interaction channels and are aimed at acquiring knowledge, forming and/or improving skills and abilities, and competencies of participants in the educational process.

The research paper describes modern electronic resources that contribute to the development of innovative competence of teachers of secondary education institutions, and also explains the features of their application and development potential. Digital educational platforms are systematized according to their functional purpose in the educational process and the specifics of their application are characterized. A multi-component structure of innovative competence of teachers of secondary education institutions is theoretically substantiated and developed: motivational and value (innovative direction of the teacher's activity, awareness of the value of changes, internal need for innovative activity); epistemological and cognitive (possession of theoretical knowledge necessary for innovative activity, understanding of the content of innovations, readiness and ability to implement new ones, etc.); procedural and activity (pedagogical and methodological skills of professional activity, formation of research skills and abilities, ability to transform innovation into innovation); reflexive-resultative (self-assessment, self-improvement and self-correction of pedagogical innovative activity, assessment of the effectiveness of the implementation of innovations). A diagnostic toolkit for assessing the development of innovative competence of teachers of secondary education institutions has been developed, criteria (axiological, cognitive, praxeological, reflective), indicators and levels (approbation-practical level, procedural-activity, innovative-research) of the

development of innovative competence of teachers of secondary education institutions have been formulated.

The content and methodological support for the development of innovative competence of teachers of secondary education institutions using modern digital educational platforms has been substantiated and its effectiveness has been tested. It covers the content (professional and innovative portfolio of teachers, the course «Innovative aspects of teacher activity», methodological innovation sessions with teachers of secondary education institutions) and information and methodological (digital tools for technical support of the development of innovative competence of a teacher, variable methods of training teachers in the system of methodological work using interactive methods, reflective essay) parts.

The effectiveness of the proposed content and methodological support has been experimentally proven. The reliability of qualitative and quantitative indicators of innovative competence of teachers of general secondary education institutions using the digital educational platform «Human» has been confirmed by methods of mathematical statistics using the Mann-Whitney criterion.

The scientific novelty of the study lies in the fact that for the first time the essence of innovative competence of teachers of general secondary education institutions has been determined as a systemic and integrative formation regarding the combination of motivational-value, epistemological-cognitive, procedural-activity, reflective-resultative components, the development of which in its totality ensures the implementation by the teacher of new effective approaches to the selection of content, methods, forms of innovative teaching; its multi-component structure (motivational-value, epistemological-cognitive, procedural-activity and reflective-resultative) has been substantiated; the phenomenon of development of innovative competence of teachers of secondary vocational education is defined as a phased (accumulation, actualization, implementation), systemic, dynamic process of influence on the multi-component structure of education, which ultimately ensures the production of new pedagogical ideas and practices by the teacher, his professional growth based on innovations; the criteria (axiological, cognitive,

praxeological, effective), indicators and levels (approbation-practical, procedural-activity, innovative-research) are substantiated; content and methodological support (content and information and methodological part) of the development of innovative competence of teachers of general secondary education institutions using digital educational platforms (creation of a professional and innovative portfolio by teachers, development and introduction into the system of methodological work of the general secondary education institutions of the course «Innovative aspects of teacher activity», conducting methodological innovation sessions, using digital tools for technical support of the development of innovative competence of a teacher, selection of variable and interactive methods, reflective essay); the essence of the key concepts of the study has been clarified, in particular «innovation», «innovative competence», «teacher of a general secondary education institution», «development», «digital educational platforms»; methodological practices, forms and methods of developing innovative competence of teachers of general secondary education institutions have been further developed.

The practical significance of the study lies in the development and introduction into the system of methodological work of the general secondary education institutions of the course «Innovative aspects of teacher activity»; conducting methodological innovation sessions with teachers of secondary education institutions; introducing a reflective essay for teachers to conduct self-analysis of personal and professional results of educational activities in the context of innovation; using digital tools for technical support for the development of a teacher's innovative competence; using variable innovative methods of training teachers in the system of methodological work using interactive methods). Teachers can use the page on the social network «Instagram» (https://www.instagram.com/oksana_oliinyk_education?igsh=MWha3B1eTZxYWNqMQ%3D%3D&utm_source=qr), the purpose of which was to popularize the practical part of the course «Innovative aspects of teacher activity».

The research materials can be used to improve the skills of teaching staff; practical activities of secondary education institutions regarding the innovative development of teachers in the system of methodological work of the school.

Keywords: innovation, innovative competence of a teacher of a general secondary education institution, structure of innovative competence of a teacher of a general secondary education institution, digital educational platforms.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

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

1. Олійник О. І. «Поняття «інновація» та «новація» в освітньо-науковому дискурсі». Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. № 37 (1). С.88 – 93. ISSN 2311-2409 (Print) ISSN 2412-2009 (Online). DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3713> Вебпосилання: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutJournal>
2. Олійник О. І. Тайм-менеджмент як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя. Молодь і ринок. 2022. № 7/205. С. 145 – 150. ISSN 2308-4634 (Print), ISSN 2617-0825 (Online). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266187>. Вебпосилання: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/266187>
3. Олійник О. І. Бар'єри інноваційної діяльності вчителя та шляхи їх усунення. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2024. № 1. С. 133-139. ISSN 2076-586X (Print), 2524-2660 (Online). DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-133-139>. Вебпосилання: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/download/17/17>
4. Олійник О. І. Рефлексія в структурі інноваційної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2024. Том 2 № 55. С. 65 – 71. ISSN 2524-0609. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.65-71>. Вебпосилання: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/314458> .
5. Олійник О. І. Менеджмент освітньої інновації: від ідеї до реалізації. Український педагогічний журнал. 2024. №4. С. 112 – 122. ISSN: 2411-1317 (Print)ISSN: 2411-7420 (Online) DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-112-122> Вебпосилання: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/804/984>

Публікації, у яких додатково висвітлено наукові результати дисертації

1. Олійник О. І. Поліфункціональність використання цифрових застосунків в освітній діяльності. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колективна монографія. / За заг. ред. Л.Л. Хоружої. Київ: Видавництво Ліра-К, 2024. С. 161-167. URL: <https://surl.li/txmkpz>
2. Олійник О. І. Українські цифрові освітні платформи для розвитку інноваційної компетентності вчителя. *VI Всеукраїнська (заочна) науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти»* 24 березня 2023 року. С. 125-127. URL: http://kkibp.edu.ua/images/2023_Year/RAZNE/%20%20%20%20%20_24.03.23_compressed.pdf
3. Олійник О. І. Цифрові освітні платформи навчання дорослих. *III Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті та науці»*, м. Запоріжжя, 25 травня 2023 р.
4. Олійник О. І. Інноваційна компетентність вчителя: чи допомагає її розвитку штучний інтелект? *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Запоріжжя. 2023. С. 191-194. URL: <https://drive.google.com/file/d/1yOQFz-C5y8-vfAasLKgqeX-5oLIR25zl/view>

ЗМІСТ

ВСТУП	18-27
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	28-103
1.1. Методологічні засади розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.....	28-50
1.2. Характеристика базових понять дослідження.....	50-81
1.3. Огляд електронних ресурсів розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.....	81-101
Висновки до першого розділу.....	101-103
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ.....	104-159
2.1. Зміст та структура інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.....	104-119
2.2. Діагностика розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.....	119-140
2.3. Обґрунтування змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ.....	140-157
Висновки до другого розділу.....	157-159
РОЗДІЛ 3. ОПИС ЕКСПЕРИМЕНТУ ТА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ.....	160-192

3.1. Практичне впровадження змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ.....	160-177
3.2. Аналіз ефективності змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням сучасних освітніх платформ.....	177-190
Висновки до третього розділу.....	190-192
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	193-196
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	197-220
ДОДАТКИ.....	220-269

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розвиток педагогічної освіти, динаміка змін у суспільстві та нові стратегії розбудови української держави актуалізують проблему підготовки педагогічних кадрів – висококваліфікованих спеціалістів, які можуть інтегрувати теоретичні знання і практичні уміння в цілісну систему. Сучасні педагоги мають відповідати ряду професійних вимог, які обумовлені темпом розвитку суспільства та його запитами. Це і мобільність, уміння інтегруватись у динамічний соціум, здатність дивергентно мислити й вирішувати нові ситуації, активно комунікувати й моделювати навчальні та виховні ситуації. Готовність соціуму до глобальних трансформацій обумовлена рівнем розробленості системи освіти для дорослих, її спрямованістю на розвиток як особистості, так і загальних та професійних компетентностей. Тому наразі постає проблема вдосконалення конкурентоспроможної, творчої особистості професіонала, фахівця конкретної галузі діяльності, здатного до саморозвитку, самоосвіти та інноваційної роботи.

Цілісність процесів навчання, виховання та розвитку учнів забезпечується наявністю у вчителя загальних та професійних компетентностей, які є важливими для виконання необхідних професійних функцій. Тому актуальним у контексті ефективної реалізації таких нововведень у закладах загальної середньої освіти (далі ЗЗСО) є рівень розвитку інноваційної компетентності вчителів. Головним суб'єктом та ініціатором інноваційних змін є педагог-новатор, тому проблема ефективності й результативності реалізації інновацій у закладі освіти має розглядатися у площині розвитку інноваційної компетентності вчителів. Вона є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності та власного професійного досвіду й рефлексії.

Базуючись на вимогах професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.), інноваційна компетентність не виокремлюється окремою характеристикою педагога, а позиціонується як

компонент здатності навчатися впродовж життя і наділяється такими уміннями й навичками: застосування в педагогічній діяльності наукових методів пізнання; аналіз інформації щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження, інтегрування інновацій у власну педагогічну практику, збір, систематизація й використання інформації.

Актуальність зазначеної проблеми підтверджується низкою законодавчих документів, зокрема Законом України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (проект, 2019), Концепцією «Нова українська школа» (2016), Професійним стандартом вчителя закладу загальної середньої освіти (2020, 2024), «Концепцією розвитку педагогічної освіти» (2018), Стратегією розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), Стратегією розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року (2019) та ін.

Окреслена проблема перебуває в колі наукової уваги вчених: з позицій філософії (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк); у контексті професійної підготовки (І. Бех, І. Вакулова, В. Желанова, Дж. Сантос), педагогічної інноватики (М. Братко, І. Дичківська, М. Козир, В. Кремень, С. Сисоєва, Л. Хоружа); трактування змісту й структури інноваційної діяльності (Н. Гузій, І. Дичківська, С. Завгородній, О. Ігнатович, Л. Козак, Г. Сиротенко, І. Співакова), інноваційної компетентності вчителів (Л. Гриневич, Ю. Дзюбенко, Н. Калюжна, А. Різниченко), специфіка організації методичної роботи у школі (А. Кузьмінський, В. Омеляненко, С. Мартиненко), використання цифрових освітніх платформ в освітньому процесі (О. Буйницька, О. Гриценчук, Н. Морзе, О. Спірін).

Незважаючи на те, що питання професійного вдосконалення вчителів завжди було актуальним серед науковців, і зараз бачимо невідповідність між зростанням запитів ринку праці та можливістю вчителів ЗЗСО вдосконалювати професійні компетентності, зокрема інноваційну. Це зумовлює потребу структурної та функціональної диверсифікації системи професійного вдосконалення педагогів на андрагогічних засадах під час неформального та інформального навчання.

На сучасному етапі розвитку освіти у межах закладу загальної середньої освіти не приділяється належна увага компетентнісному розвитку педагога, зокрема й інноваційної компетентності. До вчителя висувається ряд вимог, який диктується ще й новим форматом організації навчання. Натомість сприятливого середовища, у тому числі інноваційного, що є інтегрованим засобом мотивування, підтримки, управління й рефлексії діяльності педагога в інноваційному напрямку, здебільшого не створено. Відповідно, місцем для професійного самовдосконалення є різні канали підвищення кваліфікації, цифрові освітні платформи з вебінарами й тренінгами. Власне, саме таке середовище нині є продуктивним для розвитку інноваційної компетентності вчителя, оскільки воно становить інтеграцію об'єктів та суб'єктів інноваційного процесу у єдності педагогічних моделей, технологій із набором методичного інструментарію, які, своєю чергою, надають можливість включення вчителів у розвивальне середовище. Саме тут актуалізується інноваційний потенціал та мотиви інноваційної діяльності педагогів в умовах взаємообміну з іншими новаторами, тут вони бачать можливості обирати й конструювати індивідуальну траєкторію професійного саморозвитку, розвивати інноваційне мислення, що є підґрунтям розвитку інноваційної компетентності. Зважаючи на це, можна стверджувати, що для ефективності цього процесу особливо значущим є входження закладу освіти у різні інноваційні освітні мережі.

Таким чином, актуальність і доцільність зазначеного дослідження полягає у необхідності всебічного вивчення розвитку інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО, що допоможе подолати перелік суперечностей у системі загальної середньої освіти між:

- запитом суспільства на інноваційну діяльність педагога, можливістю впровадження змін в освітній процес та готовністю вчителів закладів загальної середньої освіти до інноваційної діяльності;

- необхідністю змінювати систему шкільної освіти та недостатнім рівнем розвитку інноваційної компетентності вчителів, відсутністю системи її розвитку;

- розвитком інноваційної компетентності вчителя та змістово-методичним, технічним забезпеченням закладів освіти, зокрема електронними ресурсами.

Актуальність зазначеної проблеми та недостатність її цілісного вивчення зумовили вибір дисертаційної роботи **«Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ».**

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 0121U000123).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Київського столичного університету імені Бориса Грінченка (протокол № 9 від «28» жовтня 2021 р.) у формулюванні «Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ».

Об'єкт дослідження: розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Предмет дослідження: змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні та розробленні змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ та перевірці його ефективності.

Основні завдання дослідження:

1. Обґрунтувати теоретико-методологічні засади розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти та базові поняття дослідження.
2. Визначити сутність та структуру інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти.
3. З'ясувати розвивальний потенціал сучасних цифрових освітніх платформ та розкрити специфіку їх застосування у розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.
4. Розробити критеріальний апарат та діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО.
5. Обґрунтувати, впровадити та експериментально перевірити змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням сучасних цифрових освітніх платформ.

Методологічною основою дослідження є загальнонаукові та теоретичні положення філософії, психології, педагогіки щодо розвитку особистості, єдності теорії і практики, системного підходу як методологічного способу пізнання педагогічних фактів і процесів, діалектичний метод пізнання, принцип єдності свідомості та діяльності; творчого та інноваційного розвитку людини; парадигми професійної освіти в умовах євроінтеграції; аксіології – сприйняття й визначення цінності нового; праксеології – використання та застосування нового; ключові наукові положення педагогічної інноватики, закономірності та принципи інноваційних процесів в освіті; використання андрагогічного підходу для визначення понятійно-категоріального апарату дослідження, виявлення психологічних особливостей навчання дорослих; аксіологічного підходу для дослідження розвитку інноваційної компетентності як засобу вдоволення професійних та особистісних потреб людини; компетентнісного підходу для створення такого освітнього середовища, що сприятиме розвитку інноваційної компетентності як

інтегрованої характеристики професійних компетентностей вчителя закладу загальної середньої освіти; особистісного підходу для дослідження діяльності педагога з розумінням її як системи, що сприятиме створенню освітнього середовища з урахуванням особливостей індивідуальності в професійному розвитку.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові розвідки вчених щодо визначення цілей і завдань педагогічної та управлінської інноватики, розкриття загальних особливостей педагогічних інноваційних явищ, (Х. Вілкінсон, Л. Козак, І. Коновальчук, В. Кремінь, Е. Роджерс, П. Саух, Л. Хоружа та ін.), інноваційних підходів у системі вищої освіти, теорії методологізації фахової підготовки майбутніх учителів (Л. Бутенко, І. Вікторенко, О. Шапран); концепції розвитку особистості (О. Вознюк, С. Заболоцька, С. Зінченко, А. Капліна, С. Максименко, І. Співакова); впровадження інноваційних технологій в освітній процес, концептуальні моделі інноваційного розвитку школи, розвиток інноваційного потенціалу педагога в системі методичної роботи, теорії і практики освіти дорослих (О. Боковець, І. Вакулова, Г. Іюань, Л. Овсянкіна, С. Сисоєва, В. Химинець, Л. Штефан та ін.), специфіки реалізації дистанційної освіти, теорії і практики змішаного навчання (О. Буйницька, О. Гриценчук, Н. Морзе, О. Спірін).

Методи дослідження. Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань використано комплекс методів: *теоретичні* – системно-структурний та системно-функціональний аналіз для розкриття стану розробленості досліджуваної проблеми, визначення поняттєво-категоріального апарату роботи та з'ясування сутності й структури розвитку інноваційної компетентності вчителів в системі методичної роботи ЗЗСО; узагальнення й систематизація теоретичних аспектів дослідження для обґрунтування критеріїв, показників та рівнів, організаційно-педагогічних засад розвитку інноваційної компетентності вчителів в системі методичної роботи закладів загальної середньої освіти; *емпіричні* – спостереження, анкетування, бесіда, саморефлексія, експертна оцінка, вивчення документації і продуктів

діяльності, педагогічний експеримент – для діагностики рівня реалізації педагогами інноваційної компетентності на практиці; *статистичні* – для обробки результатів педагогічного експерименту, перевірки їх об'єктивності й валідності.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *вперше* визначено сутність інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО як системне та інтегративне утворення щодо поєднання мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного, рефлексивно-результативного компонентів, розвиток яких у своїй сукупності забезпечує упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру; обґрунтовано її багатокомпонентну структуру (мотиваційно-ціннісний, гносеологічно-когнітивний, процесуально-діяльнісний та рефлексивно-результативний); визначено феномен розвитку інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО як поетапний (аккумуляції, актуалізації, реалізації), системний, динамічний процес впливу на багатокомпонентну структуру утворення, що в кінцевому результаті забезпечує продукування педагогом нових педагогічних ідей та практик, його професійне зростання на основі інновацій; обґрунтовано критерії (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний), показники та рівні (апробаційно-практичний, процесуально-діяльнісний, інноваційно-дослідницький); змістово-методичне забезпечення (змістова та інформаційно-методична частини) розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ (створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями, розроблення й запровадження в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», проведення методичних інноваційних сесій, використання цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога, добір варіативних та інтерактивних методів, рефлексивне есе); *уточнено* сутність ключових понять дослідження, зокрема «інновація», «інноваційна компетентність»,

«вчитель закладу загальної середньої освіти», «розвиток», «цифрові освітні платформи»; *подальшого розвитку набули* методичні практики, форми та методи розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні й запровадженні в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»; проведенні методичних інноваційних сесій з вчителями закладів загальної середньої освіти; упровадженні рефлексивного есе для здійснення вчителями самоаналізу особистісних та професійних результатів освітньої діяльності в контексті інноваційності; використанні цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога; застосуванні варіативних інноваційних методів навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів). Вчителі можуть скористатися сторінкою в соціальній мережі «Instagram» (https://www.instagram.com/oksana_oliinyk_education?igsh=MWhta3B1eTZxYWNqMQ%3D%3D&utm_source=qr), метою створення якої була популяризація практичної частини курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Матеріали дослідження можуть бути використані для підвищення кваліфікації педагогічних працівників; практичній діяльності закладів загальної середньої освіти щодо інноваційного розвитку вчителів в системі методичної роботи школи.

Апробація результатів дослідження: основні положення та результати дисертації було представлено у виступах, доповідях на наукових, науково-практичних конференціях різного рівня: VII Міжнародна Грінченківська наукова школа для докторантів, аспірантів і молодих науковців у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки» з 14 по 18 листопада 2022 року; серія воркшопів «Якою має бути післявоєнна освіта?», 3 лютого 2023 р., 24 березня 2023 р., м. Київ; Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Дослідження молодих вчених: від ідеї до реалізації» (2023); VI Всеукраїнська (заочна) науково-практична конференція

«Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти» (2023); III Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті та науці» (2023), VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (2023); лекція-практикум для студентів МНУ ім. В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв) на тему «Важливість метанавичок у діяльності сучасного вчителя» (30.10, 13.20); VIII Міжнародна Грінченківська наукова школа для докторантів, аспірантів і молодих науковців у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки» з 04.12 по 08.12 2023 року; виступ в онлайн-майстерні педагога на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби»; IX Міжнародна Грінченківська наукова школа у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для магістрантів, аспірантів, докторантів та молодих учених з 18 по 22 листопада 2024 року, м. Київ, Україна; V Міжнародна наукова онлайн конференція «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: реалії вищої освіти у контексті викликів сьогодення» 20 листопада 2024 року, м. Київ, Україна.

Публікації. Зміст і результати дисертаційної роботи висвітлено у 9 одноосібних наукових працях, з них 5 статей у наукових виданнях, включених на дату опублікування до переліку наукових фахових видань України, 4 публікації, 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, який налічує 210 найменувань, з них 12 іноземними мовами, 13 додатків. У роботі вміщено 9 таблиць та 7 рисунків. Основний текст дисертації викладено на 195 сторінках, загальний обсяг роботи – 269 сторінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Методологічні засади розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Одним із найважливіших завдань підготовки педагога до виконання нових задач модернізації освіти є розвиток спроможності професійно здійснювати інноваційну діяльність, відмова від стереотипних методів реалізації освітніх цілей, переорієнтація особистісних та професійних цінностей на інноваційний підхід до роботи. Якщо вся освітня система й учитель як її представник не приділятимуть уваги проблемі інноваційності розвитку суспільства, змінам його ідей, то незабаром буде сформоване покоління, завчасно запрограмоване на застарілі тенденції важливих соціальних галузей.

Вимоги суспільства до освіти поступово зростають, що обумовлено надшвидким розвитком і здобутками сучасних технологій, їхньою інтеграцією в різні сфери діяльності людини, зокрема й в освітню. Це визначає актуальність проблематики інноваційної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти, а також формування у нього динамічної якості – інноваційної компетентності. Сучасна школа має гостру потребу формування вчителя-новатора, який є носієм інноваційної культури, генератором нових ідей, реалізатором оновлених освітніх ролей. Педагог, який має розвинену інноваційну компетентність, може виховати у своєму учневі «здатність передбачати й випереджувати події, зорієнтувати на свідомий вибір альтернатив діяльності в процесі творення нових фреймів соціальних практик і досягнення життєвого успіху» [176, с. 74].

Як відзначає науковець О. Остапйовський: «Носіями педагогічних інновацій можуть бути лише творчі особистості, здатні до рефлексії, саморозвитку, самоактуалізації, професійного самовдосконалення. Готовність

до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію вчителя» [130, с.44]. Уміння впроваджувати інновації у свою роботу, тобто здійснювати інноваційну діяльність, є передумовою розвитку у педагога однієї з необхідних нині компетентностей – інноваційної.

Законодавчі документи актуалізують досліджуване питання. Концептуальні засади стосовно ідей педагогічної інноватики репрезентовані в законодавчих документах, які регламентують сферу освіти. Йдеться про Закони України «Про освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (2020), «Про вищу освіту» (2014), «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), Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2020, 224) та ін. Закон України «Про інноваційну діяльність» (2022) визначає мету інноваційної політики держави, яка полягає у «створенні соціально-економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення, розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни». У цих законодавчих документах наголошується на необхідності модернізації управління освітою на інноваційних засадах, що є можливим через запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій управління, навчання й виховання. Такий соціально важливий виклик сучасності до сфери освіти й обумовлює потребу в кваліфікованих кадрах, здатних реалізовувати різні аспекти інноваційної політики. Внаслідок цього особливо актуалізується необхідність розвитку комплексної характеристики педагога – інноваційної компетентності.

Поняття «інноваційна компетентність» віднайшло своє тлумачення в законодавчих документах. Так, на основі «Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти» компетентністю називається «набута у процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці» [36].

Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) визначає компетентність як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [140]. Таким чином, компетентності охоплюють здатність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні й соціальні запити, а також систему цінностей, навичок і ставлень.

Дослідження процесу розвитку інноваційної компетентності вчителя виявляє потребу у вивченні теоретичних, розробленні методологічних та практичних напрямів. Хоч будь-яка наукова робота з моменту його творчого задуму та постановки проблеми до етапу формулювання висновків є індивідуальним, наділеним власними рисами дослідника, все ж існують певні загальні підходи до його здійснення, які носять назву «методологія». На думку науковця В. Юринця, методологією наукового дослідження є «сукупність принципів, засобів, методів і форм організації та проведення наукового пізнання поставленої проблеми» [195, с.14]. Науковець О. Вознюк методологією вважає «типом раціонально-рефлексивної свідомості, що спрямований на вивчення, вдосконалення та конструювання методів у різних сферах духовної та практичної діяльності» [19, с.13], наголошуючи на тому, що дослідник вивчає й конститує «закони» мислення і діяльності, розрізняючи описову (дескриптивну) методологію про структуру наукового знання та закономірності наукового пізнання та нормативну (прескриптивну) методологію, спрямовану на регуляцію наукової діяльності.

Методологія будь-якого наукового дослідження включає апарат із принципами його організації й проведення, понятійно-категоріальну основу наукового.

Методологія здійснення наукового дослідження функціонує на чотирьох рівнях:

- 1) Філософська методологія, що складає загальні принципи пізнання й категоріальний лад науки в цілому.

2) Загальнонаукова методологія – рівень змістових загальнонаукових концепцій, які впливають на всі або на досить велику сукупність наукових дисциплін.

3) Конкретно-наукова методологія – сукупність методів, принципів досліджень і процедур, що застосовуються в тій або іншій спеціальній науковій дисципліні; охоплює як проблеми, специфічні для наукового пізнання в певній предметній галузі, так і питання, порушені на більш «високих» рівнях методології.

4) Методика і техніка дослідження – набір процедур, які забезпечують отримання однакового й достовірного емпіричного матеріалу та його первинну обробку, після якої він входить в масив отриманого знання [19, с.13].

Поданий розподіл методологічних рівнів відповідає головним видам науково-пізнавальної діяльності – філософському, науковому, практичному.

Розроблення предметного поля нашої роботи передбачає вивчення та узагальнення відповідних теорій, визначення та обґрунтування методології як парадигми, яка дасть можливість провести дослідження й узагальнити його результати. Його традиційні методологічні засади охоплюють діалектичні основи пізнання педагогічної дійсності, положення про єдність свідомості і діяльності, теорії і практики; сучасні дослідження у галузі наукової методології; наукові підходи; нормативну базу сучасної освіти. До традиційних теоретичних засад нашого дослідження належать концепції, ідеї, результати наукових досліджень, теорії і спадщина вітчизняних та зарубіжних науковців.

Філософський рівень методологічних засад становить загальні положення й категоріальний апарат науки в цілому. У контексті нашого дослідження він визначає гносеологічні принципи отримання нових знань у процесі пізнання людиною самої себе (зокрема особистості вчителя) та світу (педагогічної дійсності), дозволяє розглянути процес розвитку інноваційної компетентності з позицій загальнонаукового та світоглядного розуміння. У системі логіко-

філософських досліджень виокремлюють три типи знань: аналітичні (логічні), синтетичні (емпіричні) та інтуїтивні (апріорні). Як відзначає О. Вознюк, окреслені типи знань корелюють з трьома типами логік:

- 1) логікою доведення – лінійний рух думки (від одиничного до загального; від загального до одиничного);
- 2) логікою визначення – континуальний рух думки (мислення за аналогією, рух думки від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового);
- 3) парадоксально-діалектичною, «нечіткою» логікою – цілісно-топологічний рух думки, який оперує інсайтами (інтуїціями) [19, с.16].

Наявність таких типів знання та логіки на філософському рівні створює певні вимоги до особистості вчителя як транслятора конкретного типу знання. Продовжуючи думку про три види логік, О. Вознюк стверджує про наявність трьох діалектичним чином взаємопов'язаних типів знання і одночасно стратегій їх генерації й здобування: художньо-гуманітарного (багатозначного), природничо-математичного (однозначного) та філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного). Їх інтеграція реалізується саме завдяки діяльності вчителя, який крізь призму свого предмету транслює ці типи знань у системі освіти. Відповідно, під впливом цивілізаційних трансформацій оновлюються й окреслені типи знання, й зазначені види логік, і, власне, стратегії створення й здобування знань. Це, своєю чергою, актуалізує проблему інноваційності в освіті, а також розвитку інноваційної компетентності педагога, завдяки якій вчитель зможе оперативнo реагувати на зміни й адаптувати до них освітній процес.

Загальнонаукова методологія нашого дослідження віднаходить своє втілення в площині парадигми розвитку та є одним із ефективних теоретико-методологічних інструментів пізнання особливостей розвитку компетентностей педагога, зокрема інноваційної. Загальнонауковий методологічний рівень передбачає використання низки наукових підходів. Відповідно до академічного тлумачного словника української мови, підходом

називаємо «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь». Із цього випливає, що зазначене поняття має прикладний характер, тому є основою для проєктування певного виду діяльності.

Актуалізуючи поняття професійного розвитку педагога, розглядаємо його як процес із цілісною системою взаємопов'язаних компонентів і тому опираємося на системний підхід як методологічну основу професійного самовдосконалення вчителя. В онтологічному та гносеологічному плані він передбачає побудову єдиної моделі об'єкта як цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження педагогічного процесу [177, с.38].

На думку науковця С. Гончаренка, системним підходом є «послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» [28, с.3]. Завдяки системному підходу, гадаємо, є можливим поєднання внутрішнього та зовнішнього рівнів навчання – на основі врахування потреб, інтересів здобувача освіти, застосуванням типології особистості розвинути або вдосконалити актуальні для педагога навички, компетентності. Як і будь-який методологічний підхід, системний базується на дотриманні певних принципів під час його реалізації. Науковиця О. Іонова вирізняє ключові системні принципи [63, с.22-80]:

- 1) Цілісність – дає можливість організувати процес навчання дорослого з урахуванням усіх компонентів його професійної діяльності: особистісних якостей, попереднього досвіду, специфіки навчального предмету, з яким працює вчитель. Якщо говорити про актуалізовану нами інноваційну компетентність, то принцип цілісності системного підходу виявлятиметься в тому, що її будемо розглядати не як окреме утворення, а як

компонент цілісної інтегративної системи професійних компетентностей вчителя.

2) Структурованість – розгляд конкретної навички, компетентності як складової частини певної структури. Якщо говоримо про інноваційну компетентність, то розглядаємо її як автономну серед інших професійних компетентностей вчителя, так і як важливий елемент усієї структури професійних компетентностей вчителя.

3) Принцип взаємозалежності системи й середовища – виявлення, яким чином професійний розвиток вчителя як системне утворення залежить від середовища його розвитку. Стосовно актуалізованої інноваційної компетентності цей принцип допоможе простежити специфіку її розвитку й удосконалення в процесі активної взаємодії з певним середовищем.

4) Принцип ієрархічності (градації), за яким кожен компонент компетентності розглядаємо як систему, а її саму (інноваційну компетентність) – як складову частину більшої системи.

5) Принцип множинності опису, який дає можливість сконструювати багато моделей розвитку й удосконалення компетентності (інноваційної), кожна з яких буде спрямована на конкретні аспекти цієї компетентності.

Можемо підсумувати, що застосування системного підходу дає можливість розглядати інноваційну компетентність як цілісне особистісне утворення, систему, а отже, системний підхід є підґрунтям для побудови моделі її розвитку. У контексті нашого дослідження він вимагає визначення поняття «інноваційна компетентність», побудову її моделі, доведення продуктивності запропонованої моделі та методичного інструментацію її реалізації.

Таким чином, завдяки використанню системного підходу ми зможемо здійснити систематизацію процесу та результатів дослідження, екстраполювати його на рівень певних педагогічних парадигм (парадигмальний підхід).

Професійне самовдосконалення вчителя неможливе без урахування його ціннісних орієнтацій як ключового компоненту структури особистості, які виконують функції регулювання й стимулювання діяльності людини. На думку науковиці Н. Ткачової, цінностями називаємо «сукупність реальних предметів (знарядь і засобів праці, предметів споживання) й абстрактних ідей, які мають високу значимість для суспільства та окремої людини» [175, с.35]. Вони виникають під час виконання людиною практичної діяльності й надалі стають базовими для формування життєвих пріоритетів, регулювання міжособистісної взаємодії й лягають в основу створення моделі професійної діяльності; визначають важливу частину діяльності людини – здатність до активного й ефективного перетворення світу й себе відповідно до значимих ідеалів та уявлень. Система цінностей особистості як світоглядна основа її діяльності визначає ступінь соціальної та ідеальної значимості результату діяльності, а також вибору необхідних для цього засобів. Так, цінності поділяють на матеріальні (предмети навколишнього світу, які є важливими для задоволення базових потреб людини) й духовні (спрямовані на реалізацію людини як творчої особистості, наділеної моральними показниками). У науковій літературі також часто виокремлюють і соціальні цінності, які забезпечують діяльність людини як представника соціуму.

Це і покладено в основу аксіологічного підходу – «сукупності принципів смислу життя, залучення оцінки до розумової діяльності, перегляду обґрунтування етичних критеріїв, зв'язків пізнання не тільки з інтелектом, а й із волею; визначає раціональне і духовне ставлення до світу, до людини; потребує звернення до рефлексії різноманітного буття людини, у якому вона живе і рухається шляхом освітньо-культурного зростання» [96, с.22]. Серед розробників підходу – І. Бех, В. Желанова, Н. Ткачова, Л. Хоружа. Опираючись у своєму дослідженні на аксіологічний підхід, варто звернути увагу на ключові його категорії, притаманні педагогічній аксіології, а саме: освітні цінності, педагогічні цінності, виховні цінності.

Аксіологічний підхід є ефективним за умови врахування цілісності його ключових компонентів:

- емотивного (розвиток емоційно-оцінних ставлень учителя до педагогічних цінностей та власних професійних позицій);
- когнітивного (розвиток проактивної позиції, спрямованого на збагачення ціннісно-смыслового досвіду вчителя як суб'єкта навчання).

Як і будь-який інший підхід, аксіологічний базується на системі принципів, серед яких: рівноправ'я філософських поглядів, рівнозначності традицій і творчості та екзистенціальної рівності людей, соціокультурного прагматизму [151, с.58-59].

Залучення аксіологічного підходу до створення моделі компетентнісного розвитку педагога, на нашу думку, має базуватися на засадах, запропонованих науковицею М. Скрипник, а саме:

- соціокультурних, які мають на меті оновити ціннісні засади соціального мислення;
- концептуально-методологічних, відповідно до яких концептуалізуються провідні ідеї аксіологічної системи щодо професійної діяльності;
- науково-педагогічних, за якими професійний розвиток педагога спрямований на формування нового типу навичок та компетентностей;
- акмеологічних, які залучають інтелектуальний потенціал особистості та набуті нею навички задля розв'язання нових професійних проблем;
- індивідуально-психологічних, які мають на меті змінити механізми суб'єктного мислення відповідно до оновлень педагогічної діяльності;
- управлінських, за якими педагог у ході професійного самовдосконалення набуває навичок проєктування освітніх систем [161].

Вважаємо доречним залучення акмеологічного підходу, який розкривають у науковій думці праці О. Дубасенюк, В. Желанової, В. Огнев'юка, Л. Рибак. Ключовим тут стає акме людини – найяскравіший вияв професійного та особистісного самовираження й самоствердження. Цей стан є ознакою людини творчої, самоактуалізованої, гармонійної, узгодженої

в духовно-практичних особистісних вимірах. Акмеологічний підхід полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її компонентів – індивіда, особистості, індивідуальності. Він зорієнтований на постійний саморозвиток і самовдосконалення у професійній діяльності, мотивації досягнення результату, створенні необхідних умов для самореалізації творчого педагогічного потенціалу. О. Огієнко обґрунтовує його як один із важливих в освіті дорослих й педагогічному професійному розвитку зокрема, й пояснює, що він дає можливість розроблення комплексу методів, спрямованих на розвиток творчих здібностей дорослої особистості, а також для того, щоб педагог був у центрі освітнього процесу. Таким чином, вчитель виступатиме суб'єктом навчання. Це, своєю чергою, продукує засади до інтеграції андрагогічного підходу [116, с. 5]. Науковиця відзначає, що особливістю акмеологічного підходу є «прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в усіх взаємозв'язках для досягнення вищих професійних рівнів» [116, с. 4]. Завдяки цьому увесь процес освіти дорослої людини має можливість перейти від функціонування до розвитку, що суттєво покращить якість освітнього процесу. Досягнути цього можливо завдяки пробудженню внутрішньої потреби людини до самовдосконалення й навчання, а також розуміння необхідності творчо переосмислити професійну дійсність.

Зазначений підхід спрямовує освітній процес на акмеологічну якість особистісного та професійного становлення, що, своєю чергою, веде до вдосконалення людини у процесі всебічного розвитку особистості. Як відзначає науковець О. Вознюк, акмеологічний підхід налаштовує діяльність вчителя на досягнення рівня педагогічної майстерності, яка реалізується в творчій діяльності та синергійній цілісності людини стосовно її професійного становлення [19, с.30].

Важливим для модернізації процесу розвитку педагога та забезпечення його ефективності є особистісно-орієнтований підхід. Його ми вважаємо

комплексним науковим підходом, який передбачає орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості педагога, а також шлях її реалізації – суб'єкт-суб'єктну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

Зачатки формування особистісно-орієнтованого підходу простежуємо ще у філософських працях Сократа, який пропагував евристичний метод. Згодом науковці різних часів розвинули його у конкретний педагогічний підхід, адаптований для різних ланок освітнього процесу, зокрема й навчання дорослої людини. Власне, концепція особистісно-орієнтованого навчання виникла в 90-х роках минулого сторіччя і була обґрунтована І. Бехом, О. Вознюком, М. Гриньовою, В. Кременем, В. Огнев'юком, С. Сисоевою, Г. Шишкіним та ін.

Упровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчання, зокрема дорослої людини, передбачає, на думку науковця Г. Шишкіна, «перерозподіл суб'єктних повноважень в освітньому процесі» [190, с.292]. Це дасть можливість вибудувати суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками освітнього процесу та активізувати його.

Провідною ідеєю особистісно-орієнтованого навчання є розвиток індивідуальності здобувача освіти, його ціннісних орієнтирів ідентичності, унікальних особистісних характеристик. Базисом для особистісно-орієнтованого підходу є гуманістична психологія А. Маслоу та К. Роджерса, що полягає у створенні суб'єкт-суб'єктної взаємодії, забезпеченні індивідуально-особистісних проявів, формуванні проактивної позиції здобувача освіти, розвитку навичок саморегулювання, самоорганізації та саморефлексії.

Науковець Г. Шишкін особистісно-орієнтованим підходом у навчанні вважає «процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії, метою якого є засвоєння предметних знань, формування відповідних умінь і навичок як засобу саморозвитку особистості, становлення її як суб'єкта діяльності, формування життєвих компетентностей» [190, с.293]. Він визначає комплекс принципів,

відповідно до яких має відбуватися впровадження особистісно-орієнтованого підходу в освітній процес:

1) індивідуальності (створення умов для формування й розвитку індивідуальних якостей особистості педагога);

2) суб'єктності та варіативності підготовки (надання можливості вибору необхідного рівня педагогічної освіти, шляхів і способів підвищення кваліфікації);

3) послідовності підготовки (безперервність освіти, забезпечення переходу від одного до другого рівня, баланс фундаментальної та прикладної підготовки, наявність наскрізних навчальних планів підвищення кваліфікації));

4) вибору (оволодіння повноваженнями у виборі мети, змісту, форм організації педагогічної діяльності);

5) творчості та успіху (створення можливості для виявлення здібностей особистості педагога);

6) участі (забезпечення атмосфери співпраці, колективного вирішення проблем з урахуванням індивідуальних потреб вчителя);

7) суб'єкт-суб'єктних діалогічних відносин між здобувачем освіти та тим, хто надає освітню послугу педагогу (перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин на основах діалогізму, що сприяє максимально повній самореалізації вчителя-здобувача нових педагогічних навиків. Навчання за таких умов мислиться як свідома діяльність індивіда, а не наслідок впливу на нього);

8) розвивального потенціалу (спрямованість підготовки на розвиток усіх учасників освітнього процесу);

9) різнобічної та комплексної підготовки (залучення всіх циклів навчальних дисциплін на основі їх взаємозв'язку, інтеграція дисциплін фундаментальної та прикладної підготовки) [190, с.294-295].

Під час застосування особистісно-орієнтованого підходу в освіті вчителів закладів загальної середньої освіти сам педагог є суб'єктом міжособистісної,

суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка має на меті створення сприятливого середовища для саморозвитку й самовдосконалення особистості вчителя як суб'єкта активної діяльності.

Г. Шишкін представляє у своїй науковій розвідці модель особистісно-орієнтованого навчання, яка включає в себе три компоненти:

- гносеологічний (інтеграція практичних знань);
- аксіологічний (ціннісні відносини);
- праксеологічний (формування умінь) [190, с.295].

Науковець О. Вознюк особистісно-орієнтований підхід розглядає як «наріжний психолого-педагогічний принцип, методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуально-теоретико-методологічних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, що забезпечують глибинне і цілісне розуміння, пізнання особистості всіх учасників освітнього процесу» [19, с.30].

У нашому дослідженні вважаємо доречним застосувати особистісно-орієнтований підхід для розвитку інноваційної компетентності вчителя, оскільки нам імпонує в ньому послідовне ставлення до здобувача освіти як відповідального суб'єкта власного розвитку. Можемо взяти до уваги модель проєктування навчання на основі цього підходу, запропоновану науковцем Г. Шишкіним:

- 1) Включення в зміст дисциплін ідей особистісно-орієнтованого навчання;
- 2) Використання такого методичного інструментарію, який сприятиме активізації освітньої діяльності вчителів, вдосконаленню рефлексивно-оціночних умінь, творчих здібностей;
- 3) Організація практичного компоненту навчання з урахуванням принципів особистісно-орієнтованого підходу [190, с.296].

Особистісно-орієнтована модель, яка використовується для навчання педагога не базується на фронтальності, нерухомості методичного інструментарію. Натомість провідною вимогою є створення гуманного

соціокультурного середовища, сприятливого для самовираження, самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення педагога, його різновекторного професійного й особистісного самостановлення. На нашу думку, такі характеристики особистісно-орієнтованого підходу як умотивованість навчання дорослої людини, опора на професійний досвід, самостійність впливають на те, що процес навчання дорослого сприятиме ефективнішому професійному самовдосконаленню й розвитку актуалізованої вище компетентності.

Через комплексний характер особистісно-орієнтованого підходу науковці розглядають його перехід до інших, у тому числі особистісно-діяльнісного. Таке поєднання передбачає засвоєння змісту історичного досвіду людей у процесі людської активності, спрямованості на предмети і явища довколишнього світу.

Гадаємо, що важливим у процесі професійного самовдосконалення є діяльнісний підхід, або ж особистісно-діяльнісний. Його методологічні основи були закладені К. Ушинським, Г. Костюком. Відповідно до нього особистість є суб'єктом навчання, який у діяльності набуває певних умінь, навичок, змінює особливості виконання раніше функціональних механізмів. Такий підхід передбачає зв'язок змісту професійної освіти й навчання з професійною діяльністю, оскільки саме це дає можливість до саморозвитку та вдосконалення необхідних для роботи компетентностей.

Провідним принципом діяльнісного підходу є теза про те, що під час здійснення активної діяльності стає можливим продуктивне засвоєння знань та вдосконалення вже сформованих навичок, оскільки діяльність людини є «необхідною умовою її розвитку, в процесі якого набувається життєвий досвід, засвоюються знання, виробляються вміння й навички, завдяки чому й розвивається сама діяльність» [108, с. 63].

На думку Г. Дегтярьової ефективність діяльнісного підходу може бути досягнута завдяки дотриманню певних принципів, зокрема:

- індивідуального підходу, який дає змогу вдосконалити професійний рівень з урахуванням уже наявної бази знань та навичок;
- особистісного підходу, відповідно до якого під час навчання враховуються якості, задатки людини, специфіка її самонавчання й розвитку;
- гуманістичної спрямованості, який забезпечує право педагога на вільний вираз та розвиток власних здібностей для реалізації цілей професійного навчання та вдосконалення;
- активності й самостійності в навчанні, за яким результатом індивідуальної інтелектуальної роботи особистості є знання, здобуті в ході самостійної й проактивної пізнавальної діяльності;
- єдності свідомості діяльності, що виявляється в усвідомленому ставленні особистості до професійного самовдосконалення та розвитку певних компетентностей [35, с.9].

Важливими для нашого дослідження є положення діяльнісного підходу, а саме потреба посилення практичної складової в навчанні, використання активних та інтерактивних методів й форм навчання, підвищення ролі самостійної діяльності здобувачів освіти. Якщо ми говоримо про формування інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, то варто пам'ятати, що саме діяльність є основою для її створення та вдосконалення. У науковому освітньому дискурсі актуалізоване також поняття «інноваційна діяльність педагога». На думку науковиці І. Дичківської, діяльність, «заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики» називається інноваційною [39, с.248].

Вважаємо, що для професійного розвитку педагога доречно використати також андрагогічний підхід, який базується на засадах андрагогіки – «науки про навчання дорослих, яка обґрунтовує діяльність дорослих, що навчаються, та тих, що навчають, за організацією процесу навчання» [155, с.27]. Творцем

підходу вважають американського науковця Мальколма Ноулза, який у своїй книзі «Дорослий учень» пояснював, яким чином допомагати вчитися дорослим. Надалі цей підхід у різних напрямках розробляли Е. Торндике та Е. Ліндеман. Серед вітчизняних науковців специфіку андрагогічного підходу відстежуємо в працях О. Аніщенко, О. Баніт, М. Дернової, О. Дубасенюк, О. Марченко, С. Сисоєвої.

Як стверджує науковиця М. Дернова, андрагогічним підходом є «методологічна категорія, яка базується на особливостях дорослої людини, її потребах і цінностях та передбачає врахування особливостей цілеспрямованого процесу стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки» [37, с.91].

Навчання дорослої людини (вчителя) відповідно до андрагогічного підходу, на думку науковиці С. Сисоєвої, базується на наступних принципах:

- 1) пріоритету самостійного навчання (самостійність професійного самовдосконалення як одна з умов навчання учня-дорослого);
- 2) спільної діяльності (взаємодія з викладачем та іншими учасниками освітнього процесу з метою покращення ефективності навчання та взаємооцінювання результатів);
- 3) опори на досвід учня-дорослого (використання побутового, соціального й професійного досвіду учня-дорослого як джерела навчання);
- 4) індивідуалізації навчання (створення індивідуальної програми навчання, зорієнтованої на конкретні освітні потреби й мету навчання з урахуванням досвіду й рівня підготовки учня-дорослого);
- 5) системності навчання (необхідність дотримання мети, змісту, методичного інструментарію, системи оцінювання результатів освітньої діяльності);
- 6) контекстності навчання (одночасне спрямування навчання на конкретні життєво важливі для здобувача освіти цілі, які мають на меті виконання ним соціально важливих ролей та вдосконалення особистості; а

також урахування професійної, соціальної, побутової діяльності учня-дорослого та умов різного роду, які супроводжують освітній процес);

7) актуалізації результатів навчання (швидка практична реалізація знань, умінь та навичок, які здобув учень-дорослий під час навчання.

8) елективності навчання (надання здобувачу освіти свободи цілей, змісту, методичного інструментарію, термінів, місця навчання);

9) розвитку освітніх потреб (побудова навчання з метою формування нових освітніх потреб, які конкретизуються після досягнення мети навчання; об'єктивність оцінювання з метою реального виявлення рівня знань та побудови траєкторії навчання);

10) свідомого навчання (усвідомлення здобувачем освіти всіх параметрів освітнього процесу й власних дій у ньому) [155, с.28-29].

Розглядати розвиток інноваційної компетентності доцільно також з опорою на компетентнісний підхід, ключовими поняттями якого є компетенція та компетентність. Закон України «Про освіту» (2017) , а також «Про вищу освіту» (2014) визначає компетентність як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [140, 137].

Професійний розвиток педагога на основі компетентнісного підходу досліджували І. Єрмаков, Т. Засекіна, В. Мельник, О. Огієнко, І. Підласий, О. Савченко та ін. Відповідно до його сутності, розвиток педагога має на меті добір технологій, форм і методів навчання, що сприяють формуванню й удосконаленню професійних компетентностей. Науковиця Т. Засекіна обґрунтовує компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителів, зокрема природничої галузі. Зважаючи на цифровізацію освітнього простору, різноманітність методів і форм навчання дорослих, вона пояснює ефективність цього підходу із залученням експериментальних досліджень, цифрових ресурсів, дослідницької діяльності, розв'язування ситуативних завдань тощо [54, с.24].

Без сумніву, цей підхід є одним із ключових у нашому дослідженні, оскільки спрямований безпосередньо на розвиток і вдосконалення професійних компетентностей, а також відіграє важливу роль у модернізації освітніх ланок нашої країни, в тому числі й освіти дорослих. Його основні ознаки, узагальненні науковицею І. Драч, сприятимуть формуванню й досліджуваній нами інноваційної компетентності, а саме: поєднання особистісної та діяльнісної орієнтації в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, якими є не лише сума засвоєних знань, умінь та навичок, а здатність людини діяти в різноманітних проблемних професійних та соціальних ситуаціях. Компетентнісно-орієнтована освіта, на думку дослідниці, спрямована на формування здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, уміння й навички, здібності й психічні якості), необхідні для вирішення різноманітних проблем [43, с.20]. За науковцем В. Химинцем, компетентнісним підходом є «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових та предметних компетентностей особистості» [181, с. 56].

Компетентнісний підхід повинен долати невідповідність між академічною підготовкою вчителя та безпосередньо професійною діяльністю. Так само, як і будь-який інший підхід, компетентнісний базується на дотриманні принципів, які пояснює Г. Дегтярьова:

- принцип життєтворчості, який полягає в тому, що вчитель самостійно будує власну стратегію життя з урахуванням набутих знань, умінь, навичок, а також необхідності розвитку компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності;

- принцип особистісної спрямованості компетентнісної освіти, за яким здобувач освіти – суб'єкт навчання зі своєю системою ціннісних орієнтирів, механізмами саморозвитку та самовиховання;

- принцип діяльнісної спрямованості освітнього процесу, за яким власна діяльність людини є основою набуття певної компетентності;

- принцип опори на попередній досвід, відповідно до якого компетентності набуваються людиною не лише під час вивчення предметів, але й засобами неформальної освіти, унаслідок впливу соціального середовища;

- принцип творчого осмислення соціального досвіду розглядає можливість побудови людиною власної життєвої стратегії в умовах суспільних змін;

- принцип спрямованості на результат, відповідно до якого процес здобуття конкретних навичок, розвитку чи вдосконалення компетентності залежить від рівня затребуваності ринку праці, а також дасть змогу ефективно вирішувати професійні проблеми;

- принцип освіти для життя, успішної соціалізації в суспільстві та особистісного розвитку спонукає до усвідомлення необхідності постійного розширення власних знань, умінь і навичок, що дає змогу бути ефективним у професійній діяльності;

- принцип оцінювання дає можливість планувати й коригувати за необхідності освітні результати [35, с.7-8].

Наше дослідження опирається на компетентнісний підхід насамперед у тому, що оперує базовим його поняттям – компетентністю. Окрім цього, він дає можливість визначити структуру інноваційної компетентності педагога та рівні її сформованості. На його основі буде розроблено діагностичний інструментарій для перевірки рівня її сформованості у вчителів закладів загальної середньої освіти.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з діяльнісним, оскільки стосується особистості здобувача освіти й може реалізуватися, пройти етап перевірки лише в процесі виконання певного комплексу дій. Будь-яка навичка, компетентність може бути розвинута або вдосконалена лише під час діяльності людини, оскільки саме вона обумовлює формування всіх психічних процесів і свідомості, які є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до активної діяльності сприяє поєднанню різних за складністю

компонентів у функціональну психологічну систему. Це, у свою чергу, уможливорює вдосконалення індивідуальних особистісних та професійних якостей, які набувають рис оперативності та пристосованості до нових вимог.

Для ефективнішого застосування вищезазначених підходів під час опрацювання проблеми розвитку інноваційної компетентності педагога доречним буде використання й середовищного підходу. Науковиця М. Братко визначає його як «систему дій суб'єкта управління з освітнім середовищем ... закладу з метою набуття ним характеристик, які дозволять цьому середовищу успішно реалізувати поліструктурну освітню функцію» [199, с.17]. Можемо стверджувати, що середовище формування й удосконалення досліджуваної нами інноваційної компетентності залежатиме й від вибору середовища для здійснення цього процесу.

Відтак, зміст та мету застосування кожного із підходів узагальнено в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Наукові підходи, застосовані під час дослідження інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО

Науковий підхід	Концептуальна ідея	Особливості реалізації в дисертації
Системний	Розглядає будь-яке явище або процес як систему.	Дозволить досліджувати інноваційну компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти як частину системи.
Аксіологічний	Базується на цінностях особистості, які сприяють професійному зростанню.	Допомагає розкрити місце й значення інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти в системі професійних педагогічних цінностей.
Акмеологічний	Спрямований на розвиток особистості до найвищого рівня професійної та особистісної майстерності (акме).	Сприятиме відстеженню того, яким чином інноваційна компетентність вчителя сприяє його загальній педагогічній майстерності й досягнення професійної зрілості.

Продовження табл. 1.1		
Особистісно-орієнтований	Центром навчання є особистість, її потреби, здібності та інтереси.	Дає змогу втілити особистісний сенс розвитку вчителя, освітню суб'єкт-суб'єктну стратегію його реалізації, спрямованого на конкретну мету.
Діяльнісний	Знання, навички, компетентності засвоюються в процесі активної діяльності особистості.	Передбачає розгляд педагога як суб'єкта життєтворчості й професійного вдосконалення в освітній діяльності.
Компетентнісний	Основний акцент – на формуванні компетентності (здатності застосовувати набуті знання, навички на практиці).	Дає можливість визначити структуру інноваційної компетентності педагога та рівні її сформованості.
Андрагогічний	Зосереджений на специфіці навчання дорослих з урахуванням їхнього життєвого та професійного досвіду.	Дозволяє визначити найбільш ефективні стратегії навчання дорослої аудиторії вчителів із урахуванням їхніх вікових особливостей навчання.

Джерело: власне опрацювання

Зазначені підходи у гармонійній єдності є основою конкретно-наукового рівня методологічних засад розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти й визначають ключові принципи здійснення наукового дослідження:

- 1) єдності теорії й практики;
- 2) системності, за яким досліджувана компетентність розглядається як цілісна й комплексна система;
- 3) розвитку, який полягає у формуванні наукового знання з досліджуваної тематики із урахуванням його суперечностей, якісних та кількісних змін об'єкта дослідження;
- 4) абстрагування, завдяки якому можна виокремити істотні та другорядні вияви властивостей досліджуваного явища;

5) декомпозиції, що базується на розчленуванні цілого на складові компоненти для створення умов ефективного аналізу й проєктування досліджуваного явища [195, с.16].

Оскільки об'єктом нашого дослідження є інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти, яка розвивається й удосконалюється в процесі здійснення діяльності (діяльнісний підхід), то, окрім власне загальних принципів здійснення наукового дослідження, варто врахувати також принципи навчання дорослих.

Одним із них є принцип пріоритетності самостійного навчання, за яким відсоток самостійної теоретичної та практичної підготовки превалює, а також процес навчання спирається на особистісний та професійний досвід. Принцип розвитку освітніх потреб, відповідно до якого оцінювання результатів навчання здійснюється через виявлення реального ступеня засвоєння матеріалу й визначення «прогалин», без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети. Відповідно до зазначеного принципу, процес навчання будується з метою формування нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певного рівня. Важливим є також принцип індивідуалізації навчання, за яким створюється індивідуальна траєкторія здобуття й вдосконалення знань та навичок, яка орієнтована на конкретні потреби здобувача освіти, враховує рівень підготовки, попередній досвід, психічні й когнітивні особливості людини. Принцип системності навчання передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання. Принцип актуалізації результатів навчання передбачає застосування на практиці набутих знань, умінь, навичок, якостей безпосередньо під час навчання. Принцип елективності навчання передбачає надання свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання здобувачу освіти [84, с.5]. Специфічним для забезпечення розвитку інноваційної компетентності педагога є принцип застосування освітніх ситуацій, які виникають спонтанно або є заздалегідь

спланованими й потребують розв'язання безпосередньо в процесі навчання. Його доповнює принцип проблемності, що полягає в створенні й вирішенні освітніх проблем.

Отже, методологічні засади здійснення дослідження включають: філософський рівень, що визначає гносеологічні принципи отримання нових знань у процесі пізнання вчителем себе крізь призму педагогічної дійсності, а також дає можливість розглянути процес розвитку інноваційної компетентності з позицій загальнонаукового та світоглядного розуміння; загальнонауковий рівень із застосуванням системного підходу, який дає змогу дослідити інноваційну компетентність як системне явище. Конкретно-науковий рівень охоплює такі підходи: особистісно-орієнтований, який сприятиме розкриттю особистісних характеристик вчителів закладів загальної середньої освіти під час розвитку й удосконалення інноваційної компетентності; діяльнісний, сутність якого сприятиме формуванню інноваційної компетентності під час педагогічної діяльності; аксіологічний, який сприятиме визначенню ціннісних орієнтирів вчителів, які впливають на інноваційну компетентність; акмеологічний, завдяки використанню якого зможемо відстежити, яким чином інноваційна компетентність вчителя сприяє його загальній педагогічній майстерності й досягнення професійної зрілості; андрагогічний, який дозволить визначити найбільш ефективні стратегії навчання дорослої аудиторії вчителів із урахуванням їхніх вікових особливостей навчання. Обґрунтовано, що ці підходи в комплексі сприятимуть повноцінному вивченню об'єкта дослідження; визначенню подальших стратегій реалізації завдань дослідження.

1.2. Характеристика базових понять дослідження.

Зважаючи на міждисциплінарний характер дослідження, охарактеризуємо ключові поняття, визначивши базові (основні для дослідження) та похідні (допомагають розкрити проблематику). Розпочнімо із ключової дефініції – поняття «вчитель закладів загальної середньої освіти».

«Словник коротких термінів з педагогіки» ідентифікує вчителя як «педагогічного працівника, в задачі якого входить навчання й виховання учнів з урахуванням специфіки предмета, формування і засвоєння соціальних програм» [197, с.8]. Науковиці О. Волошина та О. Вдовиця наголошують на тому, що сучасний вчитель, окрім спеціальних знань, має «володіти також знаннями з психології і педагогіки, основ управління, повинен уміти організовувати, проводити наукові дослідження, застосовувати інноваційні педагогічні технології, володіти спеціальною термінологією, бути професійно успішним» [23, с. 167].

Відповідно до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» мета професійної діяльності педагога полягає в «організації навчання та виховання учнів під час здобуття ними повної загальної середньої освіти шляхом формування у них ключових компетентностей і світогляду на основі загальнолюдських і національних цінностей, а також розвитку інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, необхідних для успішної самореалізації та продовження навчання» [145, с.3] .

Концепція Нової української школи репрезентує оновлене бачення випускника закладу загальної середньої освіти, який має бути особистістю, патріотом, інноватором [83, с.6]. Це стає можливим завдяки застосуванню розробленою вітчизняними фахівцями формули, що охоплює дев'ять ключових компонентів, одним із яких є вчитель закладу загальної середньої освіти – «умотивований, має свободу творчості й розвивається професійно». Такий учитель має бути творчим і відповідальним, здійснювати регулярну роботу над собою, потребує академічної свободи. Незалежність у виборі методичного інструментарію, створенню власних навчальних програм, висловленні власної фахової думки сприятиме більшій відкритості до залучення інновацій у професійну педагогічну діяльність. Це, своєю чергою, допомагатиме більш вільному вираженню його інноваційної компетентності, яка є ядром нашого дослідження [83, с.7, 16].

Упродовж професійної діяльності вчителя постійно актуалізується й інше поняття, яке нерозривно пов'язане з формуванням й удосконаленням досліджуваної нами інноваційної компетентності. Йдеться про розвиток, зокрема й особистісний. Узагальнюючи наявні в науковій літературі дефініції розвитку, можемо стверджувати, що це процес кількісних та якісних змін в організмі людини, обумовлених впливом різноманітних чинників, провідну роль серед яких відіграють навчання та виховання. Науковиця Л. Шимановська-Діанич розглядає поняття «розвиток» у філософському аспекті й вважає його «процесом самопросування від низового рівня (простого) до вищого (складного), внаслідок якого відбуваються розкриття і реалізація внутрішніх тенденцій та сутності явищ, що, у свою чергу, веде до виникнення нового і зумовлює будь-які зміни в різноманітних формах матерії» [188, с.18]. А. Капліна розширює подане пояснення й називає розвитком «послідовний рух системи до нового якісного стану під впливом чинників внутрішнього і зовнішнього середовища, які забезпечують її постійне оновлення» [68, с.60]. Великий тлумачний словник сучасної української мови феномен розвитку трактує як «процес переходу від одного якісного стану особистості до іншого, вищого, а суттєві ознаки поняття «розвиватися» розкривають його зв'язок із самореалізацією і означають «розгортатися», «розвертатися», «досягти значного ступеня вияву», ставати розумово, духовно вищим, кращим, досконалішим, сходити на вищий щабель, досягти високого рівня у чомусь, у тому числі й у професійній підготовці майбутнього вчителя» [14, с.1043].

Науковці О. Вознюк та О. Дубасенюк розвитком людини (прогресивним) називають «процес фізичної і психічної зміни індивіда в часі, що передбачає вдосконалення, перехід у будь-яких його властивостях і параметрах від меншого до більшого, від простого до складного, від нижчого до вищого» [20, с.183]. Становлення й розвиток особистості також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації (інтегративний процес),

індивідуалізації (процес розщеплення соціальної цілісності), інтеграції (повторення початкової фази на більш високому рівні) [19, с.24].

Розвиток триває упродовж життя людини, може лише змінюватися його характер, якість та інтенсивність. У науковій літературі виокремлюють такі ключові ознаки розвитку, як незворотність, прогрес/регрес, нерівномірність, єдність зміни та збереження, а також базування новоутворень на попередньому досвіді. Фундаментальний механізм розвитку розуміється як діалектичний процес підйому на більш високий рівень певних якостей предмета, що розвивається. Відповідно до діалектичного закону заперечення заперечення, цей предмет у процесі розвитку одночасно стає іншим, але в певному сенсі залишається одним і тим самим: старе при цьому не просто відкидається чи знищується, його позитивні характеристики зберігаються в новій, більш довершеній якості у площині нової цілісності [19, с.20].

Особистість розвивається в трьох аспектах: анатоμο-фізіологічному (збільшення і розвиток кісткової та м'язової систем, внутрішніх органів, нервової системи), психічному (розумовий розвиток, формування психічних рис особистості) та соціальному (набуття соціальних якостей, необхідних для життя в суспільстві напрямах). Огляд наукової літератури на предмет виявлення чіткої класифікації, яка подаватиме конкретні періоди розвитку людини, дає підстави стверджувати, що такої нині не існує. У різні етапи розвитку психологічного знання здійснювалися спроби створити таку періодизацію, проте зараз бачимо, що неоднозначність розуміння цього питання репрезентує велику кількість різних напрацювань. Спільним для усіх є визнання якісних змін дорослості людини.

У науковому дискурсі виокремлюють кілька теорій розвитку людини, у яких одностайно стверджується, що особистість не народжується, а формується відповідно до певних рушійних сил розвитку й подолання конкретних суперечностей, а також під впливом основних факторів: середовище, виховання, діяльність. Навколо цього питання велися й тривають активні дискусії. Так, наприклад, існують біогенетичні теорії, які базуються на

принципі спадковості (передача фізіологічних та психічних властивостей від батьків до дитини). Американський психолог С. Холл, апелюючи до зазначеної теорії, подає 4 етапи розвитку людини, ототожнюючи їх з еволюційними періодами розвитку всього людства. Це раннє дитинство (до 4-х років), дитинство (5-7 років), отрочество (8-12 років), юність (13-24 роки). Інший американський психолог А. Гезел підтримує цю точку зору й вважає, що на процес особистісного розвитку здебільшого впливають генетичні фактори. Здібності, нахили людини виникають самі по собі.

У центрі біогенетичних теорій розвитку особистості знаходяться проблеми формування людини як індивіда з власним набором антропогенетичних властивостей, серед яких біологічний вік та стать, нейродинамічні властивості, задатки, темперамент тощо, які проходять різні стадії дозрівання впродовж життя [19, с.134].

Існують також соціогенетичні теорії розвитку людини, які, на противагу попереднім, ключовим фактором розвитку особистості вважають соціум, середовище, у якому вона перебуває (представники біхевіористичної орієнтації та культурно-історичної концепції розвитку – Л. Виготський, Дж. Уотсон). Окрім зазначених, існують персоналістичні теорії, представниками яких є А. Маслоу, К. Роджерс, А. Адлер. Відповідно до них у розвитку значну роль відіграє сама особистість, її проактивна позиція у власній діяльності. Серед основних соціогенетичних теорій відомі теорії соціалізації (людина стає особистістю завдяки впливу соціальних умов), навчання (розвиток людини та її становлення як особистості відбувається у процесі здійснення пізнавальної діяльності та навчання), ролей (розвиток особистостей залежить від виконуваних людиною соціальних ролей). Як стверджує науковець О. Вознюк, жодна із цих теорій не приділяє належної уваги індивідуальних якостей людини, притаманних їй від народження, а також її проактивної позиції як суб'єкта діяльності [19, с.135].

Окрім двох вищезазначених напрямів теорій розвитку особистості, у науковій літературі виокремлюють також персоногенетичний, або ж

особистісно-центрований, який позиціонує розвиток особистості як процес, що відбувається завдяки притаманному людині прагненню самоактуалізації та самовдосконалення. На думку О. Вознюка, цей напрям можна вважати гуманістичним, оскільки завдяки йому особистість може «виявити своєрідність і неповторність власного «Я» лише за умови відповідної організації міжособистісних стосунків» [19, с.135].

На нашу думку, розглядаючи поняття професійного розвитку педагога, зокрема формування й удосконалення професійних компетентностей, а саме інноваційної, маємо опиратися на персоналістичні та соціогенетичні теорії (теорія ролей). Оскільки педагог – людина, професійне поле діяльності безпосередньо пов'язане із взаємодією з людьми, гуманістична концепція відіграє базову роль, визначаючи специфіку встановлення міжособистісної взаємодії та її двостороннього впливу. Зважаючи на те, що педагог виконує суспільно значиму функцію, важливу для формування як для кожного представника соціуму, так і для суспільства в цілому, робить певний відбиток на формуванні й удосконаленні його як особистості рольова ідентифікація. Відповідно до теорії ролей соціальні ролі особистості розглядаються у трьох аспектах:

- 1) соціологічному (задані суспільством очікувані моделі ролей, оволодіння якими сприяє формуванню особистості);
- 2) соціально-психологічному (виконання ролі й реалізація міжособистісної взаємодії);
- 3) психологічному (внутрішня роль, яка не завжди реалізується в дійсності, але впливає на її формування) [29, с.44].

Таким чином, для здійснення нашого дослідження ключовою є інтеграція вказаних теорій у створення моделі й алгоритмів розвитку інноваційної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти.

У межах зазначених теорій існує багато концепцій та підходів стосовно розвитку особистості. О. Вознюк визначає наступні: теорія дозрівання А. Гезела; етологічна теорія (К. Лоренц, Дж. Боулбі); психолого-педагогічна

теорія М. Монтессорі; організаційна теорія Г. Вернера; теорія когнітивного розвитку Ж. Піаже; стадіальна теорія Е. Еріксона; умовнорефлекторна теорія І. Павлова, Дж. Уотсона, Б. Скіннера; теорія соціального навчання А. Бандури; культурно-історична теорія Л. Виготського; теорія лінгвістичного розвитку Н. Хомського; теорія морального розвитку Л. Колберга; теорія розвитку в гуманістичній психології А. Маслоу, К. Роджерса;; екологічна теорія Дж. Гібсона; теорія динамічних систем; теорія особистості як суб'єкта праці, як професіонала О. Бандурка, С. Бочарова та ін; теорія критичних періодів І. Кона, Е. Еріксона та ін. [19, с.138].

Представники різних теорій розвитку особистості також працювали над створенням періодизацій розвитку людини. Ці класифікації зводяться до наступних періодів, які систематизувала, здійснивши узагальнення наукової літератури вітчизняних та зарубіжних науковців, М. Дернова:

- рання дорослість/період юності – 15-16 / 22-25 років;
- середній вік/період молодості – 20-35 (Д. Векслер) / 25-40 (Д. Бромлей)/ 25-50 (Д. Біррен) / 36-60 (міжнародна вікова класифікація);
- літній вік/старість – 55 + років [37, с.94-95].

2025 року ВООЗ запропонувала нову класифікацію людей за віком:

- до 45 років – молодий вік;
- від 45 до 60 років – середній вік;
- від 60 до 75 років – похилий вік;
- від 75 до 90 років – старечий вік;
- від 90 + років – довгожителі [17].

Кожен із зазначених періодів характеризується розвиненістю як певних фізіологічних показників людини, так і психологічних особливостей її як особистості. Серед науковців існує така точка зору, що особистісний розвиток завжди є молодшим від розвитку індивіда в одній і тій же людині. Мається на увазі те, що становлення психологічного й соціального розвитку починається пізніше від дати народження людини, пізніше від старту анатомо-фізіологічного розвитку.

Посилаючись на деяких дослідників (І. Кон, Д. Фельдштейн) М. Дернова коментує, що є спроба пов'язати кожен період розвитку особистості зі здійсненням людиною вибору: професії, початку трудової діяльності, економічна стабільність, політична й громадянська усвідомленість, одруження/заміжжя, поява дитини [37, с.96].

Опираючись на наявні класифікації, можна простежити спільну характеристику поняття «дорослості», яке демонструє рівень соціально-психологічної зрілості й сформованості особистості. Науковиця М. Дернова виокремлює певні особистісні характеристики людини, пов'язані з дорослістю:

- уміння брати відповідальність та прийняття рішень;
- прагнення до влади й лідерські здібності;
- уміння емоційно та інтелектуально підтримати інших;
- упевненість у своїх силах та цілеспрямованість;
- схильність до філософських узагальнень;
- захист своїх принципів та позицій; сила волі;
- формування власного стилю життя;
- взаємодія, обмін досвідом з молодшим поколінням;
- реалізм, раціоналізм в оцінці й почуттях;
- структурування системи соціальних ролей [37, с.96-97].

На нашу думку, на формування дорослості під час усіх етапів розвитку людини мають також конкретно-історичні умови соціального життя, які обумовлюють появу нових навичок, необхідних як для вирішення особистісних проблем, так і професійних. Як уже відзначалося раніше, дорослість пов'язана із вибором професійного шляху людиною, а відтак актуалізуються поняття «професійного розвитку особистості», яке характеризує формування й «шліфування» особистості відповідно до сфери її професійної діяльності. Вітчизняні та зарубіжні дослідники розвиток тісно пов'язують з діяльністю особистості – навчання, професійна підготовка. На думку науковця Р. Попелюшка, професійний розвиток особистості «включає

конструювання засобів оволодіння операційною стороною діяльності, які своїм змістом формують мотиви цього процесу, а також комплекс заходів, спрямованих на усвідомлення суб'єктом навчально-професійної і власне професійної діяльності та соціальної значущості своєї професії» [139, с.369]. На нашу думку, професійним розвитком особистості можемо вважати тривалий процес формування й удосконалення особистісних характеристик (індивідуально-психологічних рис людини), професійних знань та умінь, їх перетворення задля самореалізації у професійній діяльності.

Науковиця Л. Пуховська, опираючись на зарубіжні наукові розвідки, для ідентифікації цього поняття у сфері шкільної освіти подає ще визначення «розвиток вчителя», «розвиток кар'єри», «розвиток персоналу», «розвиток людських ресурсів», «професійний розвиток», «неперервна освіта», «освіта упродовж життя» та інші [149, с.103]. Відповідно, якщо мова йде про вчителя, то його професійний розвиток розглядатиметься у світлі здійснення педагогічної діяльності. Професійний розвиток учителів як глобальне педагогічне явище впродовж останніх десятиріч пройшов траєкторію змін від позбавлених теоретичної бази підходів до сучасних аргументованих науково підходів. У науковому дискурсі існує низка поглядів на природу цього явища. Так, А. Глеттхорн професійним розвитком вчителя вважає зростання його професійних досягнень, яке відбувається внаслідок накопичення практичного досвіду й регулярної рефлексії щодо власної роботи [204, с.41]. Як стверджує Л. Пуховська, професійний розвиток педагога тісно пов'язаний з процесом та результатами здійснення освітньої діяльності учнями [149, с.103].

На нашу думку, професійним розвитком вчителя можна вважати довготривалий процес, де педагог є суб'єктом активного навчання, в ході якого розвиває та/або вдосконалює навички, компетентності, які актуалізуються в процесі здійснення ним професійної діяльності.

Якщо говорити про розвиток інноваційної компетентності, то можемо вже стверджувати, що це та компетентність, яке є інноваційною, тобто базується на уже впровадженому новому у професійній діяльності.

Деталізуємо поняття «компетентність». Академічний тлумачний словник української мови подає таке визначення до ознаки «компетентний»: 1. «Який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий»; 2. «Який має певні повноваження; повноправний, повновладний». Енциклопедія освіти за редакцією В. Кременя поняття «компетентність» визначає як «коло питань, в яких людина добре розуміється, її набуття відбувається не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо» [45]. У Законі України «Про вищу освіту» пояснює поняття «компетентність» як «динамічну комбінацію знань і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність людини здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність» [139].

Педагогічна наукова спільнота має багатоаспектне бачення цієї дефініції. Більшість дослідників компетентністю називає результат набуття компетенцій у поєднанні з особистісними особливостями педагога, необхідними для здійснення професійної діяльності. Здебільшого досліджуване поняття тісно пов'язується з професіоналізмом, культурою професійної діяльності, кваліфікацією.

Науковиця Н. Бібік відзначає, що компетентність охоплює «освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [78, с.46]. На думку С. Трубачевої, вона є педагогічною категорією, яка «може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти» [78, с.51].

Деякі науковці стверджують, що компетентність є більш особистісною характеристикою, утворенням, яке має інтегративний характер, виявляється на основі особливостей певного виду діяльності, зокрема професійної та вже наявних в особистості умінь, навичок, особистого досвіду. Вона є складним новоутворенням, яке розвиває уже наявні характеристики індивіда,

обумовлені предметною сферою його діяльності (компетенції), у ході здійснення певного виду діяльності. Підтверджує цю думку науковець М. Каленик, який під компетентністю розуміє «володіння наявними знаннями, навичками, життєвим досвідом, які дозволяють судити про будь-що; комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим світом у тій чи іншій галузі, і яка залежить від необхідних для цього компетенцій». Він вважає, що це не лише сума знань, умінь та навичок. Це система, яка «інтегрує когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності і готовність до діяльності), аксіологічний (наявність цінностей) аспекти» і є особистісною характеристикою» [65, с.2].

Долучається до думки, що компетентність є категорією, яка базується на особистісних характеристиках, науковиця М. Волікова. Вона стверджує, що це поняття пов'язане з людиною, і розкриває її сутнісні характеристики. Це результат набуття компетенцій, тому його можна вважати складовим компонентом готовності до виконання поставлених задач; він включає й особистісні характеристики людини, необхідні для здійснення професійної діяльності [21, с.41].

С. Лейко здобутком особистості вважає компетентність і стверджує, що вона «визначає якісний рівень, засвоєння внаслідок навчання, знань, умінь навичок та здатності застосувати їх, на основі власного досвіду, в процесі здійснення певної діяльності, а відтак вважається якісною характеристикою рівня засвоєння компетенцій конкретної сфери діяльності, що виявляється безпосередньо у практичному застосуванні. Компетентність – якість особистості, її певне надбання, що ґрунтується на знаннях, досвіді, моральних засадах і проявляється в критичний момент за рахунок вміння знаходити зв'язок між ситуацією та знаннями, у прийнятті адекватних рішень нагальної проблеми», – стверджує науковиця [97, с.133].

Подібної думки дотримується науковець І. Коновальчук, який стверджує, що компетентність є «інтегративною властивістю особистості, що виражає

рівень освоєння, нею відповідних знань, умінь, навичок, соціального досвіду й забезпечує кваліфіковане вирішення професійних задач» [81, с.86].

О. Кучай називає компетентністю володіння людиною певною компетенцією, яка охоплює її особисте ставлення до предмета діяльності. Оскільки у науковій літературі дослідники схильні розмежовувати поняття «компетенція» та «компетентність», вони становлять єдине ціле – інтеграційну суть результату освіти в цілому та результату діяльності людини зокрема [91, с.44-48].

Дещо відмінною думкою, порівняно із зазначеними, є позиція В. Калініна, який вважає компетентність ширшим поняттям, що характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості. Досягнення компетентності відбувається завдяки здобуттю потрібних компетенцій, які є метою професійної підготовки спеціаліста [66, с.8].

Серед науковців нині немає одностайної визначеності щодо трактування поняття «компетентність». Багато дефініцій стосуються таких характеристик як обізнаність, поінформованість, кваліфікованість, готовність до діяльності, професіоналізм. На нашу думку, поняття «компетентність» знаходиться у площині «особистість у професії». Це комплексна категорія, яка охоплює набуті індивідом фундаментальні знання, уміння й навички під час освітньої діяльності професійного спрямування, а також власний життєвий досвід, які в сукупності слугують для продуктивної реалізації професійних цілей.

Як і будь-яке новоутворення особистості, поняття «компетентність» пройшло певні етапи розвитку. Американський науковець П. Хейджер структурує розвиток цієї дефініції в сфері освіти. Він виокремлює три етапи його формування:

1) перший (1960–1970 рр.) – біхевіористичне пояснення поняття, коли компетентністю вважалася проста демонстрація діяльності в межах виконання окремих фрагментів завдань, спрямованих на розвиток навичок;

2) другий (1970–1990 рр.) – компетентності вважаються навичками загального характеру, які визначають суть майбутньої діяльності;

3) третій (з 1990 р.) – компетентності вважаються категоріями, які обов'язково потребують як елементу виконання, так і володіння особистістю певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями [205, с.399-415; 39, с.17].

Зосередимось на визначенні поняття «компетентність» у контексті професійної діяльності педагога, зокрема вчителів закладів загальної середньої освіти. Цьому питанню приділяли увагу багато вчених, зокрема Н. Бібік, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пошетун, Л. Хоружа та ін. Розуміння науковцями визначення «професійно-педагогічної компетентності» є тотожним до понять «професійна компетентність педагога», «педагогічна компетентність», «професійна педагогічна компетентність». Вона визначається за змістом власне компетентності та особливостей професійної педагогічної діяльності.

У вузькому розумінні поняття професійної компетентності подається в Енциклопедії професійної освіти. Компетентність професійна включає в себе не лише уявлення про кваліфікацію (професійні навички, досвід діяльності, знання та вміння), а й засвоєні комунікативні та індивідуальні здібності, які забезпечують самостійність професійної діяльності. Вона охоплює професійну та соціально-комунікативну компетенції [46, с.545].

Особистість учителя, її професійно важливі характеристики, здібності й навички на різних етапах розвитку педагогічної науки були в центрі уваги багатьох науковців. Поняття ж професійної компетентності педагога актуалізувалось наприкінці 80-х років минулого століття. У визначенні сутності цього поняття визначальними були два підходи – діяльнісний та індивідуально-особистісний. Ключовими критеріями, якими оперували науковці того часу стосовно професійної компетентності педагога, були професіоналізм, готовність до здійснення професійної діяльності, майстерність.

О. Дзюбенко вважає професійну компетентність «інтегральною характеристикою особистості, що оприявнює результат базової професійної

підготовки та узагальнення практичного професійного та особистого, соціального та психологічного досвіду» [38, с.112].

Науковиці О. Волошина, Л. Дмитрук пояснюють професійну компетентність як «здатність посадової особи успішно реалізувати (розв'язувати) завдання, що належать до її компетенції та якісно й безпомилково виконувати свої функції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно опановувати нові знання й швидко адаптуватися до змінних умов» [42, с.100].

Науковиця С. Скворцова розглядає компетентність у контексті професійної діяльності вчителя. Базуючись на структурі професійної компетентності педагога, вона подає наступні трактування поняття «професійна компетентність:

- 1) це властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності;
- 2) це єдність теоретичної й практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності;
- 3) це спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у педагогічній діяльності [160, с.178].

На думку науковиці О. Онопрієнко, професійною компетентністю вчителя є інтегративна якість, яка виявляється в можливості здійснення педагогічної діяльності, готовності до виконання різноманітних професійних функцій на основі органічного поєднання особистісних і базових професійних якостей, які забезпечують високу результативність фахової діяльності. Так, дослідник обґрунтовує структуру професійної компетентності, яка включає в себе три компоненти: професійно-діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти [126, с.12].

Науковиця Г. Мельниченко професійною компетентністю вчителя вважає таку «інтегративну якість особистості педагога, яка має розвинену структуру, характеристики й дає можливість фахівцю якомога ефективнішим способом

вирішувати педагогічні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини, а також сприяє самовдосконаленню особистості вчителя» [105, с.7-8].

Зарубіжні дослідження класифікують професійну компетентність вчителя на такі складові: ключові компетентності, базові та широкопрофільні. У вітчизняних наукових розвідках спостерігаємо модифікацію цієї класифікації ключові, базові, спеціальні компетентності.

Ключові компетентності є необхідними для будь-якої професійної діяльності, оскільки саме вони дають можливість вирішити ряд проблем повсякденного, професійного та особистого життя та виявляються у конкретних способах поведінки людини з урахуванням її специфічних характеристик. Базові є засобом реалізації ключових та характеризують специфіку професійної активності педагога, необхідні для здійснення основних видів діяльності, притаманних вчителю. Специфічні стосуються безпосередньо конкретної дисципліни. Деякі науковці схильні розмежовувати компетентності педагога відповідно до предмета, якому він навчає. Так, О. Онопрієнко базовими професійними компетентностями вчителя (для предмета «Фізична культура») вважає: предметно-теоретичну, інформаційно-дослідницьку, профільну (методичну, рухову, здоров'язберігальну), професійне спілкування, соціокультурну, рефлексивну й творчу [126].

Відповідно до переорієнтацій у системі освіти змінюються класифікації компетентностей та їх змістове й функціональне наповнення. Так, професійний стандарт за професією «Вчитель закладів загальної середньої освіти» (2020 р.) структурує перелік компетентностей педагога на загальні та професійні. До першої категорії належать такі:

- громадянська ;
- соціальна;
- культурна ;
- лідерська;
- підприємницька компетентності [145, с.6].

До другої:

- мовно-комунікативна;
- предметно-методична;
- інформаційно-цифрова;
- психологічна;
- емоційно-етична;
- педагогічного партнерства;
- інклюзивна;
- здоров'язберезувальна;
- проєктувальна;
- прогностична;
- організаційна;
- оцінювально-аналітична;
- інноваційна;
- здатність до навчання впродовж життя;
- рефлексивна компетентності [145, с.7-9].

Досліджувана нами інноваційна компетентність, відповідно до професійного стандарту (2020 р.), включає в себе:

1) Здатність застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, що передбачає розвиненість таких умінь та навичок педагога:

- застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання;
- спостерігати;
- аналізувати;
- формулювати гіпотези;
- збирати дані;
- проводити експерименти;
- аналізувати та інтерпретувати результати;
- створювати моделі та визначати їхню дієвість.

2) Здатність використовувати інновації в освітній діяльності, відповідно до якої у педагогів мають бути такі уміння й навички:

- аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження;

- інтегрувати інновації у власну педагогічну практику, адаптувати їх до різних умов освітнього процесу та сучасних вимог до педагогічної діяльності з урахуванням особливостей діяльності закладу освіти, індивідуальних потреб учня.

3) Здатність застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності, що включає у себе такі вміння й навички:

- аналіз різноманітних підходів до розв'язання проблем у педагогічній діяльності і запобігання їм;

- збір, систематизація і використання інформації, що є важливою для розв'язання проблем і запобігання їм [145, с.25].

Оновлений професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.) репрезентує такі компетентності:

- мовно-комунікативну;
- предметно-методичну;
- інформаційно-цифрову;
- психологічну;
- емоційно-стичну;
- педагогічного партнерства;
- інклюзивну;
- здоров'язберезувальну;
- прогностичну;
- оцінювально-аналітичну;
- здатність до навчання впродовж життя [146].

Здатність до навчання впродовж життя охоплює низку інших компетентностей, зокрема й ту, що стосується інноваційної діяльності. У професійному стандарті (2024 р.) йдеться про такі:

- здатність здійснювати власний професійний розвиток, отримувати підтримку від колег;
- здатність надавати підтримку колегам у їхньому професійному розвитку;
- здатність до інноваційної діяльності.

Цей законодавчий документ у межах компетентності охоплює конкретні знання, уміння й навички, комунікацію, а також відповідальність та автономію вчителя. У контексті дослідження інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти розглянемо ті особливості, які стосуються цього явища. Знаннєва складова здатності до інноваційної діяльності передбачає володіння науковими методами, рівнями й формами пізнання; освітніми інноваціями та їхніми характеристиками; особливостями організації інноваційної педагогічної діяльності; методами роботи з різними джерелами інформації. Серед умінь та навичок у стандарті наголошено на важливості застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання; аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, умов їхнього впровадження; інтегрувати інновації у власну педагогічну практику; збирати, систематизувати й використовувати інформацію. Комунікація стосовно цієї компетентності передбачає взаємодію в професійних спільнотах з питань інноваційної діяльності. Межі відповідальності й автономії вчителя стосуються виявлення авторитетності, інноваційності, самостійності й автономії, академічної доброчесності, надання пріоритетності розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної діяльності [146, с.33].

Наукова література висвітлює низку різних підходів до розуміння інноваційної компетентності. Так, Л. Петриченко, акцентує на тому, що ця система забезпечує всі етапи інноваційної діяльності, починаючи моделюванням і прогнозуванням, завершуючи впровадженням нововведень [137]. Науковиця І. Дичківська пояснює, що досліджуване поняття включає систему мотивації, знання, уміння, особисті якості педагога, що сприяють ефективності використання нових освітніх технологій у його роботі [39].

«Сукупністю спеціальних теоретичних знань із педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосовувати їх на практиці» вважає інноваційну компетентність О. Ігнатович [56]. На нашу думку, кожен із запропонованих підходів доповнює та розвиває один одного, більш глибоко розкриваючи специфіку цього феномена. Так само, як і більшість науковців, ми вважаємо інноваційну компетентність системним та інтегративним утворенням, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, гносеологічно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-результативний компоненти, розвиток яких у своїй сукупності забезпечують упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру.

Науковиці Л. Гриневич, Н. Морзе, М. Бойко відзначають, що вперше дослідженням інноваційної компетентності займалися датські науковці, додавши до списку ключових професійних компетентностей творчу й інноваційну й надавши їй такі характеристики: спроможність формулювати нові проблеми, передавати знання в різних контекстах, здатність зосереджувати увагу на конкретних цілях. Науковці стверджують, що ця компетентність є не лише індивідуальною рисою особистості, вона розглядається як взаємодія людини з соціальним середовищем у контексті нової діяльності [31, с.6]. Ступінь вивчення поняття «інноваційна компетентність вчителя» висвітлений у таблиці 1.2

Таблиця 1.2

Ступінь вивчення інноваційної компетентності вчителя

Науковці	Напрямок дослідження інноваційної компетентності вчителя
М. Бойко, Л. Гриневич, Н. Морзе (2020)	Ця компетентність є не лише індивідуальною рисою особистості, вона розглядається як взаємодія людини з соціальним середовищем у контексті нової діяльності.
Л. Бурчак, В. Курок (2023)	Складноструктурована здатність, що є результатом фахової підготовки фахівців, у структурі якої гармонійно сполучаються і взаємодіють інноваційні теоретичні знання, практичні,

	інтелектуальні, організаторські вміння і навички, ціннісні орієнтації, потреби і мотиви, діяльність і поведінка, критична оцінка власних результатів інноваційної педагогічної діяльності та учасників освітнього процесу, готовність до самооцінки та самоаналізу, що відповідає мотиваційно-ціннісному, теоретико-когнітивному, інноваційно-діяльнісному та оцінно-рефлексійному складникам.
О. Волошина (2014)	Система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.
І. Дичківська (2015)	Система мотивації, знань, умінь, особистих якостей педагога, що сприяють ефективності використання нових освітніх технологій у його роботі.
С. Завгородній (2017)	Інтегральна особистісна характеристика, яка визначає здатність до розроблення, освоєння та втілення інновацій у діяльності освітніх закладів, ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях, особистісних якостях і наявності управлінського досвіду.
О. Ігнатович (2009)	Сукупність спеціальних теоретичних знань із педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, умінь ефективно застосовувати їх на практиці.
С. Кириленко (2023)	Система, яка охоплює спеціальні теоретичні знання з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, вміння ефективно застосовувати їх та практичні навички, що забезпечують здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності.
Л. Петриченко (2007)	Система, яка забезпечує всі етапи інноваційної діяльності, починаючи моделюванням і прогнозуванням, завершуючи впровадженням нововведень.
О. Темченко (2020)	Співвідношення конкретних компетенцій, необхідних для досягнення мети в роботі з перетворюваним або новим об'єктом.

Джерело: авторське узагальнення

Розглядаючи сутність інноваційної компетентності вчителя, варто простежити специфіку понять «новація» та «інновація». Дефініція «інновація» поширюється в науковому обігу у XIX ст. у працях Й. Шумпетера, відповідно

до його бачення, інновацією вважалась нова функція виробництва або ж технічний винахід [208, с.55-62]. Виникнення інновацій у сфері освіти також обумовлене станом ринку освітніх послуг, прагненням закладів освіти одержати переваги стосовно конкурентів, відкритим доступом до різних ресурсів; підвищенням професійного авторитету педагога, його соціальною та матеріальною підтримкою; визнанням його новаторського статусу колегами [185, с.112]. Можемо зробити висновок, що інновації є важливою складовою усіх сфер суспільного життя, яке постійно еволюціонує.

Академічний тлумачний словник української мови (в 11 томах) пояснює інновацію як «нововведення, новітня зміна чи винахід; діяльність спрямована на створення принципово нових, вдосконалених або більш відповідних умовам технологій, виробів тощо» [1]. Закон України «Про інноваційну діяльність» визначає інновації як «новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоспроможні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення – виробничі, адміністративні, комерційні та інші, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери» [141].

Т. Калюжна, К. Котун, Л. Мільто, О. Огієнко, Ю. Радченко у своїй колективній монографії інновацією називають «альтернативу традиційному, усталеному, недосконалому та консервативному; нове, інше, незвичайне» [178, с.18].

На нашу думку, інновацією є кінцевий продукт будь-якої сфери діяльності людини, створений заново або вдосконалений на основі попереднього, який, порівняно з іншими продуктами, має вищі кількісно-якісні показники і перспективу подальшого впровадження чи використання.

Залежно від різних аспектів розгляду інновацій, виокремлюють певні їх класифікації. Так, наприклад, І. Дичківська на основі предметного змісту розглядає інновації:

1) техніко-технологічні, які спрямовані на вдосконалення організаційно-виробничих процесів у промисловості;

2) соціально-економічні, результатом яких є оновлення суспільно важливих явищ, економічних позитивних змін;

3) організаційно-управлінські – зміни в різних сферах управлінської діяльності;

4) комплексні – позитивні нововведення у кількох сферах водночас [39, с.118].

Якщо розглядати інновації в контексті сфери освіти, то логічно їх також класифікувати на основі змісту, як І. Дичківська. Автори колективної монографії «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики» виокремлюють 8 рангів інновацій з огляду на сферу освіти:

1) нульового порядку (зміст інновації полягає у відтворенні традиційної освітньої системи чи її елемента);

2) першого порядку (інновація характеризується кількісними змінами при відсутності якісних змін);

3) другого порядку (під час упровадження інновації відбувається перегрупування елементів системи й організаційні зміни);

4) третього порядку (в системі освіти відбуваються адаптаційні зміни в нових умовах, але без виходу за межі старої моделі освіти);

5) четвертого порядку (якісні зміни в окремих компонентах освітньої системи, які є найпростішими);

6) п'ятого порядку (зміна частини або всіх первинних ознак системи);

7) шостого порядку (створення освітніх систем «нового виду», які передбачають якісну зміну функціональних властивостей системи при збереженні системоутворюючого функціонального принципу);

8) сьомого порядку (істотна й докорінна зміна освітніх систем, поява «нового роду» освітніх систем) [62, с.13].

О. Волошина говорить про існування таких різновидів інновацій:

1) навчальні: спрямовані на вирішення проблем в освітньому процесі;

2) виховні: формування партнерських відносин між суб'єктами педагогічної взаємодії та особистісних цінностей у контексті із загальнолюдськими;

3) управлінські: створення умов для прийняття самостійного оперативного й ефективного управлінського рішення [22, с.9-10].

На важливості інновації як освітнього феномену наголошується у багатьох нормативних документах, зокрема законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про інноваційну діяльність» зі змінами (2012), Концепції «Нова українська школа» (2016), Положенні «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України» та ін. У них відзначається, що ключовими завданнями освіти у XXI столітті є розвиток наукової та інноваційної діяльності, формування мислення, орієнтованого на майбутнє та підвищення якості освіти на інноваційній основі.

Вітчизняні науковці відзначають низку переваг, які реалізують освітні інновації: підвищення якості навчання – інновації допомагають удосконалити методи навчання, що забезпечує ефективність засвоєння знань; підвищення конкурентоспроможності, коли заклади освіти стають більш привабливими для здобувачів, педагогічного персоналу, стейкхолдерів та партнерів завдяки впровадженню інновацій; підвищення інноваційної культури завдяки створенню підґрунтя для творчості, креативності студентів і викладачів, розвитку підприємницького духу, готовності до інноваційного мислення в майбутньому [62, с.15-16].

Деякі дослідники інновацій в освіті дотримуються підходу, за яким акцент зосереджений на результаті її впровадження, а не на самому процесі. Вони визначають інновацію як прогресивний результат творчої діяльності педагога, який надалі віднаходить застосування в освітньому процесі та сприяє значним позитивним змінам. Це дає підстави ототожнити інновацію з поняттям «нововведення». Враховуючи це, можна стверджувати, що інновація – це нововведення з особливо потужним інноваційним потенціалом, який

підкріплюється позитивними кількісно-якісними змінами певного освітнього явища.

Т. Калюжна, К. Котун, Л. Мільто, О. Огієнко, Ю. Радченко педагогічною інновацією вважають ідею, яка під час інноваційної педагогічної діяльності змінює та вдосконалює традиційні форми й методи організації освітнього процесу, результатом цього є інноваційний продукт, який оновлює педагогічну теорію та практику [178, с.18].

У науковому дискурсі існує також дефініція «освітні інновації», яку характеризує колектив авторів монографії «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики». Освітніми інноваціями дослідники називають «новостворені (застосовані) або вдосконалені освітні, навчальні, виховні, психолого-педагогічні та управлінські моделі, технології, методи, що підвищують якість, результативність та ефективність освітньої діяльності, змінюють результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові: освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; освітні, педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання; технології управління закладом освіти, системою освіти» [62, с.12]. Серед її елементів визначають носія інновації, який має інноваційну ідею (ядро) та проводить експеримент, споживача інновації, інституції, які забезпечують її упровадження в освітній процес [62, с.26]. О. Волошина наголошує на багатоаспектності освітніх інновацій, оскільки вони здебільшого здійснюються через інтеракцію суб'єктів педагогічної взаємодії; обов'язково впливають на суб'єктів, які здобувають освіту; рушієм запровадження не є мотив отримання прибутку [22, с.9].

На нашу думку, інновація у сфері освіти – це новітні створені педагогічно-управлінські продукти (технології, методи, засоби, форми роботи, матеріальні продукти), які є безпосереднім критерієм визначення ефективності інноваційного розвитку освіти під час реалізації її триєдиної мети (навчальної, розвивальної та виховної) [120, с.180]. Інновація

реалізується у змісті, методах, прийомах та формах навчальної діяльності, управлінні ними.

У науковому дискурсі поряд із поняттям «інновація» часто застосовують поняття «новація». У зарубіжній літературі здебільшого ці терміни є тотожними, проте українські науковці трактують їх по-різному. Якщо здійснити семантичний аналіз обох понять, то можемо простежити, що вони різняться, оскільки новацією можемо назвати те нове, яке є ще не впровадженим або ж не пройшло процес апробації із визначенням ефективності кількісно-якісних показників. Натомість інновація – це уже впроваджене нове, яке має підтвердження своєї ефективності на основі конкретних даних.

Такої ж думки дотримується О. Волошина, яка новацією називає «продукт інтелектуальної діяльності людей, оформлений результат фундаментальних, прикладних чи експериментальних досліджень у будь-якій сфері людської діяльності, спрямований на підвищення її ефективності». Йдеться, наприклад, про нові ідеї, теорії, винаходи та ін. Інноваціями вони стають за умови прийняття до реалізації та розповсюдження [22, с.6].

Базуючись на опрацьованих наукових джерелах, новацією можемо називати нове (технологію, винахід, методику й т.д.), яке ще не підтвердило ефективності свого впровадження. Натомість інновація – це уже випробуване нове, яке пройшло усі етапи свого розвитку, підкріпивши їх якісно-кількісними показниками.

Зауважимо, що професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024 р.) серед предметів і засобів праці, притаманних здатності навчатися впродовж життя, а також здатності до інноваційної діяльності визначає електронні (цифрові) освітні ресурси, як один із допоміжних інструментів роботи педагога. Тож розвиток інноваційної компетентності в рамках нашого дослідження відбуватиметься з використанням цифрових освітніх платформ, тож вважаємо доречним деталізувати підходи до їхнього тлумачення, подані в науковій літературі.

Цифровізація нині має глобальні масштаби, є всезагальною тенденцією. Це, своєю чергою, суттєво трансформує освітній процес, що виявляється у впровадженні в нього сучасних інформаційно-комунікаційних технологій на всіх рівнях з метою розвитку у молоді навичок ХХІ століття, максимального використання різноманітного мультимедійного контенту, а також сприяє інтенсифікації освітнього процесу за рахунок застосування інтерактивних методів навчання.

Сучасні законодавчі акти містять закріплення новітніх технологій навчання із залученням електронних ресурсів. Це і закон «Про Національну програму інформатизації» (2022); розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні» (2013); наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Змін до Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти» (2023) та ін. Зазначені документи оперують поняттям «освітніх платформ».

Власне, дефініція «платформа» до появи Інтернету використовувалась у невластивому їй нині значенні: 1. «Рівнева підвищена площадка». 2. «Програма дій, система поглядів, ідейні, політичні, мистецькі та ін. вимоги якої-небудь партії, групи тощо» [1]. Із 80-х років минулого століття із початком залучення інтернет-технологій до освіти зазначене поняття почало використовуватись частіше, нашаровуючи на себе інше значення. Дослідженню цього поняття присвячені праці науковців В. Бикова, В. Вембер, Л. Власенко, Н. Морзе, О. Співаковського, та ін.

У науковому обігу нині можна простежити поняття «платформатизоване навчання» [189, с.250] – форма навчання, яка здійснюється на основі спеціальних навчальних інтернет-платформ, де містяться заздалегідь розроблені матеріали. Науковець Д. Широков наводить приклади таких платформ, які рекомендовані МОН України для використання в початковій та середній школі [189, с.250] :

- платформи, які підготовлені розробниками до використання на уроках (Всеукраїнська школа онлайн, Єдина школа, Мій клас, Вчи.ua, GIOS;

- платформи-оболонки, які треба самотійно наповнювати навчальним матеріалом (Moodle, Google Classroom, Human школа, Classtime, ClassDojo).

Щодо тлумачення цифрових освітніх платформ у науковій літературі існує низка підходів. Так, головний консультант відділу гуманітарної політики та розвитку громадянського суспільства Центру суспільних досліджень Національного інституту стратегічних досліджень А. Іщенко називає їх «цифрові освітні сервіси», маючи на увазі «стандартизовані та апробовані засоби й інструменти організації освітнього процесу та використання в ньому сучасного мультимедійного контенту». Науковець відзначає, що це, перш за все, засоби вертикальної (учитель-учень) та горизонтальної (учень-учень) взаємодії (вправи, тести, проєкти), інструменти роботи у малих та великих групах [64, с.4]. Вони мають сприяти розвитку практичних навичок реальної роботи в групах, що є передумовою ефективного здійснення трудової діяльності. В. Биков презентує визначення «електронні освітні ресурси» й відносить їх до «засобів освітньої діяльності, які існують в електронній формі, є сукупністю електронних інформаційних об'єктів (документів, документованих відомостей та інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей та ін.), що розташовуються і подаються в освітніх системах на запам'ятовуючих пристроях електронних даних» [5, с.9]. Н. Воронова, посилаючись на фахівців Інституту новітніх технологій в освіті, використовує визначення «цифрові освітні ресурси» – «ресурси, представлені в електронному вигляді навчально-методичними матеріалами, що містять як елементарні об'єкти (текст, малюнок, анімацію, модель), так і складні форми (документ, слайд, презентація, тест, курс)» [24, с.38]. О. Баніт застосовує визначення «сучасні інформаційні технології – сукупність методів і технічних засобів збирання, організації, опрацювання, передачі, подання інформації за допомогою комп'ютерів та комп'ютерних комунікацій» [172, с.138].

У деяких наукових працях поняття «цифрова освітня платформа» поступається новому визначенню «цифровий освітній хаб», який є інновацією з початку 2000-х років. Розпочалося це із функціонуванням нових моделей організації професійної діяльності – хакерспейсів, коворкінгів – місць для спільної роботи, та хабів. Новоутворене поняття «хаб» означає центр діяльності, уваги або центральний вузол мережі. Нині ж він є «осередком, що містить різноманітні ресурси, в якому здійснюється співпраця та спілкування, набувається досвід, проходять тренінги і навчання, акумулюються нові ідеї, реалізація яких потребує залучення і об'єднання однодумців, застосування ресурсів та інструментів, інтелектуальних напрацювань» [32, с.345]. Він може реалізуватися як в очному форматі, так і віртуальним (потребує розміщення на певних серверах), а також комбінованим. Відповідно, новоутворений вид джерела надання освітніх послуг у форматі онлайн одержує назву «цифровий освітній хаб». С. Ізбаш вбачає у такому форматі здобуття освіти варіант реалізації інтерактивної форми роботи андрагогічної підготовки майбутніх викладачів. Науковиця О. Гриценчук стверджує, що цифровий освітній хаб є «багатофункціональним компонентом освітнього простору з ІКТ складовою, створений з метою об'єднати та сконцентрувати цифрові освітні ресурси, інструменти, технології, де забезпечені організаційно-педагогічні умови для набуття знань, формування та розвитку компетентностей, реалізації співпраці та спілкування учасників освітнього процесу (учнів, учителів, керівників навчальних закладів, студентів, аспірантів і докторантів, науковців, батьків, громадських організацій та всіх зацікавлених осіб), організований з метою підтримки навчання і виховання; вироблення ідей та обміну досвідом; набуття зв'язків із однодумцями та їхнє об'єднання, що сприяє створенню інновацій та їхньому впровадженню в освіту; реалізації проєктів; професійному та особистому саморозвитку та самовдосконаленню» [32, с.346].

Наше бачення цифрових освітніх платформ збігається із описаними вище. Тому вважаємо цифровими освітніми платформами такі онлайн-ресурси, які водночас поєднують компоненти освіти, управління й комунікації здобувачів

освіти завдяки наявності змістово-методичного наповнення, каналів цифрової взаємодії та спрямовані на здобуття знань, формування та/або вдосконалення навичок та умінь, компетентностей учасників освітнього процесу.

В умовах глобалізації освітнього середовища вони дають можливість забезпечити потреби всіх учасників освітнього процесу, стають інструментом доступу до безперервного навчання, що є особливо потрібним для більш широкого залучення різних груп населення до освіти в інформаційному просторі; створюють нові можливості, сприяють розвиткові додаткових навичок та підвищенню кваліфікації. Нині інформаційно-цифрова грамотність є невід'ємною характеристикою для успішної професійної діяльності. Стосовно педагога можна стверджувати, що вона також є інструментом удосконалення професійних компетентностей.

У контексті роботи важливим поняттям є система методичної роботи в закладі загальної середньої освіти, яка, на нашу думку, є невіддільною від розвитку інноваційної компетентності. Дослідженням цього поняття займалися В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоєва, І. Співакова, Л. Хоружа.

Науковиця Т. Сорочан називає методичну роботу в школі науково-методичною, бо на основі взаємодії науки та практики забезпечує безперервний професійний розвиток педагогічних й управлінських кадрів, створює передумови щодо супроводу освітніх практик та інновацій, застосовуючи такі наукові методи, як узагальнення, аналіз, порівняння тощо.

Вона наголошує на її ключових рисах, а саме цілеспрямованості та системності, забезпечення взаємозв'язку педагогічної науки та практики [164, с. 4-9].

Крім того, вона пояснює низку функцій, які виконує науково-методична робота в школі:

- 1) розвивальна: система методичної роботи сприяє особистісному та професійному розвитку педагогів, а також освітніх практик; умотивовує педагогів до саморозвитку;

- 2) навчальна: забезпечує набуття нових знань, які є складовою будь-якої компетентності і покладаються в основу більш високого рівня професійної педагогічної діяльності;
- 3) інформаційна: підкреслює провідну роль методичної роботи в обігу інформації, створенні професійних мереж комунікації;
- 4) прогностична: прогнозування процесів розвитку окремих освітніх систем або напрямів, обґрунтування, розроблення та реалізація відповідних моделей;
- 5) супроводжуюча: передбачає всебічне вивчення проблеми, обговорення ідей, визначення етапів діяльності стосовно вирішення проблеми, постановку проміжних цілей для кожного етапу, добір відповідних методів, координування діяльності всіх учасників, аналіз та апробацію результатів;
- 6) дослідницька: розуміння значення наукових досліджень для розвитку педагогічної практики;
- 7) аналітична: висока наукоємність методичної роботи, що сприяє прогнозуванню освітніх процесів, ухваленню рішень;
- 8) узагальнювальна: систематизація різних ознак педагогічних явищ та освітніх процесів, наочне представлення відповідних тенденцій, виявлення кращих зразків досвіду;
- 9) експертна: поглиблене опрацювання певного напрямку забезпечення якості освіти, об'єктивне оцінювання наявного стану освітньої практики під час експертизи;
- 10) фасилітативна: сприяння особистісно-професійному розвитку всіх суб'єктів методичної роботи на основі сучасних суспільних та освітніх цінностей, ґрунтовних знань, оволодіння дидактикою навчання дорослих, технологіями взаємодії;
- 11) контролінгова: координація взаємодії різних структур менеджменту та контролю їхньої ефективності, забезпечення інформаційно-аналітичної підтримки процесів підготовки та прийняття управлінських рішень [164, с. 4-9].

На думку І. Співакової, система методичної роботи ЗЗСО – це сполучна ланка, яка поєднує життєдіяльність колективу вчителів, систему освіти держави, психологію й педагогіку, перспективний педагогічний досвід закладу освіти. Крім того, вона дозволяє компенсувати вади професійних знань педагогів та створити умови для розвитку їхньої професійної компетентності [166, с.58]. Дослідниця визначила провідні риси, притаманні системі методичної роботи в школі, на основі аналізу праць зарубіжних і вітчизняних науковців. Серед них такі ознаки:

- безперервний, постійний, повсякденний характер;
- можливість пов'язувати зміст, характер методичної роботи з проблемами, ходом і результатами, змінами реального освітнього процесу;
- ґрунтовне, тривале вивчення діяльності та особистих якостей педагогів, виявлення переваг і недоліків їхньої роботи [166, с.60].

Дослідник І. Смагін пояснює мету методичної роботи в школі, наголошуючи на важливості зростання рівня педагогічної майстерності вчителя й усього педагогічного. Це уможлиблює формування професійної культури педагогів, генерування нових педагогічних ідей, технологій, узагальнення та поширення передового досвіду. Це стає можливим за умови дотримання певних принципів організації методичної роботи в школі, а саме: демократизація; гуманізація; системність; науковість; врахування особливостей школи, вчителя; прогностичність та випереджувальний характер; творчість; єдність теорії і практики; створення сприятливих умов для ефективної методичної роботи [163, 2013, с. 54].

Т. Сорочан акцентує на напрямках методичної роботи відповідно до Концепції Нової української школи, одним із яких є створення фундаменту змін, сприяння усвідомленню вчителями ціннісних засад реформи, оскільки це надає глибокого сенсу і значущості оновленню змісту і технологій освітнього процесу [164, с. 4-9].

Зважаючи на міждисциплінарність досліджуваної нами проблеми окреслено терміносистему дослідження, уточнено ключові поняття, як-от:

вчитель, розвиток; запропоновано визначення інновація (кінцевий продукт будь-якої сфери діяльності людини, створений заново або вдосконалений на основі попереднього, який, порівняно з іншими продуктами, має вищі кількісно-якісні показники і перспективу подальшого впровадження чи використання), інноваційна компетентність (системне та інтегративне утворення, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, гносеологічно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-результативний компоненти, розвиток яких у своїй сукупності забезпечують упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру), цифрові освітні платформи (такі онлайн-ресурси, які водночас поєднують компоненти освіти, управління й комунікації здобувачів освіти завдяки наявності змістово-методичного наповнення, каналів цифрової взаємодії та спрямовані на здобуття знань, формування та/або вдосконалення навичок та умінь).

1.3 Огляд електронних ресурсів розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти нерозривно пов'язана з цифровим простором освіти, який стрімко розвивається та гнучко адаптується до викликів сучасності. Здобуття різних рівнів освіти, організація навчання стала можливою не лише в очному форматі, а й у дистанційному та змішаному. Дистанційним навчанням називаємо сукупність технологій навчання, які спрямовані на здійснення освітнього процесу завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій. Науковець В. Кухаренко дистанційним навчанням вважає організований засобами ІКТ з використанням дистанційного курсу освітній процес, якому притаманні всі особливості звичайного (очного) освітнього процесу [93, с.6]. Вчений О. Муковіз, опираючись на визначення О. Андрєєва, дистанційним навчанням вважає «синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, в процесі якої використовуються традиційні та нові

інформаційні технології та їх технічні засоби, які використовуються для доставки навчальної інформації, самостійного опрацювання, обміну в процесі діалогу вчителя-учня, і коли процес навчання некритичний щодо розташування у часі, просторі, заклад» [111, с.53]. Особливо гостро алгоритми вдосконалення дистанційної освіти актуалізувалися у зв'язку з пандемією CoViD-19, загостренням воєнної ситуації в Україні внаслідок збройного втручання РФ. Тож нині вчителі мають змогу не лише надавати освітні послуги очно, дистанційно та змішано, а й займатися самоосвітою у вказаних форматах. Можемо стверджувати, що для розвитку й удосконалення інноваційної компетентності вчителів це також продуктивно.

Перехід освітнього процесу у віртуальний простір обумовлює збільшення навантаження на всіх його учасників. Зважаючи на те, що в інших країнах світу впровадження такого формату відбувалося раніше, для нашої системи освіти це виклик інноваційного характеру, який висуває нові вимоги до педагогів. Хоч і розвиток дистанційної освіти в Україні перебуває на шляху подолання розбіжностей зі стандартами інформаційного суспільства, її популярність та необхідність поступово зростає. Здобувачі освіти в такому форматі набуття знань та навичок мають змогу обирати індивідуальну освітню траєкторію з урахуванням технологій та методик реалізації дистанційного формату навчання. Практично доведеним уже є той факт, що дистанційна форма навчання має свої переваги, зокрема:

- можливість здобувати освіту у зручний час та зручному місці за умови наявності технічного оснащення;
- можливість здобувати освіту людям з особливими потребами;
- заощадження коштів на навчання (дистанційна форма здебільшого має нижчу собівартість);
- можливість навчатися водночас на кількох освітніх програмах або ж у різних закладах;
- надання більшої безпеки для всіх учасників освітнього процесу;

- можливість використання інноваційних технологій та методик, які в очному форматі не є актуальними;
- можливість інформаційної інтеракції та гейміфікації навчання.

Завдяки створенню мобільного інформаційно-освітнього середовища, наявності електронних засобів передавання інформації, телекомунікаційних технологій є можливість забезпечити комунікацію між усіма учасниками освітнього процесу, а також покращити його ефективність та якість.

На думку В. Рогози, Т. Засєкіної, використання цифрових ресурсів, а саме онлайн-платформ, ігор та симуляторів (у контексті STEM-освіти), сприяє підтримці освітнього процесу та впливає на подолання освітніх втрат. Це відбувається завдяки таким характеристикам цифрових освітніх платформ:

- автоматизація дистанційного навчання;
- відслідковування динаміки успішності учнів;
- надання зворотного зв'язку;
- вплив на розвиток інформаційно-цифрової компетентності, критичного мислення, творчості, співпраці та ін. необхідних навичок;
- збагачення змісту навчання [53, с.58].

Звісно, такий формат може мати й недоліки, здебільшого пов'язані з технічним оснащенням:

- низька пропускна спроможність інтернет-підключення;
- відсутність очної взаємодії, а отже й зворотного зв'язку від викладача;
- відсутність соціалізації та відчуття приналежності до спільноти;
- низький рівень умотивованості здобувача освіти;
- невисокий рівень комп'ютеризації суспільства й системи навчальних закладів; відсутність підготовки педагогічних кадрів до застосування в навчанні інформаційних технологій;
- надмірне використання гаджетів, що може зашкодити здоров'ю людини;
- недостатність ресурсів для здійснення практичної діяльності з метою закріплення здобутих знань;

- посередня розробленість методології дистанційної освіти, а також виникнення складнощів в опануванні новітніми цифровими платформами, їхній адаптації до взаємодії з аудиторією, потреба в удосконаленні чи коригуванні цифрової компетентності вчителів з метою повноцінного використання дистанційного навчання.

Система освіти України більшою мірою вже стоїть на шляху до подолання цих недоліків та намагається ефективно інтегрувати себе в освітній процес актуального нині формату. В Україні дистанційна форма навчання функціонує із 2000 року й у своїй організації послуговується Концепцією розвитку дистанційної освіти (2000 р.). За нормативними документами дистанційною освітою є форма навчання, яка перебуває на рівні з очною, вечірньою, заочною; має на меті забезпечення загальнонаціонального доступу до освітніх ресурсів завдяки використанню сучасних ІТ та надання умов для реалізації громадянами своїх прав на освіту.

Із моменту входження дистанційного навчання на освітню арену педагогічним працівникам доводиться стикатися з рядом труднощів, зокрема пов'язаних із можливістю комунікації, від якої напряму залежить ефективність навчання. Дистанційний формат пропонує штучно створений комунікативний простір із єдністю місця, часу й учасників, проте в таких умовах він є значно складнішим. Це пов'язано з налагодженням взаємодії, стимулюванням до роботи, мотивуванням до навчання.

Дистанційний формат навчання суттєво впливає на педагога, його самопочуття, емоційний стан, а також змінює традиційні алгоритми його роботи. А. Шульга, узагальнюючи досвід зарубіжних вчених, відзначає, що багато вчителів відчують надмірну перевтому від такого формату навчання. Часто це обумовлено технічними чинниками (проблеми з підключенням вчителя чи учнів, неполадки технічного оснащення). Це, своєю чергою, збільшує рівень стресу. Окрім цього, відеоформат дистанційних уроків зменшує невербальні сигнали, що вимагає суттєвого збільшення когнітивних ресурсів для сприйняття та розуміння значення комунікативних актів інших

людей. Затримки під час передачі інформації, спричинені низькою пропускнуою спроможністю мережі, змушують мозок працювати більше, щоб подолати та відновити синхронність у спілкуванні, викликаючи непорозуміння [191, с.322]. Часто це спричиняє вигорання педагога, обумовлене фактом стресу від невідкладного переходу до такого режиму навчання. Для вчителів відсутність живого спілкування з учнями та емоційного обміну має здебільшого негативне забарвлення.

Та все ж дистанційне навчання здатне й позитивно впливати на педагога. Вчителі, які мали труднощі емоційного характеру, розробляють для себе заходи психогігієни, які надалі знижують відсоток негативного впливу «дистанційки». Онлайн-навчання також дозволяє розвивати й удосконалювати нові компетентності (зокрема інноваційну), опановувати технології навчання, які раніше не застосовувались. Подолання таких труднощів вчителем можливе за умови самостійного розроблення алгоритмів роботи у віртуальному просторі, а також під час проходження різноманітних курсів підвищення кваліфікації. Нині дистанційний формат післядипломної освіти набуває особливої актуальності, оскільки є зручним завдяки можливості покращувати рівень професійних компетентностей часто без відриву від роботи.

Якщо говорити про дистанційну освіту як засіб професійного самовдосконалення вчителя й набуття нових навичок, то варто розглянути організацію цього процесу в двох форматах – синхронному та асинхронному. Перший тип характеризується прямим включенням кожного учасника освітнього процесу, тобто проведення занять наживо. Здебільшого це проведення лекцій у вигляді відеоконференцій. Такий формат відзначається можливістю надати миттєвий зворотний зв'язок та створити «спільність» під час навчання. Асинхронне навчання передбачає планування всього процесу із зазначенням дедлайнів виконання робіт. Зазвичай після серії синхронів надаються матеріали для самостійної роботи та практичні завдання. Під час організації навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів мають місце

обидва формати, що поєднуються в гібридний варіант освітнього процесу для вчителів.

Активна інформатизація та цифровізація освіти впродовж останніх років обумовлює залучення до здобуття знань мобільного та інших видів електронного навчання на цифрових пристроях. Це, своєю чергою, переформатовує електронні освітні ресурси та актуалізує нове покоління засобів для навчання – цифрові освітні ресурси. Нині ж більшого поширення набувають такі ресурси відкритого типу. Під впливом цифровізації освіти зростає кількість різноманітних онлайн-курсів, які гармонійно доповнюють канву віртуального освітнього середовища – зручного в користуванні й сприйнятті матеріалу. В. Кухаренко називає такі курси «комплексом інформаційних науково-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених у віртуальному навчальному середовищі для організації дистанційного навчання на основі інформаційних і комунікаційних технологій для реалізації моделі дистанційного навчання» [93, с.28].

Поштовхом до всесвітнього поширення масових відкритих онлайн-курсів стала ініціатива Массачусетського технологічного інституту в 2001 році – запуск проєкту «Open Course Ware». Завдяки йому було надано вільний доступ до навчальних матеріалів цієї інституції, що незабаром унаслідували й інші університети, популяризуючи власні навчальні програми й залучаючи ширшу аудиторію здобувачів освіти. Такі курси функціонують вже понад 20 років та є актуальним об'єктом дослідження. Так, наприклад, науковець К. Січкаренко здійснив спробу їхньої класифікації на основі різних критеріїв та виокремив такі групи цифрових електронних ресурсів, які спрямовані на здобуття чи вдосконалення знань, навичок:

1) вартість: безкоштовні, платні і freemium (процес навчання безкоштовний, складання підсумкового контролю й одержання документу про проходження курсу є платною послугою);

2) час: fixed time і open schedule. Перша модель пропонує курси з обмеженістю в часі, в другій вони відкриті постійно.

3) авторство курсу: для користувачів та професійні. У першій моделі курс створюють користувачі, його матеріали подаються у відеоформаті. Друга модель передбачає створення курсу командою, де змістовим наповненням, методичним супроводом, створенням контенту займається група людей.

4) кількість слухачів: без обмеження і з обмеженням;

5) за процесом навчання: курси без супроводу (одностороння передача інформації) і курси з супроводом (спілкування з викладачем, оцінювання) [158, с.2-3].

Зарубіжний досвід стосовно цього питання репрезентує низку ресурсів, які дають змогу задовольнити освітні потреби різних категорій людей залежно від їх побажань. Так, до переліку таких масових відкритих онлайн-курсів належать:

- *Coursera* (<https://surl.li/zvosva>) – платформа безкоштовних та freemium онлайн-курсів, яка надає користувачам доступ до відеолекцій, завдань, обговорень на форумах, допоміжних матеріалів. Також є можливість одержати електронний сертифікат після завершення курсу, часом за додаткову оплату.

- *EdX* (<https://www.edx.org/>) – платформа масових відкритих інтерактивних англомовних курсів, яку заснували Массачусетський технологічний інститут і Гарвардський університет. Вона проводить безкоштовні курси у форматі онлайн університетського рівня, а також проводить дослідження у сфері освіти.

- *Open Educational Resources* (Відкриті Освітні Ресурси) (<https://surl.lu/inlgfl>) – цифрова платформа, яка надає доступ до різних навчальних матеріалів, програмного забезпечення та ін. в різних галузях. Також є функція спілкування з викладачами з усього світу.

- *Academic Earth* (<https://academicearth.org/>) – добірка безкоштовних онлайн-курсів із психології, педагогіки, менеджменту.

- *OpenupEd* (<https://www.openuped.eu/>) – перша й наразі єдина загальноєвропейська МВОК-ініціатива, заснована у 2013 році Європейською комісією та Європейською асоціацією університетів дистанційного навчання

(EADTU). Завдяки співпраці партнерів OpenupEd із країнами Азії та Африки за посередництвом ЮНЕСКО, на сучасному етапі студенти можуть обрати понад 200 МВОКів 13 мовами.

- *Iversity* (<https://iversity.org/>) – європейська цифрова освітня платформа, яка від 2011 року спеціалізується на проведенні інтерактивних курсів і лекцій для закладів вищої освіти, а від 2012 року розміщує на своїй платформі відкриті масові онлайн-курси. Зараз платформа налічує понад 750 тис. зареєстрованих користувачів і більше мільйона студентів, а також є однією з небагатьох платформ, завдяки якій за проходження онлайн-курсів студенти з усього світу можуть отримати ECTS-кредити

- *Stanford Open Edx* (<https://www.edx.org/school/stanfordonline>) – цифрова освітня платформа, яка пропонує доступ до професійного освітнього контенту від численних шкіл і університетських кафедр, можливість безкоштовно брати участь у онлайн-курсах, які організовують викладачі Стенфордського факультету

- *Codecademy* (<https://surl.li/qeivka>) – заснована у 2011 році інтерактивна онлайн-платформа з вивчення 7 мов програмування – Python, PHP, jQuery, JavaScript, Ruby, а також описових мов зовнішньої розмітки сторінок HTML і CSS. Користувачі платформи можуть створювати та публікувати нові курси, завдяки застосунку Course Creator, початківцям надається можливість їхнього тестування. Окрім цього, платформа містить великий перелік дисциплінарних курсів.

- *Khan Academy* (<https://uk.khanacademy.org/>) – цифрова освітня платформа, некомерційна організація, яка розпочала роботу в 2006 році за ініціативи педагога Салмана Хана. Метою ресурсу є забезпечення «високоякісної освіти для будь-кого та будь-де». Платформа пропонує відеолекції, практичні заняття, матеріали для вчителів, які надаються безкоштовно.

Окрім зазначених платформ, багато університетів світу з метою популяризації своїх програм та залучення ширшого кола здобувачів освіти

створюють власні добірки курсів (наприклад, вебресурс *edX*, створений Гарвардським університетом і Массачусетським технологічним інститутом).

Суттєвою перевагою такого виду цифрових освітніх платформ є можливість проходження курсів на різних пристроїв (смартфонах, планшетах, ноутбуках та ін.). У наукових колах активно обговорюють створення цифрового середовища новітнього покоління (Next Generation of Digital Learning Environment (NGDLE) за М. Браун, Г. Доббін, М. Линч). Це універсальна цифрова освітня платформа для вчителів, учнів, де будуть розміщені програми, послуги навчання та управління ним. Вона охоплює й навчально-методичний комплекс матеріалів, і управлінсько-організаційні інструменти. Дослідниця Н. Воронова характеризує ключові функції такого новітнього середовища: сумісність та інтеграція (обмін даними через платформу); персоналізація (реалізується через особистісно-орієнтований підхід); аналітика (консультування та оцінювання навчання); співпраця; доступність та універсальний дизайн (оптимізація для використання й доступу на різних пристроях) [24, с.41].

Український освітній простір також репрезентує широкий перелік масових відкритих онлайн-курсів, які є вже автоматично наповненими, доступні для користування тривалий проміжок часу, надають підтвердження їх проходження. Серед них можемо виокремити наступні:

- *iLEARN* (<https://ilearn.org.ua/>) (для учнів закладів загальної середньої освіти) – цифрова освітня платформа, яка містить онлайн-курси з основних предметів ЗНО. Тут періодично проводять вебінари з викладачами, надається також доступ до освітніх подкастів, матеріалів для самопідготовки та тестувань для перевірки знань.

- *Prometheus* (<https://prometheus.org.ua/>) – українська безкоштовна онлайн-платформа, заснована в 2014 році. Містить перелік курсів різнотематичного спрямування, які надають доступ до теоретичних матеріалів та супровідної інформації. Є можливість обмінюватися досвідом та обговорювати проблемні питання на форумах з учасниками курсів. Цифрова

освітня платформа Prometheus надає безкоштовну можливість університетам, провідним викладачам і компаніям-лідерам публікувати та розповсюджувати курси. За умови успішного проходження курсу учасники мають можливість отримати електронний сертифікат про його завершення. Перевагою платформи є можливість доступу до курсів із будь-якого пристрою, а також через додаток. Кожен курс складається з відеолекцій, інтерактивних завдань, а також форуму на Android та iOS.

- *EdEra* (<https://ed-era.com/>) – цифрова освітня платформа, освітній проєкт, мета якого – зробити навчання в Україні якісним і доступним. Кожен курс містить відеоматеріали, перелік супровідних та допоміжних конспектів, корисних посилань, домашніх завдань. Наприкінці проходження такого курсу учасники складають іспит, після чого одержують сертифікат.

- *ВУМ (Відкритий Університет Майдану)* (<https://vumononline.ua/>) – цифрова освітня платформа громадянської освіти, яка пропонує понад 30 тем для безкоштовного навчання. Містить відеолекції, практичні завдання й контрольні запитання. Як і більшість платформ, вона також містить форум для комунікації викладачів та студентів. Лекції читають провідні викладачі бізнес-шкіл, громадянського сектору, практики бізнесу та соціальної сфери. Тематика курсів: персональний розвиток, реалізація потенціалу, підприємництво, формування відкритого суспільства в Україні. За умови успішного проходження обраного курсу, є можливість одержання сертифікату.

- *Онлайн-інститут Projector* (<https://surl.li/gtxxci>) – цифрова освітня платформа, на якій розміщені курси різноматематичного спрямування (безкоштовні та платні). Підхід до освіти цієї платформи базується на людиноцентрованій філософії, стандартах академічної освіти. Кожен курс містить набір відеолекцій. Після його проходження є можливість отримати сертифікат.

- *EdWay* (<https://edway.in.ua/uk/>) – цифрова освітня платформа, яка надає цифрову та інформаційно-технологічну підтримку в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Це інформаційний ресурс,

призначений для взаємодії між суб'єктами надання освітніх послуг з підвищення кваліфікації і педагогічними працівниками, а також для центрів професійного розвитку педагогічних працівників, закладів освіти, органів управління освітою різного рівня, науково-педагогічних працівників, батьківства, територіальних управлінь й експертного кола Державної служби якості освіти, представників Служби освітнього омбудсмена. Платформа містить перелік курсів, які репрезентуються у форматі вебінарів. Після цього учасники проходять сертифікацію, одержують документ про завершення курсу. Ресурс містить як платні, так і безкоштовні курси.

- «Дія. Цифрова освіта» (<https://osvita.diiia.gov.ua/>) – національна едьютейнмент освітня платформа актуальних знань та навичок. У ній будь-хто охочий може здобути важливі знання й навички безкоштовно. Зараз платформа містить такі розділи: «Безпека», «Кібербезпека», «Безбар'єрність», «Цифрові навички», «Ментальне здоров'я» та інші. «Дія. Освіта» сприяє освоєнню нових професійних навичок завдяки вибору персональної траєкторії навчання. Для цього потрібно обрати освітній серіал певної тематики, пройти курс та одержати сертифікат.

- *Освітній хаб* (<https://eduhub.in.ua/>) – це соціальний інноваційний проєкт, мета якого полягає в реалізації концепції «Навчання протягом життя» завдяки покращенню м'яких навичок, затребуваних на ринку праці.

- *Impactorium* (<https://impactorium.org/uk/>) – платформа онлайн-навчання, яка сприяє сталому мисленню й упровадженню Цілей сталого розвитку на особистому, професійному та національному рівнях. Надає можливість скористатися короткими майстер-класами у форматі онлайн, тренінгами та семінарами, отримати сертифікат про проходження навчання.

Зважаючи на актуалізацію дистанційного навчання, варто також відзначити платформи, актуальні в українському освітньому просторі, які дають можливість здобувати певний освітній рівень, проходити курси підвищення кваліфікації. Репрезентовані нижче платформи є оптимальним варіантом не лише для організації онлайн-навчання, а й для змішаного

формату. Вони дають можливість наповнювати створені предметні курси матеріалами та взаємодіяти з педагогами та здобувачами освіти.

Платформа Moodle (<https://moodle.org/mod/page/view.php?id=8174>) – це відкрита система управління навчанням (Learning Management System, LMS), яка дає можливість організовувати онлайн-навчання. Її назва походить від акроніма: Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище). Це безкоштовне середовище, в якому є можливість розміщувати матеріали лекцій та завдання практичних, семінарських занять, самостійної роботи, проміжних та підсумкових контролів. Подана платформа виконує функцію комунікації зі здобувачами освіти та викладачами. Подібні функції мають платформи MaxSite CMS, Drupal, Joomla, (системи мають українську локалізацію); OLAT; Interact; Docebo; Wordcircle; e107; RedDot; Microsoft CMS; Rhythmyx; Documentum; Open pages; Chrystal Software; Viagnette; CyberTeams; Blue Martini; Tikiwiki CMS Groupware [164, с.21]. Зазначена платформа дозволяє створювати навчальні матеріали в будь-якому форматі, зокрема текстах, презентаціях, веб-сторінках, медіафайлах. Є можливість створення тестування чи опитування із використанням різних типів запитань та функцією обмеження часу й кількості спроб. До того ж платформа має великий перелік інструментів моніторингу навчальної діяльності учнів, форм надсилання завдань. Серед функцій ресурсу є можливість створювати дискусійні форуми, публікувати оголошення й анонси.

Servic «Microsoft Teams» (<https://www.microsoft.com/uk-ua/microsoft-teams/group-chat-software>) – це засіб дидактичного супроводу відкритої освіти, завдяки якому можливий спільний доступ до перегляду презентацій, інтеграція із серверами Microsoft, виконання групових завдань із можливістю контролю, створення простору для особливих освітніх потреб.

Google Classroom (<https://edu.google.com/workspace-for-education/products/classroom/>) – хмарна платформа, яка дає можливість розміщувати навчальні матеріали, публікувати оголошення, створювати

розклад занять. Завдяки тому, що платформа є продуктом Google, вона має можливість залучати до свого функціоналу різні застосунки: для проведення поточного й підсумкового контролю Google Forms, для планування конференцій та встановлення дедлайнів задачі робіт Google Календар, для створення візуального контенту Google Docs та Google Slides, для ведення обліку оцінювання Google Sheets, для збереження навчальних матеріалів та надання доступу Google Drive, для проведення відеоконференцій Google Meet, для комунікації учасників освітнього процесу Google Chat, Gmail. Отож, Google Classroom – доволі зручна у використанні, гнучка й багатофункціональна платформа для публікації матеріалів, обміну інформацією, ефективній інтеракції як здобувачів освіти, так і тих, хто їх надає.

Human Школа (<https://www.human.ua/schools>) – цифрова освітня платформа для ведення електронних журналів, щоденників, комунікації з батьками, оцінювання тощо. Вона є одним із найбільших EdTech-проектів в Україні. Це цифрова освітня платформа, гнучка до різних рівнів матеріально-технічного забезпечення та цифрової грамотності в закладах освіти. Працює за принципом консолідації інструментів для організації освітнього процесу, комунікації та аналітики в єдиній системі. Платформа надає інструменти для очної та дистанційної форми навчання, а також прозору статистику освітнього процесу. Як і в попередні платформи, Human Школа дозволяє розміщувати навчальні матеріали (конспекти лекцій, презентації, покликання на різні ресурси, медіаматеріали), прикріплювати виконані завдання, розмежовувати різні рівні контролю знань, реалізовувати проєктну роботу. Важливим елементом є створення аналітики – автоматичне генерування динаміки навчання на основі журналу балів.

ClassDojo (<https://www.classdojo.com/uk-ua/>) (завдяки інтерфейсу більш оптимальний для початкової та середньої школи) – цифрова освітня платформа, яка дає можливість відстежувати роботу учнів у режимі реального часу, здійснювати формувальне оцінювання, надавати зворотний зв'язок, а

також фіксувати навчальні досягнення в журналі. ClassDojo пропонує комфортну систему заохочення з різними ролями та рівнями доступу. Педагог реєструє учнів, батьків. Останні, в свою чергу, можуть моніторити успішність дитини.

Нові знання (<https://nz.ua/>) – цифрова освітня платформа, яка дає можливість створювати навчальні класи, розміщувати навчальні матеріали, здійснювати моніторинг оцінювання, розміщувати розклад та інші методичні матеріали. Використовується як ресурс для організації післядипломної освіти для вчителів-предметників.

Єдина Школа (<https://eschool-ua.com/#/>) – інформаційно-комунікаційна система, призначена для закладів освіти, учнів та їх батьків, включає електронні журнал та щоденник. Розроблений також мобільний додаток. Платформа рекомендована МОН України.

Ці платформи мають широкий спектр можливостей в освітньому процесі: дозволяють повноцінно організувати дистанційне навчання, стають допоміжними інструментами в змішаному. Крім того, завдяки збереженню даних стає можливим тривалий час зберігати інформацію про здобувачів освіти, вести й фіксувати облік їхньої успішності, а подекуди й автоматично рахувати та відстежувати динаміку навчання. Такі платформи дозволяють завантажувати й зберігати методичні матеріали, завдяки чому певний період до них може бути відкритий доступ. Такі можливості суттєво заощаджують час педагогів, дозволяють приділити увагу іншим аспектам освітнього процесу.

Окрім багатофункціональних платформ для організації дистанційного формату навчання, варто ще розглянути допоміжні інструменти – цифрові застосунки, які вдосконалюють навчальні матеріали або ж допомагають їх поширенню.

Дослідниця Т. Засекіна наголошує на тому, що різноманітні цифрові застосунки (наприклад, Kahoot, AR book, LearningApps, Mozaik, BioInteractive,

Classtime, Qr-код-технології та ін.) сприяють інтенсифікації освітнього процесу, допомагають нетрадиційно подавати інформацію під час навчання, підвищують рівень самостійності здобувачів освіти, дають нові можливості для творчості та розвитку компетентностей, а також урізноманітнювати форми й методи навчання [50, с.24]. Це актуально не лише для освітнього процесу в школі, а й організації професійного навчання та вдосконалення вчителів.

Розглянемо ключові цифрові застосунки та їхні можливості.

- *Для створення відеоконференцій:* Zoom – застосунок для проведення онлайн-конференцій у відеоформаті в режимі реального часу. Він дає можливість планувати дати й час конференцій, демонструвати екран організатора й учасників, надає спільний доступ до демонстрації екрану й створення нових матеріалів уже в процесі самої конференції. Дозволяє залучити велику кількість користувачів залежно від ліцензованості версії. Подібний функціонал мають Google Meet, Skype, Cisco WebEx та ін.

- *Для створення віртуальних дошок,* що здає змогу розміщувати навчальні матеріали викладачу та студенту завдяки функції спільного доступу, візуалізувати теоретичний матеріал, організовувати групову роботу: Miro (має обмежений доступ у безкоштовній версії – можливість створювати 3 дошки; дозволяє додавати медіафайли та документи, робити нотатки, фігури, зберігати матеріал), Padlet (віртуальна цифрова стіна, яка дозволяє розміщувати покликання, документи, медіафайли, а також організовувати спільну роботу в групах; зручна для самостійної роботи).

- *Для створення візуального медіаконтенту:* Canva, Prezi (створений на основі технології масштабування), Piktochart – застосунки, призначені для створення презентацій, інфографік, плакатів та ін.; мають широкий вибір готових шаблонів, дозволяють зберігати матеріали у форматі презентацій, відео, зображень та документів для друку. Calameo, BookCreator, Liveworksheets – застосунки для створення інтерактивних публікацій (книг, зошитів, журналів, брошур); YouTube – для створення, поширення

відеолекцій, проведення предметних вебінарів у рамках курсів підвищення кваліфікації вчителів.

- *Для створення ментальних карт:* Mindmeister, Mindomo, CartoDB – застосунки для створення динамічних карт знань із можливістю спільного доступу.

Для проведення проміжних, підсумкових контролів, здійснення етапу актуалізації чи перевірки знань: Kahoot - платформа для створення вікторин, тестів, дидактичних ігор; Quizlet - безкоштовний онлайн-сервіс для вивчення нових понять із дисципліни, а потім перевірити їх у форматі навчальної гри чи тестування; Learningapps, Wordwall – віртуальні сервіси-конструктори навчальних ігор, інтерактивних завдань, вікторин, тестувань; Classtime – платформа, яка дозволяє організовувати моніторинг освітнього процесу і реалізовувати індивідуальний підхід до студентів; у режимі реального часу викладач може відстежити навчальні здобутки студента під час виконання проміжного чи підсумкового контролю. Застосунок містить бібліотеку ресурсів, надає можливість самостійно створювати запитання.

Окрему групу становлять новітні застосунки на основі штучного інтелекту, які мають різноманітні можливості для освітнього процесу. Генерування зображень стає можливим завдяки Nightcafe, Dream, Paintbytext, Deeraі, Lexika та іншим. Ці застосунки створюють картинки за текстовим запитом, мають безкоштовну та платну версії з різною кількістю спроб використання на добу. Так, ці застосунки допомагають візуалізувати матеріал, створювати ілюстрації, виконувати творчі завдання.

Існують також текстові застосунки, які допомагають як створювати тексти різних стилів, так і редагувати їх, скорочувати, переказувати. Йдеться про чати GPT від OpenAI, Google Bard, Claude (Anthropic), Perplexity AI, Microsoft Copilot (на базі GPT-4), Gemini AI, Cohere, YouChat (від You.com), Mistral AI, Pi (Personal AI), Llama 2 (Meta AI), Bedtimestory.ai, Rytr, MakeMyTale. Крім того, популярними є інструменти нейромережі, що генерують музику й

відео за текстовими запитами, візуальним мінімумом (Imaginary Soundscape, Mubert AI Music Generator, Kaiber.ai, Pictory.ai).

Використання зазначених і подібних застосунків часто викликає порушення норм академічної доброчесності й дотримання авторського права. Тож, обираючи їх для урізноманітнення освітнього процесу, варто пам'ятати про посилання на конкретний застосунок, зазначення, що той чи інший продукт може бути згенерований завдяки ресурсам штучного інтелекту. Незважаючи на певні недоліки, цифрові освітні платформи, застосунки, інструменти штучного інтелекту сприяють інтенсифікації та індивідуалізації навчання, реалізують диференційований підхід до кожного учасника освітнього процесу.

Наукові джерела щодо вдосконалення методики викладання в середній школі пропонують також класифікацію цифрових інструментів залежно від їхнього призначення:

- інструменти зв'язків та спільнот (формують у соціальних мережах спільноти учнів, які дають змогу швидко й легко вирішувати проблемні ситуації, взаємодіяти, збирати враження);
- цифрові інструменти сторітелінгу (дають змогу створювати навчальні книжки, відео, комікси та ін.);
- інструменти оцінювання (можливість надавати зворотний зв'язок в інтерактивному, зокрема гейміфікованому, форматі);
- інструменти кодування (ресурси програмування в різних візуальних форматах для розвитку обчислювального мислення);
- інструменти 3D-моделювання;
- системи управління навчанням (створення, наповнення й організація онлайн-курсів);
- текстові інструменти;
- інструменти організації та обміну знань;
- інструменти на основі зображень (дають змогу візуалізувати матеріал у форматі карт, хмар слів, онлайн-дошок);

- інструменти створення вебсайтів;
- інструменти створення й редагування аудіо та відео;
- інструменти для онлайн-дзвінків (організація навчання у форматі живого часу);
- інструменти аналізу даних (проведення опитувань, створення інфографік);
- інструменти мультимодального виробництва (створення презентацій, цифрових пінбордів, таймлайнів уроків) [102].

Для того, щоб забезпечити якісну організацію дистанційного навчання, педагог може створювати й власні віртуальні ресурси, або ж використовувати наявні на свій розсуд. Передусім важливо надати пояснення й рекомендації щодо роботи з ними. Авторки методичних рекомендацій для організації дистанційного навчання науковиці О. Пасічник та А. Лотоцька рекомендують звернути увагу на ключові критерії відбору ресурсів [128, с.19]. Згадані рекомендації стосуються середньої школи, проте на нашу думку, є актуальними для організації «дистанційки» на будь-якому рівні здобуття освіти, зокрема й післядипломної. Перш за все, авторки відзначають критерій відповідності обраного ресурсу методичним цілям. Варто враховувати, якою мірою конкретна освітня платформа й допоміжні ресурси сприяють досягненню очікуваних результатів навчання. По-друге, потрібно зважати на універсальність обраних інструментів. Мається на увазі, реалізацію якої кількості освітніх потреб та цілей може забезпечити та чи інша платформа й допоміжні ресурси. Це сприятиме уникненню надміру використовуваних інструментів та труднощів у їх використанні. По-третє, варто враховувати, що здобувачі освіти долучатимуться до навчання із різних пристроїв (ноутбуки, планшети, смартфони). Тож треба передбачити, щоб обрані платформи й ресурси підтримувались на усіх пристроях. По-четверте, потрібно враховувати різний рівень інформаційної культури здобувачів освіти. Тож варто продумати заздалегідь труднощі з реєстрацією на обраних платформах та ресурсах,

заздалегідь ознайомлюватися з умовами їх використання й специфікою обробки персональних даних, їхньої фіксації на цих ресурсах.

Важливо також на початку реалізації дистанційного навчання створити специфічну комунікаційну структуру, де кожен педагог матиме власний простір для створення й публікування матеріалів, взаємодії зі здобувачами освіти (гнучкість), де здобувачі освіти мають вільний та зручний доступ до реєстрації та користування ресурсами (багатогранність) [128, с.26].

А. Лотоцька та О. Пасічник репрезентують такі ключові завдання, які має реалізувати структурована та якісно організована дистанційна форма навчання:

1) налагодження первинної комунікації між здобувачами освіти та педагогом, оперативне інформування щодо змін, можливість адміністративного супроводу;

2) створення комунікативного простору, який дозволяє проводити онлайн-заняття, надавати доступ до методичних матеріалів, одержувати виконані роботи й надавати зворотний зв'язок [128, с.26].

Паралельно із поширенням дистанційної освіти існує потреба розвитку та вдосконалення цифрової компетентності, яка полягає в якісному оволодінні педагогом інформаційно-комунікаційними технологіями, вправності у використанні цифрових ресурсів для забезпечення ефективного досягнення поставлених освітніх цілей. Хочемо відзначити, що поряд із цифровою компетентністю вагому роль відіграє також інноваційна. Адже саме завдяки високому рівню її сформованості педагог має можливість гнучко адаптуватися до змін в освітньому просторі, зумовлених його технологізацією та цифровізацією. Інноваційна компетентність нині репрезентує не лише готовність та можливість здійснювати інноваційну діяльність, а й уміння педагога адаптувати її до різноформатного втілення. Навички користування цифровими освітніми платформами, допоміжними ресурсами, веб-застосунками; уміння інтегрувати ці навички в освітній процес у контексті конкретної навчальної дисципліни; створення нових алгоритмів використання

цих ресурсів або ж навіть власне створення їх зараз доповнює арсенал характеристик, притаманних педагогу з добре розвиненою інноваційною компетентністю.

Проведений аналіз джерельної бази уможливив висновок, що організація розвитку інноваційної компетентності нині є тісно пов'язана із цифровими можливостями. Більше того, якщо до навчання педагогів під час самоосвіти залучати ІТ, це сприятиме оптимізації зазначеного процесу. Якщо навчання педагога проходить із використанням різних цифрових освітніх платформ та допоміжних ресурсів, це дозволить безпосередньо в діяльнісному форматі розвивати інноваційну компетентність.

Опрацювавши популярні інформаційні платформи вважаємо доречним застосувати кілька з них. Якщо звертатись до типології курсів для вчителів, то у виборі ресурсу звернемо увагу на типи за авторством: користувацькі та професійні курси. Авторські передбачають взаємодію зі здобувачами освіти у форматі реального часу, обмін методичними матеріалами та надання зворотного зв'язку. Тому вважаємо зручною у використанні цифрову освітню платформу Human Школа. Для цього буде створений клас для конкретного курсу, зареєстровані учасники. У стрічці курсу до конкретної дати будуть розміщені посилання на відеоконференції (синхронна модель), матеріали для самостійної роботи, практичні завдання, тестування з теми, методичні матеріали. Паралельно після оцінювання кожного виду роботи формуватиметься аналітика успішності та надаватиметься зворотний зв'язок кожному учаснику. Система автоматично генерує підсумковий бал, після чого учасники отримують сертифікат про проходження курсу. Перевагою цієї платформи є можливість організації багатофункціональної діяльності. Звісно, до неї будуть долучені й інші цифрові застосунки, зокрема Zoom для проведення відеоконференцій, Kahoot та Classtime Wordwall для актуалізації знань та перевірки їх засвоєння. Для проведення підсумкового контролю використаємо можливість платформи Human Школа для проведення підсумкових тестувань. Для створення медіаконтенту обираємо застосунки

Canva, Prezi, віртуальну дошку Miro. Для ведення опорних конспектів та виконання вправ (за потреби) сервіс для створення інтерактивних робочих зошитів Liveworksheets. Вибір зазначеної платформи та допоміжних цифрових ресурсів сприятиме більш якісній суб'єкт-суб'єктній взаємодії, дозволить ведення персонального супроводу учасників та індивідуалізацію освітнього процесу.

Підсумовуючи вищесказане, вважаємо, що в умовах цифровізації та технологізації освітнього простору процес професійного самовдосконалення вчителя є невіддільним від різноманітних цифрових ресурсів. На нашу думку, це є позитивним явищем, оскільки сприяє оптимізації актуальної нині інноваційної компетентності. Так, навчаючись дистанційно, вчителі закладів загальної середньої освіти не лише удосконалюють традиційні ознаки цієї компетентності, а й нарощують її цифрову потужність, що дозволить ефективно використовувати цю компетентність у віртуальному просторі під час дистанційного навчання.

Відтак, узагальнено підходи до визначення поняття «цифрові освітні платформи», подано їх ключові ознаки, переваги й недоліки, функції. Систематизовано цифрові освітні платформи за їх функціональним призначенням в освітньому процесі й охарактеризовано специфіку застосування.

Висновки до першого розділу

Вивчено та узагальнено теоретичну базу стосовно інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, визначено та обґрунтовано методологію як парадигму наукового дослідження. Виокремлено концепції, ідеї, результати наукових досліджень, теорії і спадщини вітчизняних та зарубіжних науковців. Пояснено необхідність використання низки наукових підходів: особистісно-орієнтованого, діяльнісного, аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного, компетентнісного, які дозволяють повноцінно вивчити об'єкт дослідження.

Сформульовано й охарактеризовано базові поняття дослідження. Визначено, що інновацією є кінцевий продукт будь-якої сфери діяльності людини, створений заново або вдосконалений на основі попереднього, який, порівняно з іншими продуктами, має вищі кількісно-якісні показники і перспективу подальшого впровадження чи використання. Інновацією у сфері освіти названо новітні створені педагогічно-управлінські продукти (технології, методи, засоби, форми роботи, матеріальні продукти), які є безпосереднім критерієм визначення ефективності інноваційного розвитку освіти під час реалізації її триєдиної мети (навчальної, розвивальної та виховної). Інноваційну компетентність охарактеризовано як системне та інтегративне утворення, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, гносеологічно-когнітивний, процесуально-діяльнісний, рефлексивно-результативний компоненти, розвиток яких у своїй сукупності забезпечують упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру.

Досліджено наявні в науковому дискурсі теорії розвитку людини, сформульовано власне розуміння поняття «професійний розвиток вчителя» (тривалий процес формування й удосконалення особистісних характеристик (індивідуально-психологічних рис людини), професійних знань та умінь, їх перетворення задля самореалізації у професійній діяльності) та «цифрові освітні платформи» (такі онлайн-ресурси, які водночас поєднують компоненти освіти, управління й комунікації здобувачів освіти завдяки наявності змістово-методичного наповнення, каналів цифрової взаємодії та спрямовані на здобуття знань, формування та/або вдосконалення навичок та умінь). Також розглянуто й систематизовано наявні нині електронні ресурси, які сприяють розвитку інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО.

Основні ідеї дослідження, розкриті в 1 розділі, представлені в таких наукових публікаціях:

1. Олійник О. І. Поліфункціональність використання цифрових застосунків в освітній діяльності. Інноваційність розвитку вищої педагогічної

освіти: від теорії до практики : колективна монографія. / За заг. ред. Л.Л. Хоружої. Київ: Видавництво Ліра-К, 2024. С. 161-167. URL: <https://surl.li/txmkpz>

2. Олійник О. І. «Поняття «інновація» та «новація» в освітньо-науковому дискурсі». Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. № 37 (1). С.88 – 93. ISSN 2311-2409 (Print) ISSN 2412-2009 (Online). DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3713> Вебпосилання: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutJournal>

3. Олійник О. І. Українські цифрові освітні платформи для розвитку інноваційної компетентності вчителя. *VI Всеукраїнська (заочна) науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти»* 24 березня 2023 року. С. 125-127. URL: http://kkibp.edu.ua/images/2023_Year/RAZNE/%20%20%20%20%20_24.03.23_compressed.pdf

4. Олійник О. І. Цифрові освітні платформи навчання дорослих. *III Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті та науці»*, м. Запоріжжя, 25 травня 2023 р.

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ.

2.1. Зміст та структура інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Система шкільної освіти України готує сучасних школярів до непередбачуваних умов, що спричинене суттєвими трансформаціями в країні, зокрема COVID-19 та війною. У такій ситуації підвищується роль критичного й аналітичного мислення, здатності до інноваційного вирішення проблем та ін. Вирішити подібні задачі спроможний вчитель закладу загальної середньої освіти, якій має відповідний до цього набір професійних компетентностей, зокрема інноваційну.

На важливості набуття відповідних компетенцій наголошується й у законодавчих документах, зокрема й законі «Про освіту», який однією з важливих визначає інноваційність. Вона передбачає «відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечує подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади» [142]. Інноваційність виявляється у спроможності генерувати й упроваджувати інновації. Вони ж, у свою чергу, є цілеспрямованим процесом реалізації того потенціалу, який міститься у творчості особистості. Тому специфіка інновації сприяє утворенню нового типу людини, здатної здійснювати інноваційну діяльність, – педагога-інноватора. Вчені Т. Калюжна, К. Котун, Л. Мільто, О. Огієнко, Ю. Радченко відзначають, що така людина володіє певними внутрішніми особистісними якостями, зокрема креативністю, інноваційністю, активністю, самостійністю, адаптивністю, позитивною Я-концепцією, саморегуляцією, рефлексією, особистісною професійною позицією.

Цей новий тип особистості актуалізує важливість інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, яка є різностороннім феноменом, системним утворенням, що містить різні компоненти. Із позицій діяльнісного підходу вона охоплює мету, завдання, методи, форми та результат інноваційної діяльності педагога.

А. Ігнатович трактує інноваційну компетентність як «систему, до якої включає спеціальні теоретичні знання з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, уміння ефективно застосовувати їх та практичні навички» [56]. О. Волошина інноваційною компетентністю вважає «систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми» [134, с. 124]. Учений С. Завгородній розглядає її як «інтегральну особистісну характеристику, яка визначає здатність до розроблення, освоєння та втілення інновацій у діяльності освітніх закладів, ґрунтується на відповідних знаннях, уміннях, особистісних якостях і наявності управлінського досвіду», аналізуючи її як характеристику керівника загальноосвітнього закладу [52, с.9]. Вона дає змогу вчителю особистісно та професійно вдосконалюватися, продуктивно оволодівати інноваційними практиками, генерувати їх і реалізовувати в закладі освіти. О. Темченко вважає інноваційну компетентність компонентом інноваційної культури, наголошуючи на тому, що вона проявляється як співвідношення конкретних компетенцій, необхідних для досягнення мети в роботі з перетворюваним або новим об'єктом [174, с.249]. Дослідники Л. Бурчак, В. Курок називають її «складноструктурованою здатністю, що є результатом фахової підготовки фахівців, у структурі якої гармонійно сполучаються і взаємодіють інноваційні теоретичні знання, практичні, інтелектуальні, організаторські вміння і навички, ціннісні орієнтації, потреби і мотиви, діяльність і поведінка, критична оцінка власних результатів інноваційної педагогічної діяльності та учасників освітнього процесу, готовність до самооцінки та самоаналізу, що відповідає мотиваційно-ціннісному, теоретико-когнітивному, інноваційно-

діяльнісному та оцінно-рефлексійному складникам» [90, с.17].

«Системою, яка охоплює спеціальні теоретичні знання з педагогічної інноватики та теорії інноваційної педагогічної діяльності, вміння ефективно застосовувати їх та практичні навички, що забезпечують здійснення педагогом усіх етапів інноваційної діяльності» називає інноваційну компетентність С. Кириленко [69, с.44]. Автори колективної монографії «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики» стверджують, що інноваційна компетентність – це «система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми» [62, с. 227].

Т. Калюжна, К. Котун, О. Огієнко, Л. Мільто, Ю. Радченко інноваційною компетентністю називають сукупність метакомпетенцій, які охоплюють інші, зокрема:

- інформаційно-гностичну – світоглядні, психолого-педагогічні, науково-методичні знання для здійснення інноваційної діяльності;
- інтелектуально-творчу – комплекс інтелектуально-логічних та евристичних умінь та навичок педагогічної імпровізації;
- регулятивну – цілепокладання та планування, мобілізація та стійка активність, рефлексія та вміння оцінювати власну діяльність;
- організаційно-комунікативну – емоційна стійкість, здатність нестандартно вирішувати педагогічні задачі, вміння встановлювати психологічний контакт;
- дієво-творчу – проєктивні, прогностичні, предметно-методичні, організаторські, експертні вміння й навички [178, с.29].

Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що існує велика кількість поглядів на структуру інноваційної компетентності. Деталізуймо поняття «структура». Відповідно до академічного тлумачного словника це «взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого; будова; устрій, організація чого-небудь» [1]. Це сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження

основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах; взаєморозташування і зв'язок складових частин чого-небудь, будова [77]. Тож під час з'ясування структури інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти важливо враховувати, аби всі компоненти цього утворення були взаємопов'язаними, виконували свої функції та виявляли певні властивості зі збереженням цілісності утворення.

Дослідники виокремлюють в інноваційній компетентності низку складових, як-от: толерантність до ризиків, взаємозалежна поведінка, вирішення проблем, інтегроване мислення, комунікаційні навички (слухання та постановка запитань), навички спостереження, експериментування, встановлення контактів, прийняття рішень, планування виконання, ентузіазм та задоволення [210]. Крім зазначених рис, інноваційна компетентність також охоплює такі особливості, на думку дослідників О. Проценко та С. Юрочко: особистісна орієнтація вчителя на оволодіння новим, його готовність змінити свій спосіб поведінки та стиль мислення; суб'єктивність постановки цілей, їх досягнення й самореалізація; чіткість роботи, усвідомлення важливості соціальних інновацій, залученість до соціальної творчості; відповідність компетенцій структурі інновацій; ефективність способів реалізації системи знань, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, вміння творчо вирішувати професійні виклики; цілісність набору компетенцій, які входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, заснований на розумінні та вдосконаленні свого педагогічного досвіду [147, с. 51-55].

І. Дзюбенко наголошує на тому, що мотиви діяльності педагога входять до складу інноваційної компетентності. Він характеризує це утворення з позицій діяльнісного підходу й долучає до структури також мету, завдання, форми, методи й результат інноваційної діяльності. Крім того, дослідник акцентує на важливості розгляду інноваційної компетентності нерозривно від її носія, тобто вчителя [38, с.112]. З огляду на компетентнісний підхід І. Коновальчук вважає інноваційну компетентність підсистемою загальної

професійно-педагогічної компетентності вчителя, яка має відображати загальні й специфічні вимоги до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу. Структурно вона охоплює два виміри – зовнішній та внутрішній. До першого науковець відносить мету, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат інноваційної діяльності. До другого – мотивацію, зміст та операції. І. Коновальчук наводить у структуру інноваційної компетентності включає соціальну, мотиваційно-ціннісну, теоретико-методологічну, технологічну, інформаційно-комунікативну, рефлексивно-регулятивну компетентності. Ці складники розкривають свій зміст під час інноваційної діяльності педагога. Так, соціальний складник охоплює соціальні знання, уміння, якості й соціальний досвід особистості вчителя. Це виявляється в здатності співпрацювати, брати на себе відповідальність. Мотиваційно-ціннісна складова пояснює мотивацію до залучення нового у свою діяльність. Теоретико-методологічна репрезентує рівень оволодіння педагогом комплексом знань про закони, закономірності, принципи, й способи інноваційної діяльності. Технологічну дослідник пояснює як сукупність способів здійснення інноваційної діяльності, яка поєднує діагностичні, проєктувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння. Інформаційно-комунікативна частина характеризує когнітивну діяльність учителя, демонструє розвиток його пізнавальної самостійності у пошуку, накопиченні, аналізі, оцінюванні, обробці, систематизації нових знань та їх творчого використання у вирішенні професійних задач. І рефлексивно-регулятивну автор трактує як компетентність, що виявляється в контролі, аналізі й оцінюванні власної діяльності, усвідомленні причин своїх успіхів і невдач і зміні неефективних способів діяльності [80, с. 85-88]. Тобто І. Коновальчук пояснює, що як кожна з професійних компетентностей вчителя характеризується певним рівнем інноваційності, так і інноваційна компетентність є системним утворенням, яке невіддільне від кожної з професійних компетентностей педагога.

Л. Штефан вважає, що інноваційна компетентність охоплює установчий, когнітивний, операційний та особистісний компоненти [192]. Науковиця І. Дичківська репрезентує структуру інноваційної педагогічної діяльності, в якій виокремлює такі компоненти:

- 1) мотиваційний (пізнавальний інтерес до інновацій в освіті та особистісна зацікавленість у їхньому застосуванні);
- 2) когнітивний (методологічні, загальнотеоретичні, методичні знання, сформованість гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних умінь, інноваційність мислення);
- 3) креативний (спроможність створювати нове, імпровізувати, бути відкритим до педагогічних інновацій, реалізовувати нетрадиційний підхід до організації освітнього процесу);
- 4) рефлексивний (сформованість рефлексивної позиції педагога) [40, с.17-18].

Відповідно до цього інноваційна компетентність охоплює систему мотивації, знання, уміння, особисті характеристики вчителя, які сприяють впровадженню інновацій у діяльність.

С. Завгородній виокремлює такі компоненти інноваційної компетентності (з урахуванням особливостей управлінської діяльності керівників закладів освіти):

- 1) аксіологічно-мотиваційний (спрямованість на освоєння й упровадження педагогічних інновацій в освітній процес, зацікавленість теоретичними проблемами, науковою діяльністю стосовно інновацій, прагнення до саморозвитку з точки зору інноватики);
- 2) теоретико-змістовий (обсяг та глибина знань із педагогічної інноватики, володіння теоретичними, методичними й практичними знаннями);
- 3) процесуально-діяльнісний (розвиненість умінь діагностувати, проєктувати, конструювати, комунікувати й організовувати інноваційно спрямовану діяльність);

4) дослідницько-рефлексивний (здійснення саморегулювання інноваційної діяльності, оцінку педагогічних нововведень, виявлення причин результатів, усунення способів діяльності, які не дали позитивний результат) [52, с.11].

Науковець О. Нижник у структурі інноваційної компетентності вчителів виокремлює два складники:

- операційний (інтелектуальні здібності, швидкість мисленнєвих операцій, здатність вирішувати проблемні питання);
- професійно-ціннісний (мотиви до формування інноваційної компетентності, здатність до самоконтролю, спрямованість на постійне самовдосконалення, сформованість професійних особистісних рис) [112, с. 22].

Говорячи про керівників закладів освіти, вчена О. Марамаза на основі системного підходу виокремлює такі компоненти: особистісний (персональні риси, мотиваційно-творчу спрямованість, творчий потенціал, світогляд, морально-правовий аспект, комунікативність, самоорганізацію), когнітивний (системність знань із педагогіки, психології, менеджменту, освітньої інноватики), діяльнісний (мотивація персоналу, аналітико-прогностична функція управління, організаційно-координаційна функція, володіння засобами інноваційного менеджменту) [103, с.448]

Аналізуючи інноваційну компетентність вчителів початкових класів, науковиця К. Ляшенко стверджує про наявність у її структурі:

- мотиваційно-ціннісного компонента (спроможність до творчої діяльності, креативне мислення, прагнення самовдосконалення й саморозвитку);
- професійно-змістовий компонент (норми, правила, принципи й зміст педагогічної діяльності);
- інноваційно-діяльнісний компонент (здатність упроваджувати інновації в освітній процес);

- особистісно-пізнавальний компонент (індивідуальна траєкторія інноваційного вдосконалення вчителя) [101, с. 66].

Досліджуючи інноваційну компетентність вчителів біології, дослідники Л. Бурчак, В. Курок визначають такі її компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (усвідомлення значення інноваційності в професійній діяльності; зацікавленість інноваційною діяльністю в галузі предмета, у педагогічних, психологічних та методичних дисциплінах; прояв ціннісних установок та мотивів, активності, ініціативності в інноваційній діяльності, прийняття позиції новатора як особистісно-значущий);

- теоретико-когнітивний (знання з навчальних дисциплін фахової підготовки та психолого-педагогічних наук, обізнаність стосовно аспектів самовираження й самореалізації, володіння методологією інноваційної діяльності, особливостями її застосування, орієнтація в законодавчій базі, яка регулює інноваційну освітню діяльність та забезпечує її ефективне здійснення з урахуванням вимог до освітнього процесу в закладах освіти; здатність розуміти, пізнавати, вивчати, сприймати та переробляти зовнішню інформацію.);

- інноваційно-діяльнісний (практичні, інтелектуальні, організаторські уміння, які сприяють виконанню різних видів інноваційної діяльності з предмета, психолого-педагогічних і методичних дисциплін; інноваційна позиція здобувачів вищої освіти, яка позиціонує інноваційну поведінку фахівця, визначає траєкторію його конструктивної взаємодії з інноваційним середовищем, є орієнтиром для самовизначення та самореалізації особистості.);

- оцінно-рефлексійний (здатність критично оцінювати власні результати інноваційної педагогічної діяльності та учасників освітнього процесу, готовність до самооцінки та самоаналізу, у тому числі з використанням рефлексійного методу) [90, с. 15].

Аналізуючи інноваційну компетентність вчителя математики, науковець В. Ачкан пояснює такі компоненти в її структурі:

5. Мотиваційно-ціннісний (особистісно-ціннісне ставлення до начального предмета, професії вчителя, ціннісні орієнтації, які впливають на формулювання цілей майбутньої педагогічної діяльності та визначенні статусу учня; зацікавленість модернізаційними процесами, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій, усвідомлення зв'язку педагогічної, дослідницької та наукової роботи, прагнення до самовираження, творчості, професійного росту.

6. Когнітивний (наявність опорних знань у галузі педагогічної інноватики; здатність до самонавчання; обізнаність стосовно форм і методів стимулювання інноваційної активності учнів).

7. Операційно-діяльнісний (сформованість умінь та навичок здійснення інноваційної діяльності, озброєність засобами, прийомами, технологіями навчання відповідного шкільного предмета, володіння прийомами експериментально-дослідної роботи).

8. Оцінювально-рефлексивний (усвідомлення важливості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів, здатність до рефлексії досвіду свого й колег, аналізу своєї діяльності та роботи учнів, прогнозування дидактичного ефекту від інновації, її впровадження, виявлення недоліків та вдосконалення [4, С.14-15].

І. Коновальчук, Н. Рудницька, Т. Шанскова, характеризуючи структуру інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів, говорять про такі компоненти:

1) Когнітивний, який містить і забезпечує пізнавальні елементи інноваційної діяльності вчителя, охоплює сукупність наукових і практичних знань про сутність, специфіку та особливості педагогічної інноватики. Відповідно до цього компонента вчитель володіє знаннями методологічних і теоретичних основ теорії педагогічної інноватики та системою оригінальних інтелектуальних операцій.

2) Проективний, який виявляється в здатності вчителя прогнозувати процеси, результати, умови та перспективи розвитку особистості учня на

інноваційному рівні. Його показники: актуалізація навчання; добір оригінального поєднання засобів навчання; прогнозування продуктивних і небажаних аспектів освітнього процесу, вміння планувати нові програми для актуалізації та розвитку вмінь і навичок учнів; передбачати нові параметри впливу та взаємодії з дітьми.

3) Діяльнісно-творчий, сутність якого полягає в здатності вчителя сприймати та організовувати освітній процес нестандартно, шукати дивергентні рішення, бути чутливим до проблем педагогічної діяльності.

4) Мотиваційний, що вказує на зацікавленість учителем інноваційною педагогічною діяльністю; показує прагнення реалізувати свої творчі здібності, здатність до інновацій; особистісні якості вчителя, що проявляються в інноваційній педагогічній діяльності; високу активність і самостійність інтелектуальної діяльності.

5) Рефлексивно-особистісний компонент охоплює елементи контролю, планування, коригування інноваційного процесу, управління емоціями та почуттями, він призначений для контролю результативності та ефективності освітнього процесу [82, с.931-932].

Дослідники Л. Драгієва, В. Мізюк, Т. Цегельник під структурою інноваційної компетентності педагога визначають кореляцію таких компонентів:

1) теоретичні знання (знання сучасних педагогічних теорій та підходів, розуміння принципів і технологій інноваційного навчання, обізнаність у новітніх освітніх ресурсах та інструментах);

2) практичні навички (уміння впроваджувати інноваційні методики та технології в освітній процес; навички розроблення та адаптування навчальних матеріалів та ресурсів; вміння ефективно використовувати цифрові та мультимедійні технології);

3) аналіз та рефлексія (оцінювання ефективності впроваджених інновацій; вміння адаптувати педагогічну практику на основі отриманих

результатів та зворотного зв'язку; рефлексія власної педагогічної діяльності і результатів застосування інновацій);

4) мотивація та творчо-креативний підхід (готовність до ризику і експериментів в освітньому процесі; створення і реалізація нових навчальних проєктів і методик; мотивація до постійного професійного розвитку та самовдосконалення) [186, с.92].

Узагальнену структуру інноваційної компетентності представлено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Підходи до визначення структури інноваційної компетентності

Дослідники	Компоненти структури
В. Ачкан (2014)	Мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінювально-рефлексивний
Л. Бурчак, В. Курок (2023)	Мотиваційно-ціннісний, теоретико-когнітивний, інноваційно-діяльнісний, оцінно-рефлексійний
І. Дичківська (2015)	Мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний
Л. Драгієва, В. Мізюк, Т. Цегельник (2024)	Теоретичні знання, практичні навички, аналіз та рефлексія, мотивація та творчо-креативний підхід.
С. Завгородній (2017)	Аксіологічно-мотиваційний, теоретико-змістовий, процесуально-діяльнісний, дослідницько-рефлексивний
О. Ковальова (2020)	Когнітивний, праксеологічний, мотиваційний, особистісний
І. Коновальчук, Н. Рудницька, Т. Шанскова (2024)	Когнітивний, проєктивний, діяльнісно-творчий, мотиваційний, рефлексивно-особистісний
К. Ляшенко (2022)	Мотиваційно-ціннісний, професійно-змістовий, інноваційно-діяльнісний, особистісно-пізнавальний
О. Марамаза (2014)	Особистісний, когнітивний, діяльнісний
О. Нижник (2020)	Операційний, професійно-ціннісний
Л. Штефан (2020)	Установчий, когнітивний, операційний та особистісний

Джерело: авторське узагальнення

Здійснивши аналіз наявних у науковому дискурсі підходів до визначення структури інноваційної компетентності, власна наукова позиція спонукає нас

до виокремлення таких структурних компонентів інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти:

1. **Мотиваційно-ціннісний:** інноваційна спрямованість діяльності вчителя, усвідомлення педагогом цінності змін, система мотивації та ціннісних орієнтирів як особистості та професіонала, внутрішня потреба в підвищенні ефективності власної діяльності, сукупність особистісних характеристик, сприятливих для інноваційної діяльності.

2. **Гносеологічно-когнітивний:** володіння системою теоретичних знань, рівень гнучкості й адаптивності до сучасних вимог професії, активне пізнання нововведень, розуміння інновації та її важливості для ефективного функціонування системи освіти, інтеріоризація, засвоєння знань, закономірностей, принципів інноваційної діяльності, готовність та спроможність генерувати новаційні ідеї в педагогічній діяльності.

3. **Процесуально-діяльнісний:** педагогічні та методичні навички професійної діяльності, сформованість дослідницьких умінь та навичок, уміння перетворювати новацію в інновацію; досвід прояву навичок в реальних ситуаціях педагогічного процесу, спроможність творчо вирішувати професійні завдання.

4. **Рефлексивно-результативний:** самооцінювання, самовдосконалення й самокоригування педагогічної діяльності з урахуванням рівня усвідомленості своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності; оцінка ефективності впровадження інновацій, вибудовування власної педагогічної траєкторії.

Оскільки інноваційна компетентність – явище динамічне, йому притаманні певні етапи розвитку. Нам імпонує думка дослідниці І. Вакулової [11, с.120] стосовно етапів розвитку інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов.

Йдеться про такі етапи:

1. Акумуляції (накопичення): виявлення потенційних ресурсів здобувачів вищої освіти, накопичення необхідного змістового компоненту та

початкового досвіду, закладення мотиваційного фундаменту та основ майбутньої рефлексії.

2. Актуалізації (розкриття): перехід ресурсних можливостей із потенційного стану в актуальний шляхом виявлення індивідуальної траєкторії розвитку інноваційного потенціалу особистості та реалізації намічених планів.

3. Реалізації (втілення): повноцінне та ефективне залучення потенційних і прихованих ресурсів у конкретних ситуаціях, що зумовлює суттєві досягнення як для особистості, так і для суспільства загалом [11, с.117].

Ми вважаємо, що їх доречно застосувати й для відтворення послідовності розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Оскільки досліджуване явище динамічне, то кожен із його компонентів проходить зазначені три етапи розвитку. Особливості кожного з них наведено в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

**Етапи розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів
загальної середньої освіти**

Компонент інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО	Етапи розвитку		
	Акумуляції (накопичення)	Актуалізації (розкриття)	Реалізації (втілення)
Мотиваційно- ціннісний	усвідомлення значимості інновацій у професійній діяльності; виявлення внутрішніх мотивів до інноваційного професійного розвитку; формування ціннісного ставлення до самовдосконалення в контексті інновацій.	усвідомлення своєї ролі в інноваційному освітньому процесі; формування стійкої мотивації до змін.	переосмислення й інтеграція професійної системи цінностей в інноваційну діяльність.

Продовження табл. 2.2			
Гносеологічно-когнітивний	засвоєння основних понять педагогічної інноватики; ознайомлення з новітніми освітніми трендами.	оцінювання набутих знань у контексті своєї професійної діяльності; аналіз інноваційних освітніх тенденцій	використання набутих знань у професійній педагогічній діяльності; оновлення знань шляхом самоосвіти в контексті інноваційної діяльності.
Процесуально-діяльнісний	накопичення досвіду інноваційної діяльності; відбір та адаптація інноваційних методів для подальшого використання.	виявлення гнучкості, ініціативності до інноваційної діяльності; формування свого професійного стилю в контексті упровадження інновацій.	систематичне впровадження інновацій у професійну діяльність; співпраця з колегами в контексті інноваційної діяльності.
Рефлексивно-результативний	формування навичок аналізу та рефлексії професійної діяльності з позицій інноваційності.	коригування своїх інноваційних педагогічних практик; одержання й опрацювання відгуків від інших учасників освітнього процесу.	регулярне вдосконалення інноваційної педагогічної діяльності на основі рефлексії та аналізу.

Джерело: власна розробка

Проведений аналіз уможливив формулювання дефініцій базових понять дослідження, а саме:

Інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти – це системне та інтегративне утворення щодо поєднання мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діялісного, рефлексивно-результативного компонентів, розвиток яких у своїй сукупності

забезпечує упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру.

Структура інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти – сукупність інтегративних компонентів (мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного та рефлексивно-результативного), які відображають цілісність такого утворення як інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти.

Оскільки досліджуване явище не перебуває в статиці, а постійно змінюється залежно від запитів суспільства, оновлень у системі освіти, то можна стверджувати про ще одну дефініцію – *«розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти»*. Це поетапний (аккумуляції, актуалізації, реалізації), системний, динамічний процес впливу на багатокомпонентну структуру утворення, що в кінцевому результаті забезпечує продукування педагогом нових педагогічних ідей та практик, його професійне зростання на основі інновацій.

У рамках нашого дослідження розвиток інноваційної компетентності досягається завдяки використанню *цифрових освітніх платформ*. Це такі онлайн-ресурси, які водночас поєднують компоненти освіти, управління й комунікації здобувачів освіти завдяки наявності змістово-методичного наповнення, каналів цифрової взаємодії та спрямовані на здобуття знань, формування та/або вдосконалення навичок та умінь.

Отже, розглянуто різні погляди науковців на структуру інноваційної компетентності. Точками дотику в усіх наукових розвідках є наявність 4-5 структурних компонентів, які здебільшого охоплюють мотивацію вчителя, його систему цінностей, обізнаність у педагогіці, методиці викладання, педагогічній інноватиці, а також розуміння процесів упровадження нового у свою діяльність та вміння аналізувати результати такої роботи. Зважаючи на сказане вище, сформульовано визначення поняття *«інноваційна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти»*, описано етапи її розвитку, пояснено бачення структури інноваційної компетентності вчителя

закладу загальної середньої освіти, виокремлено та охарактеризовано її компоненти: мотиваційно-ціннісний, гносеологічно-когнітивний, процесуально-діяльнісний та рефлексивно-результативний. Запропоновано поняття «розвиток інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти». Оскільки цей процес супроводжується залученням продуктів цифровізації, сформульовано поняття «цифрові освітні платформи».

2.2. Діагностика розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Діагностика – одна з найважливіших частин аналізу освітнього процесу на усіх його рівнях, оскільки дає можливість якісного й системного аналізу функціонування кожної ланки. Вона має на меті оцінити дію чи процес, який триває або вже відбувся. Для здійснення якісного діагностування необхідно враховувати методологію педагогічної діагностики, кваліметричні методики вимірювання; опиратися на принципи педагогічної діагностики (об'єктивність, систематичність, всеосяжність). У такому разі можливо послуговуватися інтуїтивними методами або ж кваліметричними інструментами. У межах нашого дослідження предметом оцінювання були загальні проблеми вимірювань, тому й методика діагностики, генерування матеріалів для неї, організація та проведення охоплювала кількісні та якісні показники вимірювання. Це обумовило розроблення відповідного діагностичного інструментарію. Аналіз наукових джерел подає таку дефініцію поняття «діагностичний інструментарій»: це механізм (інструмент) або практика 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 [182, с.372].

Під час проведення діагностики розвитку інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти було визначено критерії та показники, які дозволили виявити рівні інноваційної компетентності вчителів

закладів загальної середньої освіти. Поняття «критерій» означає «певну ознаку для визначення об'єктивної оцінки досліджуваного явища, або як мірило, засіб судження чи підставу для кваліфікації чогось (гр. *kriterion* – засіб судження)» [100, с.532]. Відповідно до академічного тлумачного словника, критерієм вважаємо підставу для оцінки, визначення чи класифікації чогось; мірило [1]. За критеріями можливо встановити рівень сформованості певної характеристики. Зафіксувати ж стан чи рівень розвитку критерію допомагають відповідні показники. Тож розглянемо критерії й показники розвитку інноваційної компетентності вчителя у працях науковців та наведемо їх інтерпретацію.

Науковець С. Завгородній виокремлює такі критерії: мотиваційний, когнітивний, конативний, рефлексивний [52, с.10, 16]

1) Мотиваційний критерій показує рівень сформованості інноваційного світосприйняття та зацікавленості до інноваційного проєктування; сприйнятливості до педагогічних інновацій, наявності потреби в їх освоєнні і впровадженні; сформованість мотивації до інноваційної модернізації навчального закладу, ціннісного ставлення до інноваційної діяльності; прагнення до розвитку власного інноваційного потенціалу.

2) Когнітивний критерій виявляється в знаннях про сучасні інноваційні педагогічні технології та їхні особливості; основ менеджменту освітніх інновацій; принципів, методів і прийомів упровадження інновацій в освітній процес закладу освіти; критеріїв оцінювання ефективності педагогічних інновацій та організаційних основ і нормативної бази інноваційної діяльності в загальноосвітньому закладі.

3) Конативний критерій демонструє рівень сформованості таких умінь, як-от: діагностичних (збір та аналіз інформації про стан об'єкта, який потребує інноваційних змін), проєктувальних (стратегічне й оперативне планування освітніх інновацій), конструктивних (деталізація розробленого проєкту на рівні його реалізації конкретними учасниками в умовах конкретного навчального закладу), комунікативних (переконування,

аргументація, доведення переваг педагогічних інновацій), організаторських (налагодження взаємодії суб'єктів інноваційного процесу, мобілізація колег на впровадження освітніх інновацій).

4) Рефлексивний критерій виявляє можливість здійснювати самоаналіз та адекватно оцінювати свій інтелектуальний потенціал, визначати педагогічні проблеми з метою вибору та упровадження інноваційних технологій; вміння здійснювати моніторинг ефективності інноваційної діяльності; вміння прогнозувати ефективність педагогічних нововведень; здатність до особистісно-професійного самовдосконалення в галузі педагогічної інноватики.

У нашому дослідженні ми розробили й обґрунтували критерії, які дозволяють оцінити рівні сформованості інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти (таблиця 2.3).

Таблиця 2.3

Компоненти, критерії та показники розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Компонент структури інноваційної компетентності	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	Аксіологічний	- сформованість ціннісних орієнтирів професійної діяльності вчителя щодо інновацій в освіті; - стійкий інтерес до нового; - бачення особистісної й професійної цінності; - внутрішня потреба вивчати інновації та застосовувати їх у власній роботі; - мотивація до інноваційної діяльності; - самовдосконалення; - прагнення до успіху й самореалізації.

Продовження табл. 2.3		
Гносеологічно-когнітивний	Когнітивний	- оволодіння вчителем системою теоретичних знань, практичних умінь та навичок (педагогічних, методичних); - розширення знань із предмета; - творче осмислення професійної діяльності; Продовження табл. 2.3 - регулярне вивчення й апробування новацій; - налагодження міжособистісної комунікації; - робота над професійним удосконаленням.
Процесуально-діяльнісний	Праксеологічний	- розвинені методичні й педагогічні навички, спроможність їх удосконалювати; - здатність перетворювати новацію в інновацію; - виявлення творчості в діяльності; - здійснення дослідницької роботи стосовно інновацій в навчанні; - володіння методологічним інструментарієм для цього.
Рефлексивно-результативний	Рефлексивний	- здійснення аналізу професійної діяльності, ефективності застосування інноваційних ідей, оцінювати їхню результативність із точки зору власної; - постійний зворотний зв'язок щодо впровадження інноваційних підходів; - усвідомлення причин можливих невдач та генерування шляхів їхнього вирішення; - рефлексія та коригування індивідуальної педагогічної траєкторії.

Джерело: власна розробка

Кожен із визначених критеріїв корелює той чи інший компонент інноваційної компетентності та розкривається через певні показники на конкретному рівні. У контексті нашого дослідження мотиваційно-ціннісний компонент представлений аксіологічним критерієм, гносеологічно-

когнітивний – когнітивним, процесуально-діяльнісний – праксеологічним, рефлексивно-результативний – рефлексивним критерієм.

Кожен компонент і критерій досліджуваного явища може бути розвинений на певному рівні, який залежить також від ступеня вираженості конкретних показників. Повертаючись до роботи С. Завгороднього, відзначимо, що науковець репрезентує такі:

1) Початковий (інтуїтивний): невисокий рівень зацікавленості інноваційною діяльністю, обмежене володіння інформацією про інноваційні технології, умови їх використання, недостатність умінь організовувати інноваційну діяльність, безсистемне використання нових педагогічних теорій та підходів з урахуванням обмеженого власного досвіду, що спричинене відсутністю індивідуальної концепції та стратегії інноваційної діяльності закладу.

2) Низький (репродуктивний): нестійка зацікавленість інноваційною діяльністю, часткові знання про інноваційні педагогічні технології й власний інноваційний потенціал, орієнтація на типові підходи до використання нових педагогічних технологій без їх критичного аналізу й оцінювання, недостатня сформованість проєктувальних, конструктивних та організаторських умінь інноваційної діяльності, спроби впровадження освітніх інновацій у відповідь на зовнішні вимоги і рекомендації.

3) Середній (пошуковий): стійкий інтерес до інноваційної діяльності, сприйнятливості до педагогічних інновацій, наявність потреби в їх освоєнні та впровадженні, сформована система знань про інноваційні технології й адекватне усвідомлення власного інноваційного потенціалу, наявність діагностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних та організаторських умінь інноваційної діяльності, здатність упроваджувати інноваційні технології в освітню діяльність на основі науково обґрунтованих підходів, активний пошук й розроблення власної концепції інноваційної діяльності навчального закладу.

4) Високий (творчий): висока мотивація до інноваційного проєктування й ціннісне ставлення до інноваційної діяльності, прагнення до її постійного самовдосконалення, вільне володіння і творче використання знань із педагогічної інноватики, володіння комплексом умінь, необхідних для успішного здійснення інноваційної діяльності, системний підхід до впровадження педагогічних інновацій, наявність власної концепції інноваційної діяльності навчального закладу. Керівник загальноосвітнього навчального закладу творчо переосмислює свою роботу й згодом переходить на вищі сходинки інноваційної діяльності [52, с.10-11].

Учена Л. Лісіна, розглядаючи інноваційну компетентність вчителя початкової школи, сформувала такі рівні:

- 1) нульовий (учитель недостатньо розуміє та усвідомлює сутність інноваційної діяльності);
- 2) адаптивний (педагог не володіє системою знань про інновації, не готовий до їхнього використання; технологічна готовність базується лише на використанні власного досвіду; творча активність практично не проявляється; нововведення освоюється тільки під тиском соціального середовища);
- 3) репродуктивний (учитель прагне встановити контакти з педагогами-новаторами; наслідують готові методичні розробки з невеликими змінами у використанні прийомів роботи; усвідомлює необхідність самовдосконалення);
- 4) евристичний (характеризується цілеспрямованістю, стійкістю, усвідомленістю шляхів і способів впровадження нововведень; пошуком нових способів педагогічних дій; появою рефлексії, емпатії);
- 5) креативний (вчитель має високий рівень результативності інноваційної діяльності; він переходить до перетворювальної, активно-творчої роботи; характеризується цілісністю, вмінням імпровізувати, наявністю педагогічної інтуїції та творчої уяви; створює оригінальні авторські підходи до педагогічної діяльності; гармонійно поєднує наукові й педагогічні інтереси

потреби; має високий рівень педагогічної рефлексії й творчої самостійності; ініціює обмін досвідом з іншими педагогами) [99, с.48-52].

У нашому дослідженні ми визначаємо три рівні: апробаційно-практичний, процесуально-діяльнісний та інноваційно-дослідницький. Для кожного з них розроблено відповідні показники, під час визначення яких ми спиралися на професійний стандарт учителя закладу загальної середньої освіти, адаптуючи його до вивчення сформованості досліджуваного нами феномену. Через зазначені рівні розкривається динаміка розвитку кожного компонента інноваційної компетентності.

Охарактеризуємо кожен зі згаданих рівнів відповідно до вимог професійного стандарту «Вчитель закладів загальної середньої освіти» (2020 р.) та за авторськими показниками (табл.2.4). Інноваційна компетентність педагога на апробаційно-практичному рівні відповідно до нормативних документів передбачає здатність:

- застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, що виявляється в спроможності вчителя визначати доцільність використання різних методів наукового пізнання відповідно до змісту навчання, їх добір та застосування відповідно до потреб та інтересів учнів; володіння методами проєктування й моделювання;

- використовувати інновації в освітньому процесі, тобто добирати та застосовувати інноваційний методичний інструментарій (форми, методи, засоби навчання), а також оцінювати його результативність;

- застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності, коли визначає їхні переваги та ризики, застосовує різні джерела пошуку додаткової інформації, важливої для розв'язання проблем та запобігання їм; демонструє відкритість до ідей та рішень усіх учасників освітнього процесу.

Наступний рівень, продуктивно-діяльнісний, відповідно до професійного стандарту передбачає здатність :

- застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, а саме диференційовано й індивідуалізовано залучати методи наукового пізнання відповідно до потреб та інтересів учнів;

- використовувати інновації в освітньому процесі, що виявляється в диференційованому та індивідуалізованому доборі і застосуванні інноваційного методичного інструментарію (форм, методів, засобів навчання), а також оцінку його результативності;

- застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності, коли вчитель аналізує їх, визначає переваги та ризики, застосовує різні джерела пошуку додаткової інформації, важливої для розв'язання проблем та запобігання їм; демонструє відкритість до ідей та рішень усіх учасників освітнього процесу, готовність розглядати пропозиції та апробувати нові підходи до розв'язання проблем та запобігання їм.

Третій, інноваційно-дослідницький рівень, відповідно до професійного стандарту відзначається здатністю:

- застосовувати наукові методи пізнання в освітньому процесі, тобто оцінювати ефективність і доцільність використання методів наукового пізнання в освітньому процесі;

- використовувати інновації в освітньому процесі: застосовувати особисто розроблений та адаптований методичний інструментарій (форми, методи, засоби навчання) з урахуванням освітніх потреб та інтересів учнів, оцінювати його результативність;

- застосовувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності: вчитель демонструє відкритість до ідей та рішень усіх учасників освітнього процесу, готовність розглядати пропозиції та апробувати нові підходи до розв'язання проблем та запобігання їм; розробляє або застосовує нові підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності; надає підтримку іншим вчителям у визначенні проблем та шляхів їх вирішення, підтримує ініціативність і творчість в усіх учасників освітнього процесу.

Таблиця 2.4

**Рівні розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів
загальної середньої освіти**

Рівні	Показники	Шкала оцінювання
Апробаційно-практичний	- педагог володіє знаннями про інновації в освітньому процесі, усвідомлює їхню важливість як запоруку ефективного навчання; - він виявляє внутрішню потребу дізнаватися більше про інновації; - практикує інноваційну діяльність епізодично, несистемно; - з труднощами оцінює ефективність інновації, причини невдач, - не здійснює (або робить це несистемно) аналіз показників інновації в освітньому процесі.	0-66
Продуктивно-діяльнісний	- вчитель досконало володіє знаннями про інновацію, регулярно поглиблює свій рівень щодо цього питання; він має стійку внутрішню потребу застосовувати інновації в освітньому процесі; - застосовує інновації у своїй діяльності відповідно до цілей освітнього процесу, потреб учнів та власних; - здійснює ретельну рефлексію та аналіз результатів упровадження інновації в освітній процес, враховує ці результати під час планування застосування інновацій у майбутньому.	67-89
Інноваційно-дослідницький	- вчитель на інноваційно-дослідницькому рівні досконало володіє знаннями про інновацію, регулярно поглиблює свій рівень щодо цього питання; - має стійку внутрішню потребу застосовувати інновації в освітньому процесі; - застосовує інновації у своїй діяльності відповідно до цілей освітнього процесу, потреб учнів та власних;	90-100 балів

	- здійснює ретельну саморефлексію та аналіз результатів упровадження інновації в освітній процес, враховує ці результати під час планування застосування інновацій у майбутньому; - досліджує глибинну суть інноваційних процесів у педагогічній діяльності, узагальнює результати дослідницьких шукань, ділиться ними з колегами; - виявляє ініціативу провадити навчання щодо інновацій для інших педагогів.	
--	--	--

Джерело: власна розробка

Визначені рівні інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти розкриваються поступово й відповідають конкретному етапу розвитку досліджуваного утворення: апробаційно-практичний рівень притаманний для етапу акумуляції (накопичення); продуктивно-діяльнісний – для етапу актуалізації (розкриття); інноваційно-дослідницький – для етапу реалізації (втілення).

Розроблений та обґрунтований критеріальний апарат дозволив здійснити діагностику рівнів інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Під час реалізації експериментальної частини дослідження ми використовували 100-бальну шкалу оцінювання рівнів інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Це обумовлено цифровою освітньою платформою, яка використовувалася під час проведення курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога». «Human» запрограмований на роботу зі 100-бальною шкалою, де 0-66 балів – початковий рівень здобуття знань, 67-89 – середній та достатній, 90-100 високий [206]. Крім того, така шкала оцінювання використовується на базі ЗЗСО ліцею «Едюкейтер», де проводилась експериментальна частина дослідження. Тож ми адаптували її відповідно до мети нашої роботи й визначили такі рівні:

- 0-66 балів – інноваційна компетентність педагога на апробаційно-практичному рівні;

- 67-89 балів – продуктивно-діяльнісний рівень інноваційної компетентності;

- 90-100 балів – інноваційно-дослідницький рівень.

Відповідно до діагностики розвитку кожного компонента інноваційної компетентності, було підібрано певні методики, подані в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Діагностичний інструментарій

Компонент структури інноваційної компетентності	Методики та інструменти діагностування
Мотиваційно-ціннісний	Анкета «Мотивація професійної діяльності» (Додаток Г), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (Додаток Д), рефлексивне есе; критеріальні таблиці.
Гносеологічно-когнітивний	Вступне анкетування (авторська розробка), мета якого – встановити стан обізнаності вчителів із поняттями «інновація», «інноваційна діяльність», створити загальний профіль учителя у контексті його інноваційної діяльності (Додаток А); критеріальні таблиці.
Процесуально-діяльнісний	Пряме й непряме спостереження; аналіз домашніх завдань учасників курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» (фрагмент уроку з використанням інноваційних цифрових освітніх ресурсів) (Додаток К); критеріальні таблиці.
Рефлексивно-результативний	Підсумковий опитувальник за результатами проходження курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» (авторська розробка) (Додаток И), рефлексивне есе; критеріальні таблиці.

Джерело: власна розробка

Для діагностування мотиваційно-ціннісного компонента (аксіологічний критерій) ми використовували два анкетування, мета яких – з'ясувати мотивацію вчителів до інноваційної діяльності та їхні ціннісні орієнтири. Вчителям було запропоновано визначити мотиви діяльності, значущі для них особисто, провідні в колективі й ті, на які орієнтується адміністрація закладу освіти. Серед мотивів були такі: прагнення до досягнення професійних

успіхів; проявити й утвердити себе в професії; добре ставлення, професійне взаєморозуміння колег; усвідомлення соціальної значущості педагогічної праці; бажання проявити творчість у роботі; можливість самостійно планувати свою діяльність; повага та підтримка з боку адміністрації; прагнення до отримання матеріальної винагороди [135].

Проаналізуємо результати анкетування (Додатки Г і Д). Серед мотивів діяльності, значимих найбільше для самих вчителів, були прагнення до досягнення професійних успіхів та усвідомлення соціальної значимості педагогічної праці. Мотиви, які є провідними в педагогічному колективі, – бажання проявити творчість у роботі, усвідомлення соціальної значущості педагогічної праці. Мотиви, які є важливими для адміністрації закладів, – прагнення до досягнення професійних успіхів та усвідомлення соціальної значущості педагогічної праці.

Також ми використали методику діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса, яка дала нам змогу виявити провідні мотиви налаштування вчителів на успіх у своїй діяльності за такими рівнями:

- низька мотивація до успіху, коли педагог не прагне досягти більшого, не виявляє бажання докладати зусиль до самореалізації в роботі, пасивний та апатичний у житті;

- середня мотивація до успіху, з якою вчитель не боїться ризику, проте переймається за можливу невдачу;

- висока мотивація до успіху, коли педагоги здатні йти на ризик, орієнтуються на власні сили, здатні гнучко й наполегливо йти до мети;

- надто висока мотивація до успіху, з якою вчителі мають надмірний рівень самокритичності до своїх можливостей; у такому випадку виникає зайве хвилювання та підсвідома зневіра у власних силах, що може вплинути на результат діяльності [107].

Відповідно до цього анкетування, опитані вчителі ліцею «Едюкейтер» (м. Київ) набрали 22 бали, що вказує на занадто високу мотивацію до успіху. Педагоги Свалявського ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих

предметів одержали 19 балів, що свідчить про високий рівень мотивації до успіху.

Крім загальної професійної мотивації для нас було важливо з'ясувати, що мотивує вчителів до змін та інноваційної діяльності. Для цього ми використовували рефлексивне есе, аналіз якого став можливим завдяки врахуванню певних критеріїв:

1. *Структура*: логіка й послідовність викладу думок; наявність чіткої будови (вступ, основна частина, висновок).

2. *Зміст*: відповідність висловлювання тематиці; уміння аналітично й критично оцінити проблему есе в контексті власного професійного та особистого досвіду; глибина рефлексії (спроможність осмислити позитивні й негативні результати своєї діяльності, проаналізувати причини можливих невдач та шляхи усунення помилок).

3. *Мовно-стилістичне оформлення*: грамотний виклад думок; відповідність тексту публіцистичному стилю; використання мовних конструкцій для досягнення логіки й чіткості тексту.

Звернемо увагу на питання рефлексивного есе «Що мотивує вас до інноваційної діяльності?», на яке мали відповісти вчителі на етапі рефлексії після завершення навчання за курсом «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Аналізуючи відповіді педагогів, можемо зробити висновок, що вони мають стійку зовнішню й внутрішню мотивацію, яка спонукає залучати інновації у свою діяльність. Ось фрагменти з деяких рефлексивних есе, які це підтверджують:

1) *«У кожного є свої місця сили. Для мене це школа. Але школа - це не стіни, це люди, які створюють неймовірну атмосферу взаємодтримки, це учні, які за тисячі кілометрів одне від одного, але прекрасно взаємодіють між собою. І це надихає, це те, що мотивує розширювати власні горизонти, незважаючи на страх невдачі. Використовувати нові застосунки, вчителю потрібно бути в тренді, як кажуть учні. Саме так можна ставати кращою версією самого себе».*

2) *«Мене мотивують успішні люди, які всього домоглися власним розумом і працею. Тому я вивчаю все, що цікаво, шукаю способи, як стати кращим. Мотивує бажання не занедбати все, що маю, бути прогресивною і цікавою. Мотивують діти, які менечують, а потім дякують».*

3) *«Головна мотивація до змін – це прагнення до розвитку та самовдосконаленню. Треба мати велике бажання ставати кращою версією себе як спеціаліст, прагнути до більшого».*

4) *«Бажання повністю розкрити свій потенціал, професійні інтереси, «прощупування» меж того, чого я можу досягти, рухає мене вперед. Зміни – це стимул, який виводить мене за межі моєї зони комфорту та знайомить із новими ідеями, досвідом а головне - перспективами».*

5) *«Особистісна мотивація спонукає до виклику: коли ти крутишся у відчутті емоційного стимулу від вирішення складних завдань, коли ти бажаєш розкривати нові горизонти знань та шукаєш розуміння себе у навколишньому світі. Мотивація з точки зору вчителя - це допомога учням засвоїти знання ефективніше, це про бажання стати кращим, набуваючи нові методи і підходи у навчанні. А якщо я відчуваю віддачу від своїх учнів, то ця мотивація росте як пиріжки на дріжджах. Звичайно, це про вплив на майбутнє суспільства. Адже, як круто розуміти й усвідомлювати, що ти як вчитель, наче маленька мурашка трудишся у величезному соціумі інших комах, і твоя праця точно буде помітною».*

6) *«Прагнення до розвитку, пошук нових можливостей та шлях до самовдосконалення завжди були для мене ключовими драйверами, що стимулюють мою активність у різних сферах життя. Однією з основних причин, що мотивує мене до змін, є бажання досягати більшого в професійному плані. Пізнання нових технологій, методів роботи або підходів дозволяє постійно підвищувати ефективність своєї діяльності».*

7) *«Особисто для мене важливо залишатися актуальною у своїй професії та постійно вдосконалювати свої знання та вміння. Крім того, мене*

надихає можливість робити свій внесок у розвиток своїх учнів та школи взагалі».

8) *«Бажання покращити результати учнів мотивує мене до змін. Я бачу, що потреби і способи навчання здобувачів освіти змінюються, тому це вимагає зміни підходів о роботи вчителя, щоб краще відповідати цим потребам. Також до змін мене мотиву бажання створити позитивне та цікаве середовище для свої учнів».*

Для діагностування гносеологічно-когнітивного (когнітивний критерій) компонента ми розробили ознайомче анкетування, мета якого – встановити стан обізнаності вчителів із поняттями «інновація», «інноваційна діяльність», створити загальний профіль учителя у контексті його інноваційної діяльності. Опитувальник містив дані про стаж педагогічної діяльності, загальне розуміння поняття «інновація», частотність використання інноваційних елементів у своїй роботі, самооцінювання рівня розвитку іноваційної компетентності, виявлення причин, які гальмують упровадження інновацій у педагогічній діяльності, суперечностей, які заважають створенню нового, розуміння алгоритму й результатів інноваційної діяльності, очікувань від застосування інновацій.

Проаналізуємо результати цього анкетування (Додаток А). Експериментальна частина проводилася у двох закладах загальної середньої освіти – ліцеї «Едюкейтер» (м. Київ) та Свалявському ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів. У першому закладі освіти переважна більшість учителів була віком від 26 до 40 років та стажем професійної педагогічної діяльності від 6 до 10 років. У другому – від 41 до 60 років та вчительським досвідом понад 20 років.

Вчителі обох закладів виявили обізнаність із поняттям «інновація» – 94, 1 % у першому та 88, 2 % у другому, часто використовують інноваційні елементи роботи у своїй педагогічній діяльності (64,7 % та 47, 1% опитаних педагогів).

Серед ознак, якими інноваційна діяльність приваблює опитану аудиторію, маємо такі результати (Додаток В). В обох закладах переважаючою стала та, що інновації в навчанні розвивають інтерес учнів до вивчення предмету (47,1 % та 52, 9%). Також вчителі відзначили, що інноваційна діяльність уможлиблює запровадження нових методів і форм навчання (11,8 % та 17,6 %). Вчителі мали нагоду здійснити самооцінювання власного рівня розвитку інноваційної компетентності.

Педагоги ліцею «Едюкейтер» відзначили, що 5,9 % опитаних мають низький рівень, 52, 9 % – середній, 35,3 % – достатній, 5, 9 % – високий. У Свалявському ЗЗСО № 4 із поглибленим вивченням окремих предметів маємо такі результати: 41,2 % вчителів відзначили середній рівень інноваційної компетентності, 52,9 % – достатній, 5,9 % – високий. Відповідно до розроблених нами рівнів інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти низький та середній рівні за результатами анкетування відповідають апробаційно-практичному рівню, достатній – процесуально-діяльнісному, високий – інноваційно-дослідницькому.

Крім того, ми з'ясували, які причини гальмують упровадження інновацій у професійну діяльність.

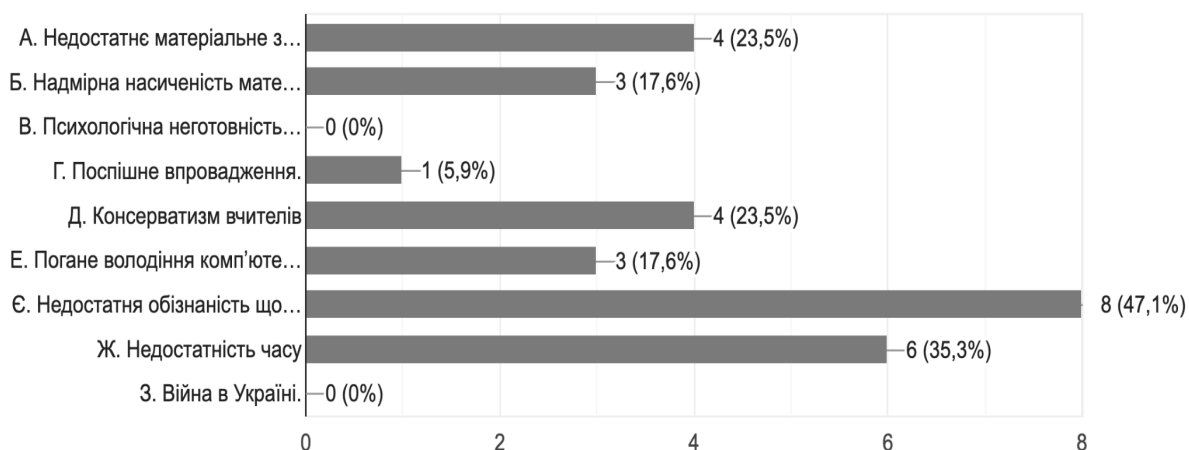


Рис. 2.2. Причини гальмування впровадження інновацій у ЗЗСО ліцей «Едюкейтер»

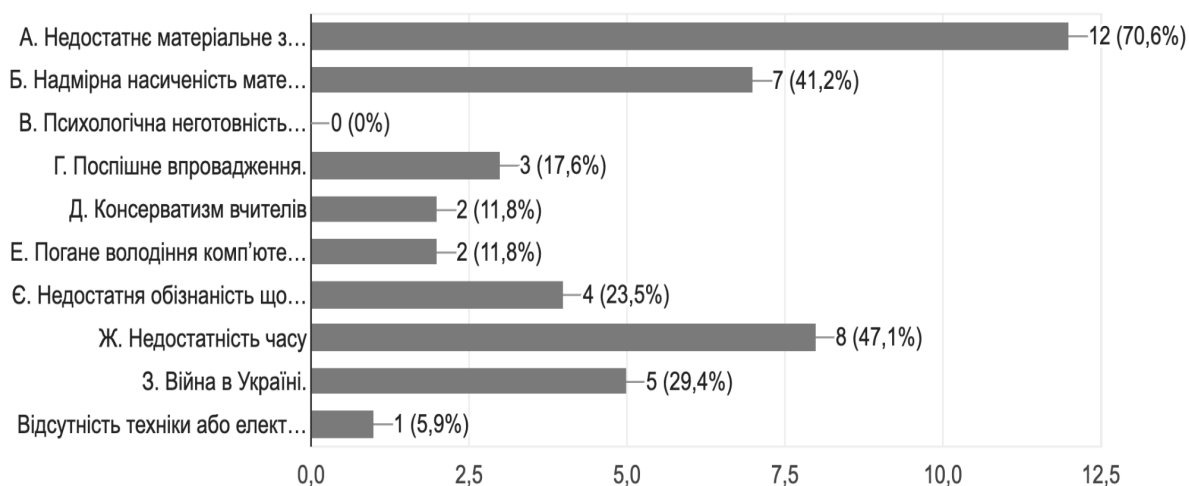


Рис. 2.3. Причини гальмування впровадження інновацій у Свалівському ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів

Серед них у першому закладі основними є недостатня обізнаність щодо інноваційних технологій (47,1 %) та недостатність ресурсу часу (35,3 %); у другому – недостатнє матеріальне забезпечення (70,6 %), брак часу (47,1 %), війна в Україні (29,4 %). Вчителі обох закладів освіти вважають, що прагнення до інноваційної діяльності не залежить від віку вчителя та його педагогічного стажу (70,6 % та 76,5 %). Серед внутрішніх суперечностей, які заважають створенню нового вчителі ліцею «Едюкейтер» визначили недостатню увагу на витрату часу й ресурсів, необхідних для реалізації інновацій (47,1 %) та сумніви щодо власної успішності в інноваційній чи експериментальній роботі (35,3 %). У Свалівському ЗЗСО № 4 провідними суперечностями стали також енерго- й часовитратність інноваційної діяльності (35,3 %), а також невпевненість у позитивному результаті (41,2 %).

Під час анкетування виявлено великий спектр нововведень в освітній діяльності, реалізованих упродовж одного навчального року вчителями обох закладів. Серед них: застосування ТРВЗ (технологій розв'язання винахідницьких завдань) на уроках математики; залучення іноземних платформ, корекція тем занять під запити учнів, 3D-моделювання; впровадження цифрових застосунків та ШІ, ігрових платформ (Kahoot,

Wordwall); розроблення інтерактивних уроків, використання готових матеріалів інших освітніх платформ; оновлення методичного інструментарію (мапи думок, складання мемів, робота без підручників, ігрові технології, написання сторителінгів та ін.), збільшення практичної діяльності, створення відеоконтенту для підготовки до НМТ; реалізація міжпредметної інтеграції (напр., література-музика, англійська тощо). Ці інновації були спрямовані на вирішення низки освітніх запитів та проблем: розвиток критичного мислення, вміння приймати рішення; посилення зацікавленості до активного спілкування із іноземцями; більш детальне пояснення предмету; візуалізація матеріалу та взаємодія в класі; розширення видів діяльності для швидшої зміни фокусу уваги учнів та подовження часу продуктивної роботи на уроках; якісне повторення, розуміння мети предмету; зменшення кількості паперової роботи; поширення вільного доступу всіх охочих до якісної освіти; підготовка учнів до науково-дослідницької діяльності; використання нових форм навчання; покращення якості викладання предмету; формування творчо-пізнавальних здібностей учнів; прагнення йти в ногу з вимогами часу; забезпечення матеріально-технічною базою осередку учнівського врядування; вирішення проблеми впевненості в собі; мотивація до навчання, самооцінювання учнів. Опитані вчителі відзначили, що вказані нововведення дозволили досягнути кращих результатів навчання (76,5 % та 88, 2 %), а також сприяли змінам у діяльності учнів на заняттях і в повсякденному житті: діти стають активнішими – 52, 9 % та 70,6 %; підвищується пізнавальна самостійність дітей – 52, 9 % та 41,2 %; рівень пізнавального інтересу – 70, 6 % та 58, 8%. Також учителі пояснили свої очікування від власної інноваційної діяльності, більшість із яких відповіла, що чекає особистого задоволення своєю працею – 94,1 % та 100 %. Більш детальні дані анкетування подано в додатку А.

На основі отриманих даних (додаток А) спробуємо створити профайл учителя закладу загальної середньої освіти у контексті його інноваційної діяльності. Це педагог, який розуміє сутність поняття «інновація» та часто застосовує його у власній діяльності. Основна мета залучення нового в

освітній процес для нього – можливість розвинути інтерес учнів до вивчення предмету. Власну інноваційну компетентність такий учитель оцінює в межах високого-достатнього рівнів, також може назвати внутрішні суперечності, які стають на заваді впровадження інновацій у свою діяльність. Серед них визначає такі: невпевненість у позитивному результаті; відсутність часу й внутрішнього ресурсу для роботи по-новому, власні сумніви щодо успіху. Обираючи вектор реалізації нововведення, такий вчитель зосереджується на методичному аспекті своєї роботи, що виявляється у таких аспектах:

- застосуванні нових педагогічних технологій;
- залученні іноземного досвіду;
- використанні новітніх цифрових ресурсів, зокрема штучного інтелекту;
- поєднанні форматів уроку;
- долученні інтерактивних елементів;
- гейміфікації;
- міжпредметній інтеграції;
- модернізації методів і форм роботи з класом;
- зміна організаційного формату навчання.

Обираючи інноваційний елемент для освітнього процесу, такий вчитель чітко розуміє, на що він буде спрямований. Серед його запитів, які потрібно вирішити, такі:

- розвиток критичного мислення учнів, вміння приймати рішення, навички самооцінювання;
- посилення зацікавленості до навчання, мотивації учнів;
- зміна формату подачі навчального матеріалу;
- розширення видів діяльності;
- зменшення кількості паперової роботи;
- поширення вільного доступу всім охочим до якісної освіти;
- підготовка учнів до науково-дослідницької діяльності;
- покращення якості викладання предмету;

- формування творчо-пізнавальних здібностей учнів;
- прагнення йти в ногу з вимогами часу;
- забезпечення матеріально-технічною базою осередку учнівського врядування;
- швидка перевірка й оцінювання знань учнів;
- вирішення проблеми впевненості в собі.

Застосувавши інноваційні елементи у своїй діяльності, такий вчитель спостерігає досягнення очікуваного результату, що здебільшого виявляється в підвищенні активності дітей та рівня пізнавального інтересу. Продовжуючи обраний вектор роботи, вчитель-інноватор здебільшого очікує особистого задоволення своєю працею.

Для якісного планування курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» та поглибленого діагностування гносеологічно-когнітивного компонента ми також провели анкетування, яке мало на меті виявити поточний рівень цифрової компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти (Додаток Б). Вчителі ліцею «Едюкейтер» відзначили, що рівень їхнього володіння цифровими технологіями середній (31,3 %), достатній (50 %), високий (18,8 %). Педагоги Свалявського ЗЗСО № 4 охарактеризували свої навички оволодіння цифровими технологіями як середні (37,5 %), достатні (50 %), високі (12,5%).

Завдяки проведеному опитуванню ми змогли з'ясувати, що половина респондентів оцінює власну цифрову компетентність на достатньому рівні. Жоден із опитуваних педагогів не відзначив низького показника, проте з огляду на відсоткове співвідношення бачимо потребу вдосконалення цифрових навичок учителів. Також спостерігаємо достатнє розуміння педагогів важливості й функціоналу цифрових освітніх платформ, що виявилось в спробі сформулювати власну дефініцію цього поняття. Можемо побачити спільні риси, проаналізувавши визначення. Так, опитані вчителі, характеризуючи цифрові освітні платформи, називають їх «ресурсами», «програмами», «інтернет-сервісами», «сайтами», «додатками»,

«платформами», «інструментами цифрової трансформації», мета яких – покращити й модернізувати освітній процес, зробити його цікавішим і зручнішим, спростити підготовку до уроків, долучити інтерактивні чи гейміфіковані елементи, покращити взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу. Опитані вчителі повністю згодні з тим, що використання цифрових освітніх платформ сприяє інтенсифікації освітнього процесу. Крім того, більшість згодна з твердженням, що залучення їх до власної діяльності повністю або ж частково свідчить про рівень інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Саме тому ми на основі отриманої інформації вирішили долучити практичний блок стосовно цифрових освітніх платформ до курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Передусім було проаналізовано, чим саме користуються вчителі, аби зрозуміти, з якою метою вони залучають нові застосунки до роботи, та в покращенні навичок з якими саме ресурсами мають потребу. Результати опитування засвідчили, що найчастіше вчителі використовують цифрові освітні платформи для проведення відеоконференцій (Zoom, Skype, Google Meet), створення віртуальних дошок (Padlet, Jamboard, Zoom-дошка, Classroomscreen), візуального медіаконтенту (Canva, Liveworksheets, Mentimeter), проведення проміжних, підсумкових контролів, здійснення етапу актуалізації чи перевірки знань (Kahoot, Quizlet, Quizziz, Learningapps, Wordwall, Classtime, LearningUA), інтенсифікації підготовки до уроків завдяки освітнім бібліотекам матеріалів, навчальним лабораторіям: (twinkl, Всеукраїнська школа онлайн, На урок, Всеосвіта, islCollective, Mozabook, Phet, ESLBrains, JustClass), зберігання й обміну файлами (додатки КНС, сервіси MS Office), урізноманітнення уроків завдяки застосункам III, структуруванню навчання з цифровими освітніми платформами для організації навчання (Мій клас, Classroom, Moodle, Єдина школа), для самоосвіти з масовими відкритими онлайн-курсами: Prometheus, Дія. Цифрова Освіта, EdEra, Khan Academy, Duolingo. Частина цих ресурсів має високу частоту використання, деякі ж обумовлені специфікою предметів, які викладаються (Додаток В).

Наприкінці реалізації курсу ми також застосували авторський опитувальник (Додаток И) стосовно інновацій у закладах загальної середньої освіти, який дав змогу простежити рівень сформованості гносеологічно-когнітивного компонента інноваційної компетентності (гносеологічний критерій) та фінальний результат завершення курсу, який проаналізуємо в розділі 3.

Відтак, розроблено діагностичний інструментарій розвитку інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, який охоплює аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, результативний критерії з відповідними показниками. Обґрунтовано рівні досліджуваного вища – апробаційно-практичний, продуктивно-діяльнісний, інноваційно-дослідницький. Проведено діагностику інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти та пояснено її результати відповідно до структури.

2.3. Обґрунтування змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ.

Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти потребує розроблення експериментального змістово-методичного забезпечення цього процесу.

У науковому дискурсі немає одностайного визначення дефініції «змістово-методичне забезпечення» (Л. Петрик, Ю. Руднік) , натомість фігурують дотичні поняття, зокрема «навчально-методичне забезпечення» (Л. Гусак), «науково-методичний супровід» (Н. Гущина), «науково-методичне забезпечення» (І. Співакова). Спираючись на нормативні документи, Л. Петрик пояснює визначення «навчально-методичне забезпечення освітнього процесу», називаючи його «сукупністю документів, які забезпечують процес підготовки майбутніх фахівців». Йдеться про освітні програми, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін, методичні

матеріали для проведення навчальних занять та контролю досягнень студентів [136, с.134-135].

Дефініцію «змістово-методичне забезпечення» використовує Ю. Руднік, аналізуючи підготовку майбутніх учителів іноземних мов із використанням інноваційних технологій [153]. Наприклад, Л. Руденко пропонує змістовий блок, авторську програму курсу «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми», якісна реалізація якої стає можливою завдяки застосуванню комплексного, системного й компетентнісного підходів з використанням різних педагогічних форм, методів, засобів і прийомів. Серед них науковиця обґрунтовує використання різних видів лекцій, методи проблемного навчання, семінари й диспути, а також залучення технічних засобів для посилення ефективності методичної частини [с.341-342].

Оскільки поняття «змістово-методичне забезпечення» є багатоаспектним, то вважаємо доцільним розглядати й змістове, й методичне забезпечення. Перша охоплює цілеспрямований підбір змісту, спрямованого на конкретну освітню мету. Наприклад, якщо ми говоримо про розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, то тут важливо добирати такий змістовий контент, який враховує рівень теоретичної обізнаності вчителя стосовно інноваційних технологій, методів і засобів досвід роботи в освіті, запити й потреби педагога. Методичне забезпечення натомість охоплює сучасні освітні технології, комплекс методів, організаційних форм роботи, залучених до реалізації певної освітньої мети. Тобто говорячи про розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, йдеться про цілеспрямований набір методичного інструментарію, спрямований на розвиток чи покращення рівня досліджуваної компетентності.

Академік С. Сисоєва, досліджуючи особливості навчання дорослих, серед методичного забезпечення навчання виокремлює ряд методичних засобів: набір тестових завдань для визначення рівня засвоєння матеріалу; ілюстративний матеріал, для глибшого розуміння навчальної інформації

(малюнки, схеми, інструкції, опорні конспекти); інформація, яка розширює чи поглиблює процес засвоєння (додаткові джерела інформації, а саме: підручники, довідники, методичні розробки); алгоритмічні вказівки для самостійного вивчення нового матеріалу чи шляхів вирішення проблемних завдань; набір карток-завдань (репродуктивного і продуктивного характеру), який дозволяє самостійно вибирати тип, вид і форму матеріалу, користуватися індивідуальними способами навчальної роботи; картки програмованого безмашинного контролю для здійснення оперативного зворотного зв'язку на уроці; набір конкретних професійних ситуацій різних рівнів складності; картки типових помилок для розвитку самоконтролю; навчально-контролюючі комп'ютерні програми [155, с.63-64].

Дослідниця Л. Петрик, аналізуючи наукові джерела, наголосила на тому, що поняття «методичне забезпечення» можуть розглядати водночас у двох вимірах – як процес та результат. Воно є процесом, оскільки передбачає планування, розроблення й створення оптимальної системи навчально-методичної документації та засобів навчання, потрібних для ефективної організації освітнього процесу, запропонованих освітньою програмою. Методичне забезпечення як результат дослідниця пояснює як сукупність усіх навчально-методичних документів, які створюють системний опис освітнього процесу, яких передбачено реалізувати на практиці [136, с.135]. Крім того, вона подає власне визначення «змістово-методичного забезпечення» (у контексті підготовки вчителів початкової освіти) й називає його «сукупністю змісту, провідних форм, активних методів та медіазасобів цієї підготовки, які разом регулюють комплексне формування компонентів готовності вчителів початкової школи» [136, с.140]. Вона наголошує цілісності й системності процесу, який охоплює оновлення змісту відповідної підготовки відповідно до освітньої меті, професійних та вікових інтересів цільової аудиторії [136, с.140].

Проаналізувавши наукові джерела, пропонуємо власне визначення досліджуваного поняття, акцентуючи на інноваційній компетентності. *Змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності в*

системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти – це сукупність змісту, форм, методів, ІКТ-інструментів інноваційного спрямування, які у своїй цілісності забезпечують послідовний, цілеспрямований процес розвитку інноваційної компетентності педагога в системі методичної роботи закладу освіти. Воно охоплює зміст, відповідні форми й методи із використанням необхідних ресурсів, а також передбачає усвідомлення педагогом їх значимості та впровадження в практичну діяльність, що впливає на ефективність розвитку його інноваційної компетентності відповідно до вимог Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти.

Розвиток інноваційної компетентності, підвищення кваліфікації – це процеси навчання, а отже, вони мають базуватися на певних принципах. Перш за все, йдеться про класичні, або ж дидактичні принципи. П. Олійник називає їх системою вихідних положень, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи відповідно до загальної мети виховання і закономірностей процесу навчання [55-68]. Серед них виокремлюють такі принципи (за Г. Ващенко):

- науковості (визначає зміст і форму освітнього процесу);
- систематичності (цілісність, послідовність, доступність викладу навчального матеріалу та встановлення його зв'язку з реальною дійсністю);
- зв'язку навчання з життям (можливість застосовувати набуті знання в повсякденному житті);
- індивідуалізації (урахування освітніх запитів, потреб і можливостей того, хто навчається);
- активності (продуктивне включення в процес навчання);
- наочності (демонстрування знань на практичних прикладах).

Крім власне дидактичних принципів, звернімо також увагу на андрагогічні, які враховують вікові потреби дорослих здобувачів освіти. О. Дубасенюк пропонує такі принципи:

- пріоритет самостійного навчання (самостійне здійснення дорослими учнями організації процесу свого навчання);

- спільної діяльності (кооперування в діяльності здобувачів освіти та тих, хто навчає на етапах планування, реалізації, оцінювання й коригування освітнього процесу);
- врахування досвіду того, хто навчається (досвід здобувача освіти використовується як одне з джерел навчання);
- індивідуалізації навчання (створення індивідуальної програми навчання, орієнтованої на конкретні освітні потреби й цілі з урахуванням досвіду й рівня підготовки здобувачів освіти);
- контекстності навчання (навчання спрямоване на виконання певних соціальних ролей здобувачів освіти та враховує особливості професійної, соціальної, побутових діяльності та супутніх чинників);
- актуалізації результатів навчання (невідкладне практичне застосування набутих знань, умінь і навичок);
- елективності навчання (надання свободи вибору цілей, змісту, форм, методів та ін. у навчанні);
- розвитку освітніх потреб (виявлення вихідної та очікуваної точок в освітній траєкторії та формування нових освітніх потреб);
- усвідомленості навчання (усвідомлення й осмислення здобувачами освіти усіх параметрів навчання та особливостей організації цього процесу) [44, с.90-91].

Окреслені принципи поглиблюють дидактичні, часом корелюють із ними, водночас спрямовані на всіх учасників освітнього процесу. Академік С. Сисоєва наголошує на важливості ще таких принципів освіти дорослих:

- неперервності (одночасне створення можливостей та мотивування людини до вдосконалення й розвитку впродовж життя);
- відкритості (розвиток доступності освіти, її гнучкості та академічної мобільності; можливість реалізації для будь-яких рівнів, форм, етапів освіти);
- доступності (можливість реалізувати всі формати навчання залежно від запиту й потреб здобувачів) [155].

Досліджуючи розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, ми спираємось і на дидактичні принципи навчання, і на андрагогічні. Крім того, визначимо інноваційні принципи змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності, серед яких виокремлюємо такі:

- адаптивності, тобто своєчасне реагування до вимог часу та змін в освітньому процесі, а також регулярне зростання показників його якості;
- універсальності, а саме можливість застосування змістово-методичного забезпечення з урахуванням професійного досвіду та специфіки предмета;
- суб'єктності (урахування рівнів сформованості інноваційної компетентності у вчителів закладів загальної середньої освіти);
- інтерактивності, відповідно до якої дібрані методичні ресурси й інструменти мають бути спрямовані на залучення різних стилів навчання, різноманітність цільової аудиторії, в якій це змістово-методичне забезпечення буде використовуватися, викликати зацікавленість до професійного самовдосконалення, зокрема в інноваційній площині;
- обміну досвідом (вчителі матимуть змогу ділитися конкретними методами, засобами інноваційного навчання й професійного самовдосконалення, які дають позитивні якісно-кількісні показники, і навпаки, не приносять очікуваного результату);
- поліфункціональності (можливість реалізації в різних організаційних форматах, тобто гнучкість у використанні під час очного, онлайн- та змішаного навчання, у тому числі із застосуванням сучасних ІКТ;
- творчості (залучення індивідуальних творчих можливостей вчителя під час підвищення його професійної кваліфікації).

Отже, сукупність вищезазначених принципів є певним науковим підґрунтям нашого дослідження, яке дозволяє розробити та впровадити інноваційне змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Феномен інноваційної компетентності розглядався в дослідженнях вітчизняних вчених. Так, наприклад, С. Завгородній розробив модель її розвитку в керівників закладів середньої освіти в системі післядипломного навчання. Зміст і методика розвитку інноваційної компетентності представлені в операційно-діяльнісному блоці, в якому репрезентовано педагогічні умови, напрями, форми й методи, а також етапи розвитку інноваційної компетентності. Дослідник обґрунтовує доцільність упровадження спецкурсу «Основи інноваційної компетентності керівника ЗНЗ», який охоплює використання кредитно-модульної форми навчання, інтерактивних, проблемних, кооперативних методів, а також метод проєктів і відеометод. Крім того, С. Завгородній акцентує на важливості вивчення дисциплін професійної та управлінської підготовки, зокрема з такими формами й методами роботи: написання рефератів, аналіз педагогічних ситуацій, використанням ділових ігор, дискусій, кейс-методу, виконання індивідуальних проєктів під час управлінської практики. Дослідник наголошує й на важливості професійного самовдосконалення, а саме участі в професійних конкурсах, творчих майстернях, професійній самоосвіті, тьюторському супроводі, індивідуальних бесідах-консультаціях, мережових об'єднаннях. Така діяльність може бути реалізована за умови наявності інноваційного середовища, в якому можливо методично підтримувати інноваційні процеси, залучати до експериментально-пошукової діяльності, організовувати заходи обміну досвідом упровадження педагогічних інновацій, публікувати власні інноваційні матеріали та ін. [52, С.13-15].

Дослідниця О. Цюняк, розглядаючи особливості професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, наводить ряд умов для успішної реалізації цього процесу, однією з яких є реалізація відповідних форм і методів. Вона пропонує організувати освітній процес, залучаючи такі форми: навчальні заняття, самостійна робота, практична робота, контрольні заходи. Серед видів навчальних занять виокремлює лекцію, практичні, семінарські заняття, консультації [187, с.15].

Репрезентуючи змістово-процесуальний блок системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності, О. Цюняк розмежовує змістову частину й форми та методи навчання. До першої відносить освітню програму, навчальний план, робочі програми навчальних дисциплін, навчально-методичний комплекс дисципліни «Педагогічна інноватика». Серед методів дослідниця виокремлює традиційні (вступна, інформаційна, проблемна, оглядова лекції, лекція-бесіда, лекція-презентація, лекція з елементами дискусії, лекція-конференція, лекція у формі круглого столу, лекція з попередньо запланованими помилками), інноваційні (медіалекції, лекція-брифінг, коучинг, ігрові методи, метод Уолта Діснея, метод інверсії, метод конкретної ситуації, метод кейс-стаді, метод «брейнстормінг», метод створення ситуації інтересу, метод опори на життєвий досвід), інтерактивні (тренінг, відеотренінг, баркемп), дистанційні (вебінар). І пропонує такі форми навчання: навчальні заняття, самостійна, науково-дослідницька робота, практична підготовка, контрольні заходи [187, с.19-20].

І. Співакова, досліджуючи інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти, розподіляє на традиційні (колективні та індивідуальні) та нетрадиційні форми її організації. До колективних вона відносить педагогічну раду, наукову методичну раду, кафедри-методичні об'єднання/комісії; творчі міжпредметні, мобільні та динамічні групи; засідання творчих майстерень педагогів; проблемні семінари та семінари-практикуми; педагогічні читання; школу педагогічної майстерності; науково-практичні конференції; педагогічні виставки; конкурси. Серед індивідуальних виокремлює наставництво, консультації, стажування, самоосвіту, індивідуальну методичну допомогу, вивчення фахових документів і матеріалів, рефлексію та аналіз особистої професійної діяльності, систематизацію інформаційно-дидактичних матеріалів з педагогіки, психології, методики предметного змісту, систематизацію особистої бази найкращих розробок уроків, цікавих методів, прийомів і технік на уроці, розробку особистих засобів наочно-дидактичних та демонстраційних

матеріалів; самостійні дослідження; систематичну роботу над обраною науково-методичною темою (проблемою) та ін. [166, с.194-196]. Серед нетрадиційних форм дослідництва репрезентує такі: нетрадиційні форми організації методичної роботи: ярмарки педагогічних ідей; фестивалі педагогічних ідей і знахідок; творчі портрети; методичні фестивалі, ринги, аукціони; панорами методичних новинок; педагогічні вернісажі; клуби творчих педагогів; авторські школи педагогів; ділові ігри.

О. Сиротенко пропонує такі форми залучення педагога до інноваційної діяльності: організація регулярного наукового семінару з найактуальніших проблем, над якими працюють педагоги закладу освіти; стажування педагогів при науково-дослідних інститутах і закладах вищої освіти; педагогічні ради, «круглі столи», дискусії; ділові, евристичні ігри з генерування нових педагогічних ідей; творча діяльність педагогів у методичних об'єднаннях; участь у науково-практичних конференціях; узагальнення власного досвіду і досвіду своїх колег; заняття на спеціальних курсах підвищення кваліфікації; самостійна дослідницька, творча робота над темою, проблемою; участь у колективній експериментально-дослідницькій роботі у межах спільної проблеми, над якою працюють педагоги навчального закладу [60, с.11-12].

Експериментально розроблене змістово-методичне забезпечення має цілісний характер, за своєю сутністю впливає на розвиток кожного компонента інноваційної компетентності — мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного, рефлексивно-результативного. Воно буде максимально ефективним, якщо його реалізувати в системі методичної роботи закладу освіти.

Категорія «методична робота» у науковому дискурсі досліджується вже давно й репрезентована в дослідженнях багатьох науковців. Систематизує це явище у своїй науковій розвідці Т. Сорочан. Узагальнивши погляди дослідників, вона виокремлює ключові слова, які характеризують методичну роботу в закладі загальної середньої освіти: підвищення кваліфікації, компетентності, педагогічної майстерності вчителів; надання практичної

допомоги з методики навчання та виховання; подолання утруднень, взаємозв'язок науки та практики, безперервність, охоплення міжкурсового періоду підвищення кваліфікації. Дослідниця розширює межі поняття, називаючи його «науково-методичною роботою», яка «на основі взаємодії науки та практики забезпечує безперервний професійний розвиток педагогічних і управлінських кадрів, а також створює передумови щодо супроводу освітніх практик та інновацій, застосовуючи такі наукові методи, як узагальнення, аналіз, порівняння тощо». Серед ознак наголошує на таких: цілеспрямованість, системність, забезпечення взаємозв'язку педагогічної науки та практики [164, С.4-9].

Ми підтримуємо думку щодо системності цього процесу, тому й розроблене нами змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності подаємо в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти. Воно охоплює дві частини: змістову та інформаційно-методичну (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти

Змістова частина	Інформаційно-методична частина
1) Створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями; 2) розроблення й запровадження в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»; 3) проведення методичних інноваційних сесій з вчителями закладів загальної середньої освіти. 2) Упровадження рефлексивного есе для здійснення вчителями самоаналізу особистісних та професійних результатів освітньої діяльності в контексті інноваційності.	1) Використання цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога (Human Школа, Zoom, Padlet, Jamboard, Canva, PowerPoint, Kahoot, Blooket, Wordwall). 2) Варіативність застосування інноваційних методів навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів (евристична бесіда, «мозковий штурм», «дискусія», рольова гра, кейс-метод, групові вправи; метод опори на життєвий досвід).

Джерело: власна розробка

Детально охарактеризуємо кожну складову змістово-методичного забезпечення. Досліджуючи питання мотивації вчителів до професійного самовдосконалення, структуру мотивації, ціннісних орієнтирів та внутрішні стимули до інноваційної діяльності, ми виявили рушії впровадження цих інновацій. Для цього було застосовано діагностику (тестування) за власною методикою, яка дала змогу з'ясувати, наскільки глибоким є усвідомлення педагогами сутності поняття «інновація», причин, які спонукають до змін та оновлення в професійній діяльності, факторів гальмування цього процесу. Крім того, завдяки використанню методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Теодора Елерса, метою якого було виявлення провідних мотивів налаштування на успіх.

Провівши дослідження мотивації вчителів, ми окреслили систему зовнішніх стимулів, які впливають на внутрішню мотивацію педагога. Наприклад, проведення регулярних зустрічей-рефлексій із подальшим професійним цілепокладанням, супервізій із залученням психолога. Такі заходи дають змогу проаналізувати місію, бачення та цінності закладу освіти, колективу та вчителя як окремого представника педагогічної спільноти. Зіставляючи власну професійну мету, вчитель порівнює її із загальним розумінням, простежує спільність власних цінностей та їхню роль у цілісній картині. Завдяки цьому зовнішньому засобу можна вплинути на внутрішню мотивацію вчителя й спонукати до професійного, зокрема інноваційного розвитку.

Крім того, серед стимулів, які впливатимуть зовні, може бути й матеріальна винагорода, преміювання за досягнення, можливість навчання. Серед змістових компонентів визначаємо створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями. Це ефективний інструмент мотивування педагога до професійного самовдосконалення, який водночас сприяє комплексному самооцінюванню, здійсненню рефлексії та подальшого коригування траєкторії свого розвитку. Мета портфоліо – фіксування

визначних досягнень учителя впродовж певного періоду роботи, що дає змогу відстежувати динаміку професійного зростання.

У деяких закладах загальної середньої освіти таке портфоліо є підставою для подальшого продовження трудового договору й пролонгування терміну взаємодії. Тож такий інструмент та інші засоби можуть слугувати більш ефективному розвитку інноваційної компетентності вчителя, зокрема її мотиваційно-ціннісного компонента.

Для формування гносеологічно-когнітивного компонента інноваційної компетентності нами було розроблено й впроваджено курс «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Мета курсу полягала в актуалізації необхідних компетентностей вчителів закладів загальної середньої освіти; акцентованому розвитку чи посиленню інноваційної компетентності шляхом залучення цифрових освітніх платформ; вивчення й практичного застосування інноваційних цифрових застосунків, корисних для освітнього процесу. Змістовий модуль «Інноваційні аспекти діяльності педагога» передбачав опрацювання таких тематичних блоків: «Вступ. Інновація: діяльність, середовище, компетентність»; «Навички педагога, необхідні в сучасному освітньому просторі», «Готовність педагога до інноваційної діяльності. Бар'єри у професійній інноваційній діяльності педагога та шляхи їх подолання»; «Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність», «Менеджмент інновації в професійній діяльності», «Методологічні інструменти оцінювання якості застосування інновацій у педагогічній діяльності». Кожен із них був покликаний розвинути чи посилити згадані раніше компоненти інноваційної компетентності вчителя, а також акцентувати на важливості інноваційної компетентності в діяльності педагога. Зміст курсу підкріплює вимоги до досліджуваної компетентності, регламентовані Професійним стандартом вчителя закладів загальної середньої освіти.

Програма курсу охоплює ознайомлення учасників із поняттями «інновація», «інноваційна діяльність», «інноваційне середовище»,

«інноваційна компетентність»; розгляд ключових метанавичок, необхідних у сучасному освітньому просторі. Також у межах курсу проводилося дослідження щодо готовності педагога до інноваційної діяльності, чинників, які є бар'єрами її впровадження. Учасники навчалися використовувати інноваційні цифрові застосунки, які вирізняються своєю поліфункціональністю застосування в освітньому просторі. Відбір учасників на змістовий модуль відбувався на основі запиту вчителів, які мали намір вдосконалити конкретний інноваційний аспект власної діяльності. Крім того, на початку курсу нами було проведення опитування на визначення рівня інноваційної компетентності та володіння цифровими застосунками. Це дало змогу виявити зони зростання цільової аудиторії та адаптувати матеріал відповідно до їхніх запитів і потреб. Зазначений змістовий модуль слугує каталізатором інноваційного мислення, знань, а завдання, які лежать в предметній площині вчителів відповідно до цього викристалізовується до тих дисциплін, які викладає вчитель.

Крім того, серед змістової частини ми також проводили методичні інноваційні сесії з вчителями закладів загальної середньої освіти, студентами-практикантами другого рівня вищої освіти. Серед ключових тем, які охоплювали ці зустрічі, були особливості менеджменту інновації в освітньому процесі, специфіка написання зворотного зв'язку, а також практичне опрацювання поліфункціональних цифрових застосунків, що сприяють інтенсифікації та урізноманітнення навчання.

Для формування процесуально-діяльнісного компоненту інноваційної компетентності навчання як інструментарій ми використали електронні ресурси, які можна імплементувати в педагогічну діяльність. Після розгляду особливостей використання, вчителі мали змогу практично застосувати їх, створюючи фрагменти власних уроків. У програму курсу також було включено тематичний блок, який стосувався менеджменту інновації в професійній діяльності, завдяки чому вчителі мали змогу проєктувати не лише

свої заняття, а й прогнозувати результати впровадження інновацій у рамках розвитку закладу освіти.

Вітчизняна науковиця Л. Хоружа акцентує увагу на тому, що в освітньому процесі важливо використовувати ті методи, які спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності особистості, самостійності в навчанні, інтенсифікації цього процесу. Йдеться про поєднання всіх можливих форматів навчання: синхронного, асинхронного, змішаного, залучення гейміфікації та сучасних інтерактивних технологій. Основою для них є інформаційно-комунікаційні ресурси [184, с.10]. Сучасний цифровий простір пропонує для організації навчання педагогів великий спектр поліфункціональних ресурсів, які можна використати з різною метою. Так, реалізація нашого експериментального курсу стала можливою завдяки долученню платформи «Human». Вона призначена для організації шкільного освітнього простору, проте ми її застосували й для старшої вікової категорії здобувачів освіти. Планування навчальних занять, розміщення матеріалів, оцінювання, створення аналітики, система зворотного зв'язку дозволила інтенсифікувати мету курсу, надаючи його проведенню інноваційності.

Платформа ZOOM допомогла реалізувати навчання в режимі реального часу й живої комунікації всіх учасників. Додаткові опції застосунку давали можливість доповнювати візуалізації, організувати групову роботу завдяки поділу в сесійних залах, фіксувати заняття завдяки відеозапису. Такі ресурси, як Jamboard, Padlet, Canva, сприяли створенню якісної віртуальної взаємодії учасників. Усі використані цифрові можливості сприяли врахуванню таких дидактичних вимог: розподілу інформації, формування в здобувачів освіти причетності до інформації, розвитку критичного мислення; залучення до активної комунікації та ін. Серед ігрових та інтерактивних цифрових застосунків ми обрали Kahoot, Blooket, Wordwall. Вказані ресурси уможливають активне залучення учасників освітнього процесу до взаємодії, дають змогу реалізувати як індивідуальний, так і командний формат роботи, корисні для перевірки засвоєння, актуалізації знань.

У рамках реалізації модуля «Інноваційні аспекти діяльності педагога» ми враховували варіативність застосування інноваційних методів навчання вчителів у системі методичної роботи, а саме застосовували інтерактивні методи навчання. Дорослий здобувач освіти також потребує урізноманітнення методів і форм роботи, адже це сприяє кращому й швидшому засвоєнню інформації та розвитку навичок.

Будь-яка зміна неможлива без здійснення аналізу й рефлексії. Тому в межах курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» учасникам були запропоновані методичні інструменти оцінювання якості застосування інновацій у педагогічній діяльності. Щоб здійснити якісний самоаналіз ми використали метод рефлексивного есе, завдяки якому учасники курсу змогли комплексно проаналізувати зміни упродовж проходження навчального модулю. Крім цього інструменту, ефективним ще буде згадане раніше вчительське портфоліо. Воно дає змогу не лише накопичувати професійні здобутки педагога впродовж певного періоду, демонструвати його досягнення й досвід, а й здійснювати самоаналіз, порівнюючи результат із поставленими цілями професійного саморозвитку.

Усі елементи змістово-методичного забезпечення, які покликані розвинути чи посилити виокремлені нами компоненти інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Максимально ефективно реалізувати мету такого забезпечення можливо за умови існування сприятливого інноваційного середовища в закладі освіти. Нам імпонує думка дослідниці О. Цюняк [187, с.18], яка інноваційним освітнім середовищем називає «цілісну організовану систему умов, що забезпечують активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію усіх учасників освітнього процесу, спрямовану на професійний та особистісний розвиток та формування професійної готовності до інноваційної діяльності». До його складових належать такі: особистісна, змістова, матеріально-технічна.

На нашу думку, важливим є акцент на формуванні цінностей такого простору, які є мотивацією діяльності педагога, а також забезпеченні

моральної та матеріальної підтримки вчителя. Необхідно забезпечити синергію всіх елементів такого простору – вчителів, батьків, учнів, адміністрації, адже за умови партнерської взаємодії учасників. Таким чином, середовище є однією з систем організаційно-управлінського плану, яка визначає як стратегію діяльності вчителя в контексті його інноваційного професійного розвитку, так і критерії оцінки якості його діяльності.

Як і в будь-якому середовищі, в інноваційному є фактори, які як сприяють сприяють розвитку інноваційної компетентності вчителя, так і гальмують його. Серед перших визначаємо наявність якісної матеріально-технічної бази, інформаційний простір, наповнений такими видами діяльності, які спрямовані на розвиток інноваційної компетентності, підтримка професійного самовдосконалення з боку адміністрації закладу.

Сучасність також має фактори, які гальмують створення сприятливого середовища для розвитку інноваційної компетентності вчителя. Серед них визначаємо низький рівень матеріально-технічного забезпечення закладів освіти, через що часом вчителю неможливо реалізувати новітні ідеї. На це також вплинув воєнний стан в Україні, оскільки багато шкіл були повністю чи частково зруйновані. Як наслідок, відсутні умови не лише для інноваційної діяльності вчителя, а й навіть для навчання в цілому. Крім того, одним із елементів матеріально-технічного забезпечення закладів освіти є стабільне інтернет-підключення, яке часто відсутнє. Стан постійної небезпеки, потреба реалізувати освітній процес в укриттях, пріоритетність базових потреб людини, яка перебуває в умовах війни, не є сприятливими чинниками, які мотивують як до професійного розвитку в цілому, так і до вдосконалення інноваційної компетентності зокрема. Середовище, сприятливе для розвитку інноваційної компетентності вчителя, а також для інноваційної діяльності має бути відкритим до всіх учасників освітнього процесу, цілісним, підтримувати сучасні тенденції розвитку освіти, а також сприяти відкритій взаємодії всіх учасників процесу.

Як відзначає В. Проскурня, важливо також створити безпечне психологічне середовище, що стає можливим завдяки дотриманню таких умов:

- розвиток горизонтальних стосунків у колективі (відкритість від адміністрації закладу, відсутність рейтингового порівняння колег, використання показників ефективності роботи для покращення успішності);
- об'єднання вчителів;
- залученість членів колективу до ухвалення рішень;
- своєчасне інформування про будь-які зміни [18].

Турбулентність у суспільстві, стрімка зміна умов і формату реалізації освітнього процесу потребує гнучкості вчителя не лише під час підготовки й проведення уроків, а й в організації самоосвіти. Крім того, здатність швидко реагувати на зміни є основоположною в інноваційній компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Відтак, актуалізується застосування технології адаптивного навчання. Її зміст полягає в пристосуванні суб'єкта навчання до умов освітнього процесу з метою максимально ефективного досягнення показників якості. Розроблене змістово-методичне забезпечення передбачає застосування цієї технології завдяки варіюванню форматів опанування матеріалом (індивідуально, в групі; онлайн, офлайн), взаємодії вчителів (залучення цифрових освітніх платформ, соціальних мереж, месенджерів, ресурсів для відеозустрічей), чергуванню видів діяльності (робота в парах, групах, самостійно; залучення вправ, ігор, вікторин та ін.). Цифрові ресурси сприяли більш якісному впровадженню адаптивного навчання, оскільки дозволяли враховувати не лише умови кожного з учителів, а й їхні запити та потреби від освітнього процесу.

Отже, розроблено змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти в системі методичної роботи, яке охоплює створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями, розроблення й запровадження в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»; проведення

методичних інноваційних сесій з вчителями закладів загальної середньої освіти; упровадження рефлексивного есе для здійснення вчителями самоаналізу особистісних та професійних результатів освітньої діяльності в контексті інноваційності; використання цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога; варіативність застосування інноваційних методів навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів. Складові змістово-методичного забезпечення взаємопов'язані й доповнюють одна одну, діють в синергетиці цілеспрямовано на розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Висновки до другого розділу.

Розглянуто думки науковців на природу інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Запропоновано низку визначень у контексті дослідження: *структура інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти* (сукупність інтегративних компонентів (мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного та рефлексивно-результативного), які відображають цілісність такого утворення як інноваційна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти); *інноваційна компетентність вчителя закладу загальної середньої освіти* (системне та інтегративне утворення щодо поєднання мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного, рефлексивно-результативного компонентів, розвиток яких у своїй сукупності забезпечує упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру), *розвиток інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти* (поетапний (акумуляції, актуалізації, реалізації), системний, динамічний процес впливу на багатокomпонентну структуру утворення, що в кінцевому результаті забезпечує продукування педагогом нових педагогічних ідей та практик, його професійне зростання на основі інновацій); *цифрові*

освітні платформи (такі онлайн-ресурси, які водночас поєднують компоненти освіти, управління й комунікації здобувачів освіти завдяки наявності змістово-методичного наповнення, каналів цифрової взаємодії та спрямовані на здобуття знань, формування та/або вдосконалення навичок та умінь, компетентностей учасників освітнього процесу).

Запропоновано бачення структури інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти, в якому виокремлено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (пояснює ціннісні орієнтири вчителя як особистості й професіонала); гносеологічно-когнітивний (охоплює систему теоретичних знань, готовність і спроможність створювати інновації); процесуально-діяльнісний (репрезентує уміння й навички педагога, необхідні для успішної реалізації освітнього процесу); рефлексивно-результативний (виявляється у спроможності вчителем здійснювати самооцінювання й коригування своєї професійної діяльності).

Обґрунтовано критерії інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти: аксіологічний, когнітивний, праксеологічний та результативний. Ці критерії корелюють той чи інший компонент інноваційної компетентності та розкриваються через відповідні показники на конкретному рівні – апробаційно-практичному, продуктивно-діяльнісному, інноваційно-дослідницькому.

Сформульовано або уточнено дефініції досліджуваних явищ, розроблено діагностичну матрицю, проведено діагностику з використанням системи методів для цього. Розроблено експериментальне змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти у системі методичної роботи, яке охоплює дві частини: змістову та інформаційно-методичну. Серед змістової визначено створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями, розроблення й запровадження в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», проведення методичних інноваційних сесій із вчителями закладів загальної середньої освіти. Інформаційно-методична частина

змістово-методичного забезпечення охоплювала використання цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога, добір варіативних методів навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів та впровадження рефлексивного есе.

Розроблене змістово-методичне забезпечення з усіма своїми складовими діє в синергетиці цілеспрямовано на розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти та працюватиме ефективно в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти.

Основні ідеї дослідження, розкриті в 2 розділі, представлені в таких наукових публікаціях:

1. Олійник О. І. Бар'єри інноваційної діяльності вчителя та шляхи їх усунення. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2024. № 1. С. 133-139. ISSN 2076-586X (Print), 2524-2660 (Online). DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-133-139>. Вебпосилання: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/download/17/17>
2. Олійник О. І. Інноваційна компетентність вчителя: чи допомагає її розвитку штучний інтелект? *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Запоріжжя. 2023. С. 191-194. URL: <https://drive.google.com/file/d/1yOQFz-C5y8-vfAasLKgqeX-5oLIR25zl/view>
3. Олійник О. І. Рефлексія в структурі інноваційної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2024. Том 2 № 55. С. 65 – 71. ISSN 2524-0609. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.65-71>. Вебпосилання: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/314458>.
4. Олійник О. І. Тайм-менеджмент як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя. Молодь і ринок. 2022. № 7/205. С. 145 – 150. ISSN 2308-4634 (Print), ISSN 2617-0825 (Online). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266187>. Вебпосилання: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/266187>

РОЗДІЛ 3. ОПИС ЕКСПЕРИМЕНТУ ТА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ЗМІСТОВО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ СУЧАСНИХ ЦИФРОВИХ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ.

3.1. Практичне впровадження змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ.

Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти передбачав розроблення методики проведення педагогічного експерименту, який охоплював обґрунтування й подальше впровадження відповідного змістово-методичного забезпечення з використанням цифрових освітніх платформ, перевірку його ефективності.

У науковому дискурсі методикою називають сукупність взаємопов'язаних методів, спеціально підібраних відповідно до цілей і завдань дослідження. Розроблення методики педагогічного експерименту передбачало вибір методів педагогічних досліджень, тобто шляхів, способів пізнання педагогічної дійсності, завдяки яким можливо здобути інформацію про те чи інше явище, процес, проаналізувати й обробити одержані дані й включити їх у систему відомих знань.

Мета експерименту – розробити, впровадити й перевірити ефективність змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Завдання дослідження: експериментально перевірити ефективність розробленого змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ.

Методика педагогічного експерименту розроблялася й впроваджувалася упродовж 2021-2024 р.р. в умовах реального освітнього процесу. До нього

були залучені вчителі закладу загальної середньої освіти I-III ступенів ліцею «Едюкейтер», закладу загальної середньої освіти I-III ступенів «Скандинавська гімназія» (м. Київ), Свалявського ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів (м. Свалява). Загальна кількість учасників – 162 (34 – учасники курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»; 66 – підписники Instagram-сторінки з методичними матеріалами; 62 – вчителі, до яких частково застосовувалось змістово-методичне забезпечення). До експериментальної частини дослідження були залучені вчителі закладів загальної середньої освіти, які спеціалізуються на різних шкільних предметах. Підбір здійснювався незалежно від їхнього віку, професійного досвіду, педагогічного стажу, регіону.

Для перевірки ефективності педагогічного дослідження на основі визначених критеріїв, показників та рівнів інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ, розроблених форм діагностування, вихідного тестування експеримент було організовано на таких етапах: організаційно-підготовчому, констатувальному, формувальному та контрольному.

Організаційно-підготовчий етап експерименту (2021–2022 р.р.). У цей період ми аналізували наукові джерела з педагогіки, психології, методики навчання, що дало змогу обґрунтувати теоретичні засади нашого дослідження й виокремити ключові методологічні підходи. Опрацювавши різні наукові підходи, ми визначили базові поняття дослідження: інновація, інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти, цифрові освітні платформи, змістово-методичне забезпечення вчителів закладів загальної середньої освіти (1.2, 1.3).

Констатувальний етап педагогічного експерименту (2022-2023 р.р.). У цей період нами було розроблено структуру інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, аналіз складників. Для визначення рівня її розвитку нами було створено критеріально-діагностичний апарат дослідження. Розроблені діагностичні методики дозволили нам

визначити рівень розвитку інноваційної компетентності у вчителів, залучених до експерименту. Крім того, ми застосували ще одне тестування з метою виявлення рівнів обізнаності педагогів щодо використання цифрових освітніх платформ. Вибір саме такого методу збору інформації дав нам можливість одержати дані про розуміння вчителями сутності інновації, алгоритмів її впровадження в професійну діяльність, а також виявити фактори мотивації до реалізації новацій.

Отримані результати дали підстави стверджувати про необхідність розроблення змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти у системі методичної роботи. Для ефективного реалізації змістово-методичного забезпечення нами було розроблено й упроваджено змістовий модуль «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Він охоплював змістову й практичну частини. Перша з них мала на меті ознайомити вчителів із поняттям «інновації», інноваційної діяльності, середовища й компетентності. Було розглянуто ключові навички, необхідні для ефективного педагогічної діяльності; поняття готовності до інноваційної роботи та бар'єри на шляху впровадження. Практична частина охоплювала ознайомлення з цифровими застосунками, які здатні покращити якість освітнього процесу, та їхнє застосування. Крім того, учасники курсу мали змогу розробити алгоритми впровадження інновації у власну професійну діяльність і здійснити моніторинг її ефективності.

Формувальний етап педагогічного експерименту (2023-2024 р.р.). У цей період ми апробували змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Розроблені матеріали на констатувальному етапі впроваджувались в освітній процес у системі методичної роботи.

Відповідно до структури інноваційної компетентності, змістово-методичне забезпечення розроблялося з метою розвитку кожного її компонента. Його мета полягала в актуалізації необхідних компетентностей

вчителів закладів загальної середньої освіти; акцентованому розвитку або посиленні інноваційної компетентності шляхом залучення цифрових освітніх платформ; вивченні й практичному застосуванні інноваційних цифрових застосунків, корисних для освітнього процесу.

Серед завдань курсу ми виокремили такі:

- розкрити специфіку застосування та розвивальний потенціал сучасних цифрових освітніх платформ у розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти;
- теоретично обґрунтувати та розробити діагностичний інструментарій для оцінювання інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО;
- обґрунтувати змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням сучасних цифрових освітніх платформ та перевірити його ефективність.

Розглянемо структуру та наповнення курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Цей змістовий модуль складався з п'яти тематичних блоків (Додаток Ж), кожен із яких спрямований на розвиток чи удосконалення окресленої компетентності (таблиця 3.1).

Перша тема – «Інновація: діяльність, середовище, компетентність». Учителі ознайомлювалися з різними підходами до трактування поняття «інновація», доводили його важливість у сучасному освітньому процесі. Ця тема передбачала вивчення особливостей інноваційної діяльності, її мети та завдань. Також розглядалися специфіка інноваційного середовища, його складових, умов ефективного функціонування. Вчителі аналізували актуальні нормативні документи, які регламентують необхідність розвитку інноваційної компетентності серед спектру професійних та характеристики, закладені в це поняття професійним стандартом «Вчителя закладів загальної середньої освіти». Ця тема була спрямована на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента інноваційної компетентності, оскільки в межах заняття проводилось тестування зовнішньої та внутрішньої мотивації вчителів, яка

спонукає реалізувати новації у власній професійній діяльності. Крім того, добір матеріалу та форм роботи був акцентований на вивченні інновації та інших ключових понять крізь призму особистих та професійних цінностей педагога.

Друга тема – «Навички педагога, необхідні в сучасному освітньому просторі» частково була спрямована на мотиваційно-ціннісний компонент інноваційної компетентності та акцентована на розвиток гносеологічно-когнітивного. Вчителі ознайомлювалися з ключовими навичками, які необхідні для досягнення високих якісних та кількісних показників освітнього процесу, створювали профайл сучасного вчителя. Окрему увагу приділяли тайм-менеджменту як одній із актуальних навичок, практично застосовували різноманітні методи, які покращують управління часом.

Третя тема – «Готовність педагога до інноваційної діяльності». Антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагога та шляхи їх подолання» покликана розвивати гносеологічно-когнітивний компонент інноваційної компетентності. Вчителі знайомилися з поняттям «готовності» реалізувати новацію у професійній діяльності, практично визначали показники власної готовності. Також під час групової взаємодії виявляли виклики та бар'єри впровадження інновацій, чинники, які гальмують власний професійний розвиток.

Четверта тема «Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність» була спрямована на процесуально-діяльнісний компонент інноваційної компетентності вчителя. Заняття передбачало знайомство з цифровими застосунками, які можуть інтенсифікувати та урізноманітнити освітній процес. Серед них бути різнотематичні ресурси: для створення візуального контенту, налаштування групової та індивідуальної роботи, контролю знань, здійснення рефлексії з учнями й саморефлексії.

П'ята тема «Менеджмент інновації в професійній діяльності. Методологічні інструменти оцінювання якості застосування інновацій» спрямована на розвиток процесуально-діялісного (праксеологічний

критерій) та рефлексивно-результативного (результативний критерій) компонентів інноваційної діяльності. Вчителі знайомилися з алгоритмами впровадження інновацій, характеристиками етапів реалізації новації як у межах власного уроку, так і на рівні закладу. Учасники модулю мали змогу під час групової роботи змодельовати інновацію, яку можливо впровадити у закладі освіти з урахуванням його потреб та запитів. Крім того, розробляли критерії, за якими можна перевірити результативність нововведення й оцінити потенційну якість його застосування. Це заняття передбачало також здійснення саморефлексії, де вчителі писали рефлексивне есе, аналізуючи власні зміни в розумінні інноваційної компетентності та її рівень у своїй професійній діяльності, а також спрогнозувати траєкторію вдосконалення окресленого явища.

Курс на різних етапах упровадження базувався на використанні певного методичного інструментарію, а саме:

- лекції (давала змогу ознайомити вчителів із новим матеріалом);
- евристичної бесіди (поставлені запитання на початку вивчення певної теми спонукали вчителів до формулювання певних понять і правил);
- «мозкового штурму» (метод генерування ідей уможливив пошук рішень проблемних ситуацій та активізація творчого мислення);
- метод колективної творчої діяльності (сприяв індивідуальному розвитку особистості вчителя під час колективної творчої діяльності, яка базувалася на основі принципу діалогічності);
- дискусії (дала змогу різнобічно обговорити актуальні питання стосовно інноваційної компетентності вчителів);
- рольової гри (сприяла глибшому розумінню процесів, пов'язаних з інноваціями завдяки зануренню в різні рольові моделі освітнього процесу);
- кейс-методу (дозволив розглянути багатоаспектні педагогічні ситуації з власної діяльності, обмінятися шляхами вирішення конкретних кейсів);
- групових вправ (сприяли налаштуванню міжособистісної взаємодії, обміну досвідом, практичному застосуванню набутих знань);

- методу опори на життєвий досвід (залучення ситуацій із особистого чи професійного життя).

Для впровадження курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» було використано низку цифрових ресурсів, які дозволили оптимізувати процес навчання вчителів, створити належні умови для професійного самовдосконалення, забезпечити самостійність і зручність під час опанування матеріалом, а також розвинути не лише інноваційну, а й цифрову компетентність.

Змістовий модуль «Інноваційні аспекти діяльності педагога» передбачав ознайомлення вчителів із цифровими ресурсами та їхнє практичне застосування. Відзначимо, що одна з груп педагогів проходила навчання на основі цифрової платформи «Human» та з використанням спектру електронних застосунків, інші взаємодіяли без використання комплексної освітньої платформи. Це дало змогу реалізувати й порівняти змістово-методичне забезпечення та оцінити рівень його ефективності. Група вчителів, яка навчалася без використання «Human», одержувала ту ж інформацію та виконувала такі самі види роботи, проте взаємодія з викладачем відбувалася з використанням месенджерів, зокрема Telegram. Група, яка навчалася з платформою «Human», мала комплексний і системний доступ до матеріалів, які були розміщені за відповідними тематичними блоками у змісті курсу. Усі види діяльності були зафіксовані в електронному щоденнику з покликаннями на використані ресурси й добірки теоретичного матеріалу. Крім того, для учасників, які не змогли відвідати заняття в режимі реального часу, була можливість переглянути відеозапис. Порівняно з розміщенням матеріалів у месенджері та груповій комунікації, формат взаємодії через комплексну цифрову освітню платформу сприяв індивідуалізації процесу навчання (зворотний зв'язок безпосередньо учаснику), полегшенню навігації по курсу, створенню динаміки навчання й формуванню аналітики як для кожного учасника, так і для всієї групи.

Обрана платформа сприяла інтенсифікації навчання педагогів завдяки своєму функціоналу (Додаток Е):

- зручний інтерфейс для планування курсу й кожного заняття, який дозволяє створювати навчальні плани, зберігати уроки;
- можливість наповнювати кожне заняття навчальними матеріалами та планування форм роботи;
- відстеження й перевірка виконаних завдань;
- надання відгуку на матеріал або виконану роботу;
- створення аналітики навчальних досягнень як окремого учасника, так і всієї групи;
- можливість спілкуватися, проводити опитування, публікувати фотогалереї, розміщувати анонси;
- якісне адміністрування системи [206].

Під час опанування змістового курсу вчителі мали змогу ознайомитись та практично застосувати різні цифрові застосунки. Так, наприклад, для роботи в групах та генерування рішень для вирішення певних освітніх кейсів учасникам пропонувалося використовувати віртуальну дошку Jamboard. Це давало змогу долучатися до спільного обговорення педагогічних ситуацій, одночасного вирішення проблеми й фіксування результатів зі створенням візуалізації. Крім того, кожна група могла переглядати результати обговорення інших та аналізувати їх. Якщо ж завдання мало індивідуальний характер, то ми використовували дошку Padlet, на якій вчителі могли висловити власну думку щодо того чи іншого питання або ж взяти участь у рефлексії наприкінці заняття.

Для комунікації в режимі реального часу використовували платформу Zoom, яка дозволяла не лише поєднати велику кількість учасників, а й здійснювати запис зустрічі, демонструвати візуальні матеріали та налаштовувати групову роботу завдяки сесійним залам. Щоб створити візуалізацію до заняття, ми використовували традиційний Power Point, а також Canva. Останній ресурс дозволив нам урізноманітнити зовнішній вигляд

супровідного матеріалу завдяки функціональним тематичним шаблонам і створювати більш цікаві презентації, інфографіки та плакати. Крім цього, вчителям пропонували альтернативні варіанти створення візуалізацій, зокрема застосунки Pictochart та VistaCreate. Вони мають подібний функціонал та більший спектр шаблонів, готових до використання.

Серед інших інноваційних цифрових інструментів учасники курсу мали змогу навчитися користуватися застосунком BookCreator, який дозволяє створювати власні навчальні матеріали – книги, робочі аркуші та зошити. Ресурс дає змогу генерувати унікальну візуалізацію та додавати інтерактивні елементи в освітній продукт, зокрема гіперпосилання на інші навчальні матеріали. Вчителі не лише ознайомилися з функціоналом цього застосунку, специфікою створення дизайну, а й практично його застосовували, створюючи матеріали до своїх уроків.

Також учителям було запропоновано застосунок Blooket, який за функціональним призначенням нагадує вже традиційний Kahoot. Його можна застосовувати як на етапі актуалізації знань, так і для узагальнення навчального матеріалу. Перевагою ресурсу є можливість використовувати безкоштовні сценарії ігор та залучати учасників як в індивідуальному, так і груповому форматі. Вчителі мали змогу не лише скористатися ним із позицій гравця, а й створити власні напрацювання, які надалі можна використовувати в роботі.

Крім зазначених застосунків, учасники курсу знайомилися з функціоналом інших цифрових застосунків:

- *для організації й управління класом*: Google Classroom, Classcraft (за допомогою гри), Seesaw (для комунікації з батьками);
- *для створення відеоконференцій/відеоуроків*: Edpuzzle (відеоуроки з питаннями), Flipgrid (надання відеовідповідей учнями), Explaineverything (відеоуроки й презентації), Zoom – застосунок для проведення онлайн-конференцій у відеоформаті в режимі реального часу; подібний функціонал мають Google Meet, Skype, Cisco WebEx та ін.

- *для створення віртуальних дошок*, що дає змогу розміщувати навчальні матеріали викладачу та студенту завдяки функції спільного доступу, візуалізувати теоретичний матеріал, організовувати групову роботу: Padlet, Jamboard (віртуальна цифрова стіна, яка дозволяє розміщувати покликання, документи, медіафайли, а також організовувати спільну роботу в групах; зручна для самостійної роботи).

- *для створення візуального медіаконтенту*: Canva, Prezi (створений на основі технології масштабування), Nearpod, Adobe Spark, Pear Deck, VistaCreate, Beautiful.ai, Genially, Piktochart – ресурси, призначені для створення презентацій, інфографік, плакатів та ін.; мають широкий вибір готових шаблонів, дозволяють зберігати матеріали у форматі презентацій, відео, зображень та документів для друку.

- *для створення зошитів, посібників, інших інтерактивних публікацій*: Calameo, BookCreator, Liveworksheets;

- *для створення ментальних карт*: Felo.ai, Mindmeister, Mindomo, CartoDB – застосунки для створення динамічних карт знань з можливістю спільного доступу.

- *для проведення проміжних, підсумкових контролів, здійснення етапу актуалізації чи перевірки знань*: Kahoot / Blooket- платформа для створення вікторин, тестів, дидактичних ігор; Quizlet/Quizizz - безкоштовний онлайн-сервіс для вивчення нових понять із дисципліни, а потім перевірити їх у форматі навчальної гри чи тестування; Learningapps, Wordwall – віртуальні сервіси-конструктори навчальних ігор, інтерактивних завдань, вікторин, тестувань; Socrative (онлайн-опитування й тести); Classtime – платформа, яка дозволяє організовувати моніторинг освітнього процесу і реалізовувати індивідуальний підхід щодо студентів; в режимі реального часу викладач може відстежити навчальні здобутки студента під час виконання проміжного чи підсумкового контролю. Застосунок містить бібліотеку ресурсів, надає можливість самостійно створювати запитання.

Одним із компонентів змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти ми визначили професійне портфоліо. Цей інструмент використовують у ліцеї «Едюкейтер» м. Києва як один із мотиваційних факторів професійного самовдосконалення. «Наша мета внутрішньої оцінки працівників полягає в тому, щоб забезпечити розвиток співробітників та зберегти високий рівень ефективності. Ми прагнемо оцінити та визнати найбільш цінні здібності та досягнення кожного працівника, щоб сприяти їхньому особистому та професійному зростанню. Ця оцінка також допомагає нам забезпечити внутрішню рівновагу, розподілити ресурси ефективно та створити стимули для подальшої інноваційної діяльності в рамках компанії», – таким чином адміністрація закладу аргументує необхідність портфоліо в роботі закладу. Крім того, цей інструмент є ефективним для відстеження власного професійного розвитку, зон зростання та коригування професійного самовдосконалення.

Професійне портфоліо вчителів у ліцеї «Едюкейтер» функціонує у такому форматі:

1. Опитувальник (вчителі заповнюють анкету працівника щодо роботи, професійних та особистих досягнень та результатів);
2. Зворотний зв'язок від колег (взаємообмін відгуками між вчителями закладу);
3. Самопрезентація (ознайомлення команди закладу зі своїми професійними здобутками);
4. Підбиття підсумків (обговорення формату співпраці з адміністрацією закладу, її умов та подальшої співпраці).

Такий формат функціонування професійного портфоліо є не лише мотиваційним чинником для збереження робочого місця, а й сприяє підвищенню рівня цінності й усвідомленості власних здобутків, оскільки вчителі мають змогу ділитися досягненнями, бути поміченими адміністрацією

та колегами, переймати досвід інших педагогів, популяризувати результати своєї діяльності.

Ще однією складовою змістово-методичного забезпечення ми визначили проведення методичних інноваційних сесій з вчителями закладів загальної середньої освіти. Ці зустрічі були організовані на базі вже згаданого ліцею «Едюкейтер» і та реалізувалися в межах системи методичної роботи закладу. Інноваційні методичні сесії проводились як для всього колективу педагогів закладу, так і в межах методичного об'єднання вчителів української мови й літератури. Перша зустріч стосувалася особливостей організації наукової діяльності в ліцеї, зокрема специфіки підготовки учнів до написання наукових досліджень МАН та участі в предметних олімпіадах, функціонування science-лекторію для дітей.

Друга методична сесія мала на меті вдосконалити вміння вчителів закладів загальної середньої освіти надавати зворотний зв'язок щодо освітньої діяльності учнів. Відгуки – важлива частина тристоронньої взаємодії між батьками, вчителями й учнями. У ліцеї «Едюкейтер» така практика існує з початку його існування. У 2023-2024 н.р. педагогічний штат закладу збільшився вдвічі, тому постала потреба ознайомити нових колег із таким видом роботи. Надання зворотного зв'язку в запропонованому психологами закладу форматі – інноваційний інструмент, а отже є важливою частиною інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Нами було проведено сесію, на якій вчителі ознайомились зі структурою відгуку, його метою, методичними й лінгвістичними особливостями написання, а також мали змогу попрактикуватися в їх створенні.

Третя методична сесія була проведена в межах методичного об'єднання вчителів української мови та літератури. На ній ми ознайомлювали вчителів із інноваційними цифровими застосунками, які можна використати на заняттях. Крім уже згаданих ресурсів із курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», вчителі-словесники ознайомились із ресурсами ШІ, які дозволяють генерувати тексти, зображення, музику. Також обговорювали питання

академічної доброчесності та її порушення під час використання вказаних застосунків. Крім того, вчителі мали нагоду долучитися до практикуму на основі ресурсу Liveworksheets, основна функція якого – створювати інтерактивні робочі аркуші й зошити.

Серед методів, використовуваних у рамках цих методичних сесій, маємо такі:

- лекція (для ознайомлення з особливостями роботи наукового відділу, специфікою підготовки дітей до позашкільної діяльності, інструктування щодо цифрових застосунків);

- проблемне навчання (полягало в моделюванні навчальних ситуацій та способів їхнього ефективного вирішення);

- дискусія (дозволяла вільно обговорювати різноманітні точки зору на ситуації, обмінюватися досвідом з колегами);

- метод вправ (вчителі мали змогу практично застосувати одержані знання про інноваційні цифрові застосунки).

Під час проведення методичних сесій ми залучали до роботи також інші цифрові ресурси. Серед них був ZOOM, завдяки якому вдалося проводити зустріч онлайн та залучати вчителів у режимі реального часу. Крім того, пропонували вчителям вебсайти для пошуку безкоштовного візуалу до уроків (Freeimages, Depositphotos), платформи та інструменти для створення презентацій, плакатів, інфографік та організації групової роботи учнів (платформа Canva, інструмент CreateVista), генерування навчальних ігор, пазлів, ілюстрацій, кросвордів, створення робочих зошитів (застосунки Wordwall, Childdevelop, онлайн-ресурс Jisawplanet, неймережа Nightcafe, платформа Blooket, інструмент Bookcreator).

Крім методичних зустрічей із учителями закладів загальної середньої освіти ми проводили тематичну лекцію зі студентами Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського спеціальності 014 «Середня освіта (Українська мова та література) на тему «Важливість метанавичок у діяльності сучасного вчителя». Майбутні вчителі-словесники

мали нагоду дізнатися про актуальні нині навички для педагога у контексті професійних компетентностей, зокрема й інноваційної, а також способи їх розвитку.

Тематична зустріч обміну досвідом відбулася й з магістрантами Університету Григорія Сковороди в Переяславі в рамках Всеукраїнської науково-практичної конференції «Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби». Ми провели онлайн-майстерку на тему «Менеджмент інновації в діяльності вчителя». Учасники тренінгу дізналися про структуру інновації, алгоритми її впровадження в межах діяльності власного уроку, навчального закладу, а також способи оцінки ефективності її реалізації.

Потужною платформою обміну досвідом та популяризації власного доробку є соціальні мережі. Тож матеріали курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», інфографіки-інструктажі щодо використання цифрових застосунків, допоміжні методичні напрацювання, які спрямовані на підвищення рівня інноваційної компетентності, були опубліковані на відповідній сторінці в соціальній мережі «Instagram». Звідти вчителі, які залучались до експериментальної частини дослідження, а також педагоги, які цікавляться цифровими застосунками, мають змогу брати практичні матеріали для підвищення рівня інноваційності освітнього процесу.

Запропоноване змістово-методичне забезпечення має враховувати певні бар'єри та виклики, які стосуються використання цифрових освітніх платформ. Під час його упровадження працювали над усуненням таких перешкод:

1. *Технічна підготовка.* Частина респондентів мала нижчий від очікуваного рівень володіння цифровими ресурсами, зокрема й були складнощі в користуванні платформою «Human». Тож група вчителів, навчання яких проводилося зі згаданим ресурсом, напередодні пройшла відеоінструктаж стосовно користування нею. Під час упровадження курсу

«Інноваційні аспекти діяльності педагога» ми більш докладно опрацьовували технічні аспекти використання певних цифрових освітніх ресурсів.

2. *Відсутність доступу до техніки.* Певні цифрові освітні платформи більш зручні у використанні з ноутбука, комп'ютера чи планшета. Натомість частина вчителів мала можливість долучатися до користування ними з мобільного телефону. Це ускладнювало або унеможлиблювало якісне застосування обраних ресурсів.

3. *Проблеми з інтернет-з'єднанням.* Через перебої в постачанні електроенергії, вимкнення світла вчителі не завжди мали змогу долучитися до занять курсу або ж приєднувалися, використовуючи мобільний інтернет, який мав низьку якість.

4. *Психологічні бар'єри.* Страх нового, відсутність мотивації професійно самовдосконалюватись, хвилювання через можливі невдачі – такі перешкоди виявлялися під час упровадження курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Їх вдавалося усунути шляхом якісного цілепокладання, роботи над мотивацією, систематичній рефлексії вчителів.

Запропоновані цифрові ресурси під час упровадження змістово-методичного забезпечення давали різний результат. Більшість із них реалізовувала очікувані результати, частина потребувала більшої уваги, витрат часу на освоєння та практичне застосування. Ми проаналізували їхні переваги та недоліки, що дасть змогу обирати конкретні з них відповідно до функціоналу й мети використання. Огляд найбільш ефективних ресурсів розміщений у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Переваги й недоліки цифрових освітніх ресурсів, використаних під час упровадження змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО

Цифровий ресурс	Призначення	Переваги	Недоліки
<i>Jamboard</i>	Цифрова інтерактивна дошка	Проста у використанні; дозволяє організовувати спільну роботу в режимі реального часу; можливість додавати різні типи контенту; інтегрована з Google Workspace.	Припинила роботу з грудня 2024 року; не підтримує аудіо та відео; відсутність розширених інструментів для малювання; немає режиму офлайн.
<i>Padlet</i>	Цифрова інтерактивна дошка	Зрозумілий інтерфейс; можливість організації спільної роботи в режимі реального часу; доступність на різних пристроях; контроль доступу.	Немає режиму офлайн; обмежена кількість безкоштовних версій; обмеження у форматуванні тексту.
<i>Zoom</i>	Інструмент для онлайн-зустрічей.	Висока якість відео та звуку; можливість запису конференції; підтримка великої кількості учасників; простота у використанні; демонстрування екрану; реакції та вподобання; наявність чату; можливість створення кімнат для спілкування.	Обмеження безкоштовної версії; потреба в стабільному інтернет-підключенні.
<i>Canva</i>	Інструмент для створення графічного контенту	Простий у використанні інтерфейс; велика кількість шаблонів; доступність; можливість завантаження створених матеріалів; автоматичне	Обмежені можливості в безкоштовній версії; потребує стабільного інтернет-підключення; обмеження щодо використання

		збереження; наявні інструменти для спільної роботи.	ліцензованих матеріалів.
<i>BookCreator</i>	Інструмент для створення інтерактивних електронних книг	Простий інтерфейс; можливість спільного редагування; підтримка мультимедійного контенту; сумісність із різними пристроями.	Безкоштовна версія має обмеження за кількістю книг та функцій.
<i>Blooket</i>	Онлайн-платформа для створення та проведення інтерактивних навчальних ігор у форматі вікторин.	Гейміфікація освітнього процесу; вільний доступ до готових вікторин; наявність різних режимів; легкий інтерфейс.	Безкоштовна версія має обмежені функції.
<i>Nightcafe</i>	Нейромережа для створення зображень за текстовим запитом	Дозволяє створювати унікальні зображення швидко; легка у використанні; має великий вибір художніх стилів.	Безкоштовна версія має обмежену кількість генерацій та показники якості зображення.
<i>Wordwall</i>	Сервіс для створення інтерактивних навчальних завдань	Простота у створенні навчальних матеріалів; підтримка різних форматів завдань; можливість їх друку.	Безкоштовна версія має обмеження на кількість та можливості створених матеріалів.
<i>Liveworksheets</i>	Інструмент для створення інтерактивних робочих аркушів та зошитів	Дозволяє конвертувати PDF-документи в інтерактивні аркуші; можливо здійснювати автоматичну перевірку.	Безкоштовна версія має обмеження на кількість та можливості створених матеріалів.

Джерело: власне опрацювання

Відтак, докладно описано експериментальну частину дослідження, яка передбачала впровадження змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителя закладу загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ (створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями; розроблення й запровадження в систему

методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»; проведення методичних інноваційних сесій з вчителями закладів загальної середньої освіти; упровадження рефлексивного есе для здійснення вчителями самоаналізу особистісних та професійних результатів освітньої діяльності в контексті інноваційності; використання цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога; варіативність застосування інноваційних методів навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів).

3.2. Аналіз ефективності змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням сучасних освітніх платформ.

Для розвитку й удосконалення рівня інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти в ПО ЗО ліцеї «Едюкейтер», Свалявському ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів було реалізовано змістово-методичне забезпечення, а саме проведено навчальний модуль «Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Свідчити про ефективність упровадження змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти можуть практичні завдання та рефлексивні есе, які ми пропонували писати вчителям наприкінці проходження курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Оскільки змістовий навчальний модуль містив блок про інноваційні цифрові застосунки, вчителям було запропоновано виконати практичні домашні завдання, мета яких - створити фрагмент уроку із залученням додатків з курсу або ті, які педагоги використовують у своїй діяльності як елементи новизни.

Це дало можливість відстежити динаміку гносеологічно-когнітивного компонента інноваційної компетентності, який репрезентує обізнаність у цифрових застосунках, та процесуально-діяльнісного, що показує рівень

оволодіння ними з метою вирішення конкретних освітніх цілей. Приклади цього виду діяльності показані в додатку (Додаток К). Підсумовуючи результат такого виду роботи, можемо відзначити, що вчителі активно долучають інноваційні застосунки в освітній процес, послуговуються не лише запропонованими під час проходження змістового модуля, а й з власної методичної скарбниці. Вони вміють чітко пояснити мету застосування додатку, задачі, які він вирішує, обґрунтувати його інноваційний потенціал у межах уроку. Наприклад, під час уроку алгебри в 9 класі один із учителів запропонував використання графічного калькулятора Desmos під час вивчення теми «Перетворення графіків функцій $f(x) \rightarrow f(x) + a$; $f(x) \rightarrow f(x + a)$; $f(x) \rightarrow k \cdot f(x)$ », продемонстрував алгоритм його роботи, підкріпивши це візуалізацією. Завдяки використанню цього застосунку, на думку педагога, «дитина залучена в процес відкриття нових знань, освоює принципи роботи з новими ресурсами, відчуває власну перемогу, коли бачить, як графік рухається вгору, вниз і, помічаючи ці закономірності, фактично самостійно встановлює закономірність, витрачає мало часу на побудову графіків». Серед недоліків учитель відзначає те, що поданий застосунок не розвиває навичок побудови графіків вручну. Тобто педагог чітко розмежовує переваги та вади запропонованого інструменту, розуміє доречність його використання, вміє гармонійно вбудувати фрагмент роботи із ним в урок. Аналіз виконаного завдання цього вчителя дає підстави стверджувати, що він має високий рівень розвитку інноваційної компетентності, а саме її гносеологічно-когнітивного й процесуально-діяльнісного компонентів. Крім демонстрації самого застосунку, він наводить алгоритм його впровадження, що свідчить не лише про можливість самостійного використання такого інструмента, а й спроможність навчити цьому інших.

Раніше нами була обґрунтована важливість саморефлексії як одного з рівнів професійного самовдосконалення педагога й відзначено стан розуміння вчителями інноваційної діяльності, важливості інноваційної компетентності у системі професійних компетентностей. Як відзначає дослідниця І. Вакулова,

рефлексія – це невід'ємна складова професійної майстерності вчителя, яка стає певним маркером і проявом творчого потенціалу під час реалізації здатності поєднувати власний досвід із теоретичними знаннями та дослідницьким підходом для розв'язання нестандартних педагогічних ситуацій [11, с.155]. Тому особливу увагу в межах нашого змістового модулю ми приділили навичці аналізу діяльності вчителя, аби відрефлексований досвід сприяв зміцненню набутих навичок. Опрацьовуючи рефлексивні есе в кінці курсу, ми можемо зробити висновок про більш глибоке осягнення особливостей інноваційної діяльності. Так, педагоги давали відповіді на запитання «Навіщо я залучаю інновації у свою діяльність?», «Які труднощі постають переді мною під час упровадження інновацій у роботі? Як я їх долаю?», «Як я можу оцінити свій рівень інноваційної компетентності?». Серед відповідей спостерігаємо чітке розуміння мети використання інновацій та очікуваного результату:

- *«Інновації є важливими у моїй сфері діяльності. Саме вони допомагають зробити уроки цікавішими та захопливими для учнів, що породжує мотивацію та жагу до знань. Також інновації відкривають нові можливості для досягнення результативності та ефективності в навчанні».*

- *«Упровадження інновацій у мою педагогічну діяльність є необхідним для створення динамічного навчального середовища. Вони додають свіжості до методики викладання, стимулюючи цікавість учнів і полегшуючи мою роботу як вчителя».*

- *«Застосування нових методів та інструментів дозволяє зробити процеси більш ефективними, зменшити часові витрати та підвищити задоволення від досягнутих результатів».*

- *«Залучення інновацій у мою діяльність є не лише питанням прагнення до вдосконалення, але й ключовим стрибком в моєму професійному та особистому розвитку. Інновації для мене – це не просто модний тренд або технологічна новизна, але і потужний інструмент для досягнення нових цілей та вирішення завдань з більшою ефективністю і впевненістю».*

- «Однією з ключових причин, чому я активно залучаю інновації у свою діяльність, є потреба у постійному розвитку та адаптації до змінного світу. У сучасному інформаційному суспільстві важливо бути в курсі нових технологій, методик і підходів, що дозволяє не лише підтримувати свій професійний рівень, а й зберігати конкурентоспроможність».

- «Інновації відкривають нові перспективи і збагачують мою професійну діяльність, роблячи її більш цікавою та ефективною».

- «Залучення інновацій сприяє розвитку критичного мислення, якого, на жаль, тепер бракує дітям, розвитку творчості та вирішенню проблем, що є ключовими компетенціями в сучасному світі».

Залучаючи інновації у свою роботу для вирішення освітніх запитів і потреб, вчителі усвідомлюють те, що такий процес може супроводжуватися труднощами. Аналізуючи рефлексивні есе, бачимо, що педагоги дуже структуровано виокремлюють проблеми, які стають на заваді, а також формують конкретні способи вирішення. На нашу думку, на це, крім уже наявного професійного рівня вчителів, впливає застосування елементів із курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», в якому ми розглядали бар'єри інноваційної діяльності та алгоритми застосування інновацій у роботі. Серед ключових труднощів і способів їх вирішення в рефлексивних есе найчастіше ми натрапляли на такі:

- «Мені завжди не вистачає часу, практичних занять та віри в себе... Але вмію збирати себе до купи: ставлю одну ціль; надихаюсь від інших людей, які або вже досягнули успіху в чомусь, або є на шляху до нього; думаю, читаю і говорю про свою ціль, візуалізую: як буде круто, коли досягну бажаного; радію маленьким успіхам; прошу про допомогу».

- «...невпевненість, страх та закритість можуть бути перешкодою до нових ідей, задумів. Також важливо бути готовим до будь-якого фідбеку та критики у свою адресу».

- «...є суттєва перешкода з якою я постійно борюся – недостатня розвиненість особистого творчого потенціалу. У мені переважає натура

дослідника, але не творця. Для мене легше розшукати, дослідити та втілити, аніж створити та втілити. Я шукаю підтримку та ідеї в інших педагогів-інфлюенсерів, які успішно інтегрували інновації, а також в зарубіжних педагогів-блогерів. У разі технічних викликів я намагаюся отримати навички через навчання на відповідних платформах».

- «...відсутність підтримки, коли оточення не хоче, не може тебе зрозуміти і перейняти ідеєю нового. Іншим фактором може бути час: інновація може забирати надто багато часового ресурсу для її впровадження і, як наслідок, це буде відображатись на інших видах основної діяльності і обов'язках. Як на мене, важливо правильно шукати однодумців, які будуть з тобою та ідеєю інновації на одній хвилі. Тобто в середовищі, де буде присутня легка, невимушена і, головне, зрозуміла комунікація одне з одним».

- «Найважливіше – це страх перед невідомим та невпевненість у результаті. Постійна зміна потребує гнучкості та адаптації, що може викликати незручності. Але тут важливо сприймати труднощі як невід'ємну частину процесу змін. Важливо концентруватись на позитивних результатах, наприклад: старанно планувати та аналізувати кожний крок, досліджувати можливі сценарії».

- «До труднощів можна віднести відсутність необхідних ресурсів, таких як час, фінансування чи технічна підтримка. Для подолання цього я активно працюю над плануванням і розподілом ресурсів, залучаючи потрібні сторонні організації або ресурси в межах доступного бюджету. Також важливо заздалегідь прогнозувати можливі труднощі і мати план «Б», щоб у разі потреби швидко реагувати та коригувати стратегію».

- «По перше – це брак ресурсів. Впровадження нових технологій часто вимагає значних інвестицій часу, грошей та матеріально - технічного забезпечення. По друге - нестача знань та навичок. Нові технології вимагають нових знань. Для цього я відвідую навчання та тренінги, щоб підвищити свою кваліфікацію».

- «Перш за все, це сумніви щодо того, чи задумане вдасться та сподобається учням. Також труднощі в доступі до необхідних ресурсів, які потрібні для впровадження інновацій. Ну і має місце брак часу, перевантаженість іншими робочими та домашніми справами. Подолати труднощі допомагає вивчення передового досвіду колег, залучення їх до процесу, проходження курсів підвищення кваліфікації та тематичних вебінарів, використання тайм-менеджменту для оптимальної організації робочого та вільного часу».

- «Основними труднощами у впровадженні інноваційних технологій особисто для мене є, передусім, внутрішні бар'єри (невпевненість, втома, професійне вигорання) та нестача часу. У 2023 до цього списку додалися ще й довгі блекнути. Але я постійно прагну навчатися, завжди намагаюся ставитись до викликів життя як до нових можливостей. Підтримка родини, колег, схвальна оцінка моєї роботи адміністрацією навчального закладу, успіхи учнів – це усе надзвичайно мотивує і підтримує мене».

Учителі чітко розмежовують труднощі внутрішні та зовнішні. Із наведених фрагментів спостерігаємо, що невпевненість, страх нового, професійне вигорання, відсутність необхідних навичок, методичного інструментарію, іноді й часу – це перешкоди, які вчителі усвідомлюють як зону своєї відповідальності й одразу генерують варіанти вирішення подібних проблем, говорять про поточну роботу над ними. Також виокремлюємо труднощі зовні, як-от: навантаження, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, вимкнення світла та ін. – ті, на які вчителі вплинути не можуть, але все одно шукають шляхи впровадження інновацій в освітній процес, незважаючи на перешкоди.

Крім того, рефлексивне есе містило блок про самооцінку інноваційної компетентності. Зважаючи на те, що вчителі говорять про регулярну роботу над підвищенням професійних навичок, а також на попереднє проходження курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», більшість педагогів оцінюють свій рівень інноваційної компетентності як середній або достатній.

Тут варто згадати про діагностику мотивації на професійний успіх та її результати. Опитувані вчителі мали високий/надмірно високий рівень мотивації до успіху, що часом виявляється в надмірних вимогах до себе й завищеній самокритиці. Якщо взяти до уваги оцінювання фрагментів уроків у межах курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» та результати фінального опитування, то рівень інноваційної компетентності опитуваних учителів достатній/високий. Тобто на самооцінку, крім внутрішніх чинників, очевидно, впливає тиск зовні: запити батьків та адміністрації, завищений рівень соціальних очікувань, місце професії вчителя в сучасній професійній ієрархії.

Наведемо приклади деяких рефлексивних есе із фрагментами про самооцінювання інноваційної компетентності (рефлексивно-результативний компонент, результативний критерій):

- *«Тож якщо беремо, для нас звичну 12-бальну систему, то можу оцінити свій рівень інноваційної компетентності на «7». Знаю! Є над чим працювати!»*

- *«... оцінити себе важко. Але можу сказати, що я часто використовую інновації, щоб зацікавити учнів та підняти оцей рівень компетентності у своїй освітній сфері».*

- *«Оцінка мого рівня інноваційної компетентності включає в себе поєднання самоаналізу та зовнішнього зворотного зв'язку. Я регулярно оцінюю вплив інновацій на залученість студентів, та результати навчання, а також зважаю на відгуки від колег та адміністрації. Наразі мій рівень інноваційної компетентності перебуває між достатнім та високим».*

- *«... можу сказати, що я на шляху до комфортного опанування інноваційних методів у своїй професійній діяльності. Я рухаюсь у комфортному для себе темпі, поступово відкриваючи скриньки великого всесвіту інновацій, тобто я відкрита до знань, я вмію використовувати набуті навички на практиці, але не всі одразу, намагаюсь творити, і це про*

мою відкритість до креативності. Як ефективно зможу опанувати скриньки інновацій, покаже час».

- «Свій рівень інноваційної компетентності оцінюю як середній: ще потрібно вчитися».

- «Я вважаю, що мій рівень інноваційної компетентності достатній».

- «Свій рівень інноваційної компетентності я оцінюю як середній. Деякий досвід використання інновацій у своїй діяльності я вже маю, але розумію, що його потрібно розширювати, особливо в області сучасних інноваційних застосунків та платформ для навчання».

- «Оцінюю свій рівень інноваційної компетентності за допомогою самооцінки, зворотного зв'язку від колег та адміністрації, а також результатів учнів. Стараюся завжди дізнаватися про новітні тенденції в освіті».

- «Думаю, мій рівень інноваційної компетентності є достатнім. Адже я досі почуваюсь digital immigrant».

- «Я вважаю, що володію інноваційною компетентністю на достатньому рівні. Але я завжди прагну самовдосконалюватися і розвиватися, більше дізнаватися про нові застосунки і використовувати їх в освітньому процесі».

Аналіз рефлексивних есе дає підстави стверджувати, що застосування змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, а саме впровадження курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» сприяли підвищенню рівня інноваційної діяльності вчителів до діяльнісно-продуктивного та інноваційно-дослідницького. Свідченням професійного зростання також можуть бути результати вихідного тестування по завершенню навчального модуля. Вони дозволили виявити динаміку в гносеологічно-когнітивному та процесуально-діяльнісному компонентах. Так, на початку застосування змістово-методичного забезпечення в ЗЗСО I-III ступенів ліцеї «Едюкейтер» та в Свалявському ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів рівень

інноваційної компетентності вчителів перебував у межах апробаційно-практичного (0-66 балів) та продуктивно-діяльнісного рівнів (67-89 балів). Після проходження змістового модуля «Інноваційні аспекти діяльності педагога» рівень інноваційної компетентності вчителів зріс. Учителі ліцею «Едюкейтер» в середньому одержали 85 балів зі 100 можливих, що відповідає продуктивно-діяльнісному рівню.

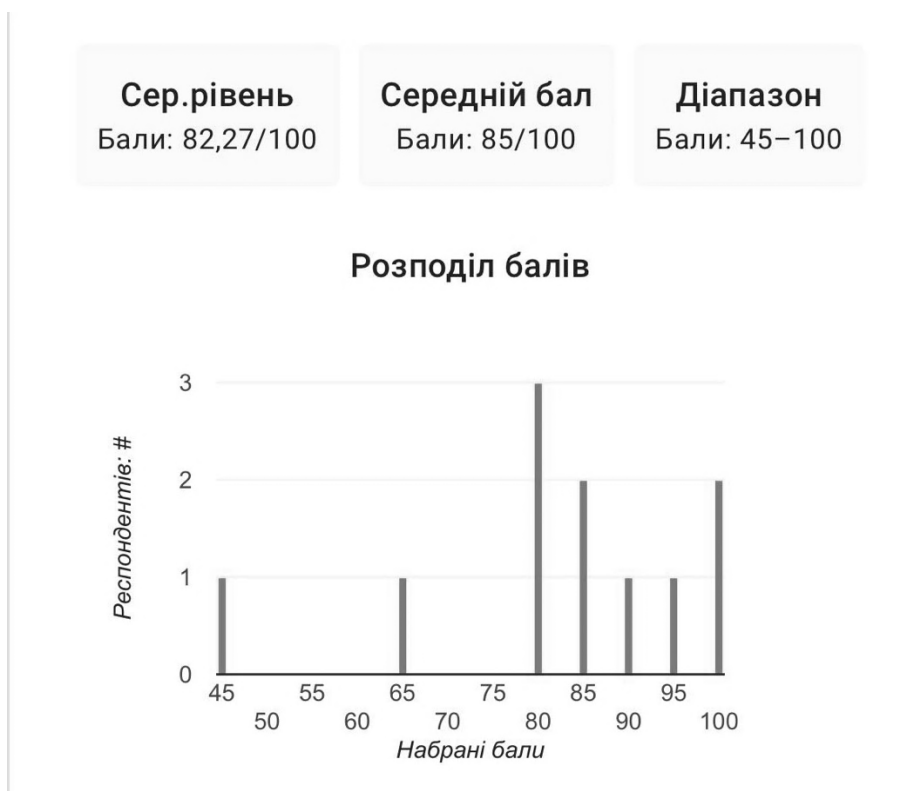


Рис. 3.1. Результати вихідного тестування курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» (група 1)

Учителі Свалявського ЗЗСО №4 з поглибленим вивченням окремих предметів у середньому набрали 90 балів зі 100 можливих, що свідчить про інноваційно-дослідницький рівень інноваційної компетентності.

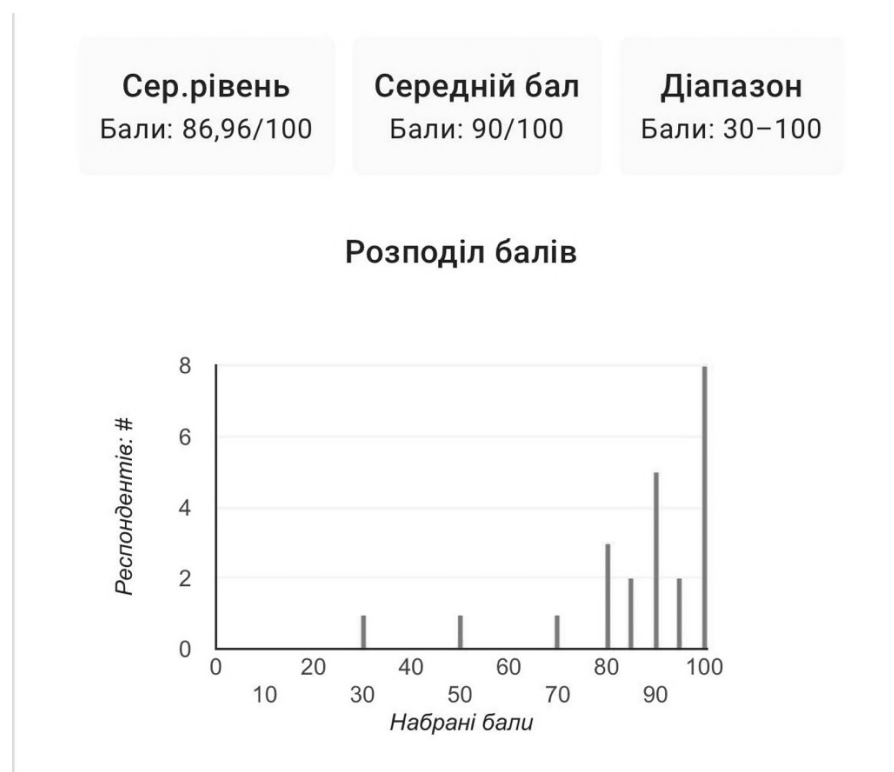


Рис. 3.2. Результати вихідного тестування курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» (група 2)

Обидві групи вчителів проходили однаковий за змістовим наповненням курс «Інноваційні аспекти діяльності педагога», проте одна з них має вищі показники тестування. Освітній процес був організований із дотриманням принципів професійного спрямування, наочності, доступності, диференціації, з урахуванням андрагогічних принципів (залучення професійного досвіду, розвиток творчого потенціалу та ін.).

Одержані дані відповідно до визначених нами компонентів інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти по рівнях упорядковані в рисунках.

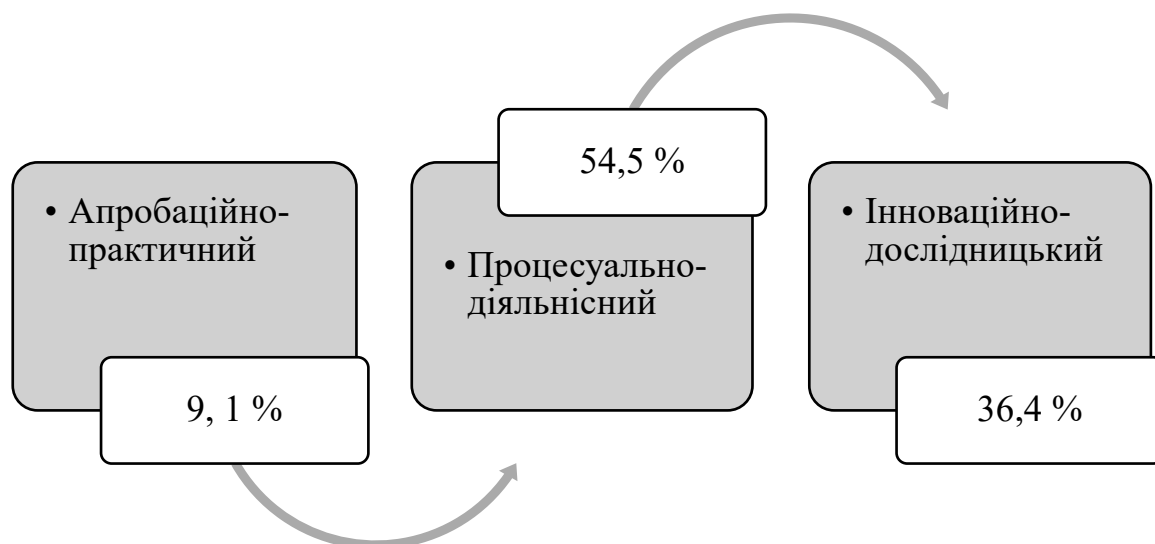


Рис. 3.1. Рівні інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти після впровадження змістово-методичного забезпечення.

Група 1

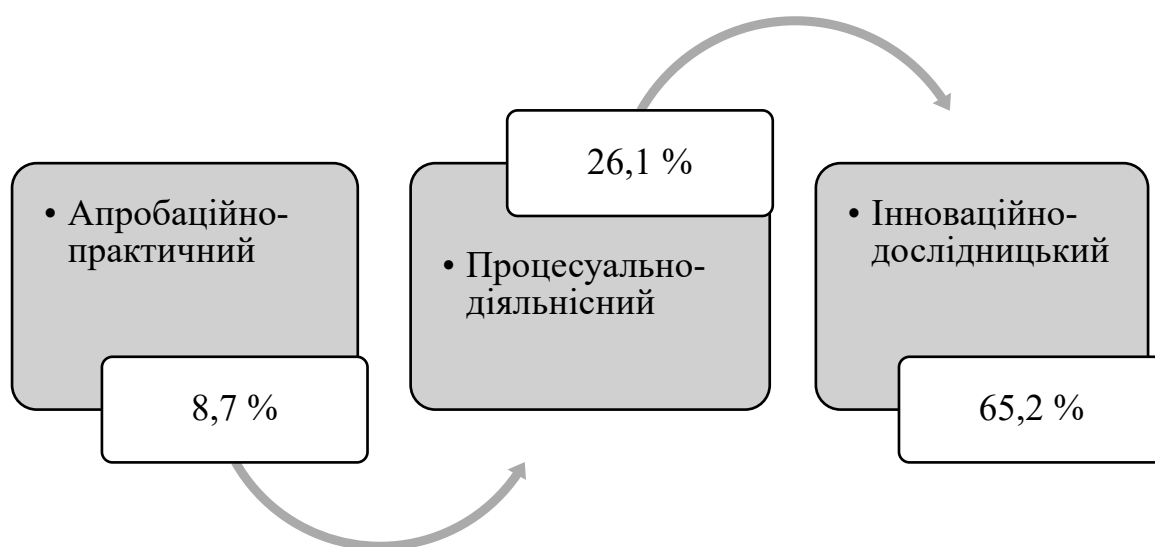


Рис. 3.2. Рівні інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти після впровадження змістово-методичного забезпечення.

Група 2

Джерело: власне опрацювання

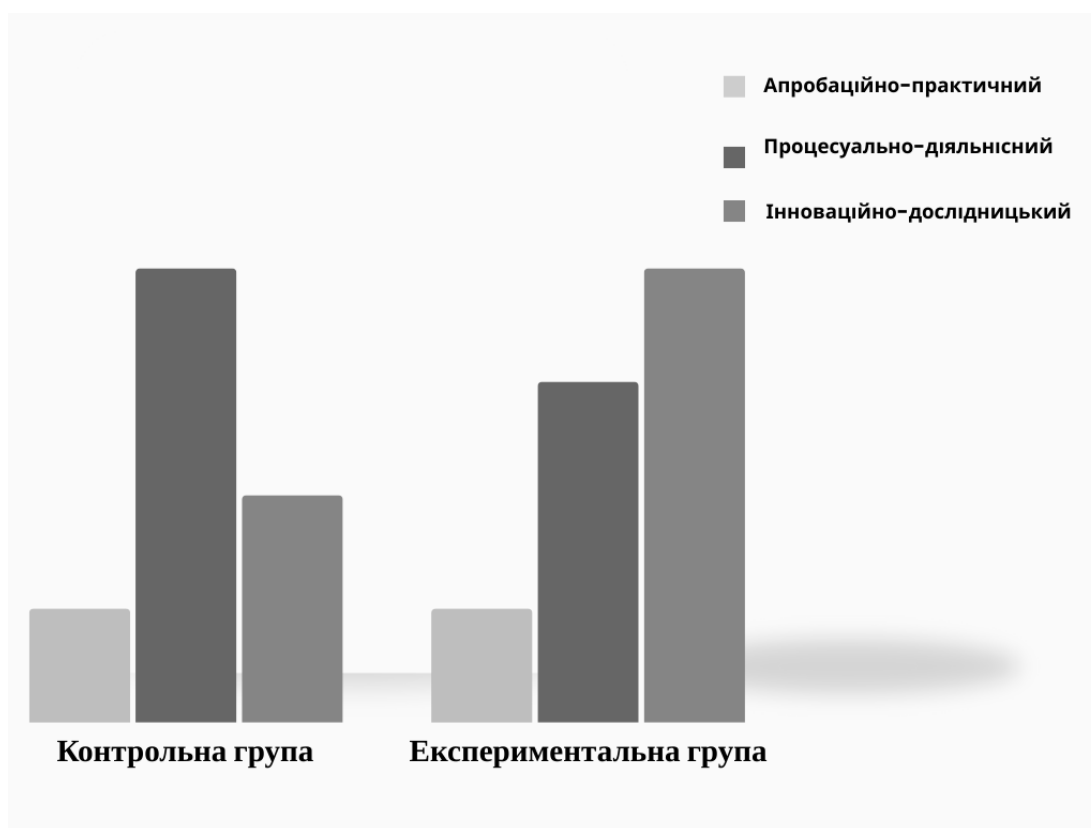


Рис. 3.3. Рівні інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти після впровадження змістово-методичного забезпечення.

Джерело: власне опрацювання

Розбіжність у результатах вихідного тестування ми пояснюємо тим, що вчителі, навчання яких проходило з використанням цифрової освітньої платформи «Human», мають вищі показники, взаємодія з якими була організована лише з використанням відеозастосунків та месенджерів для комунікації. Дані таблиці підтверджують, що використання цифрової освітньої платформ «Human» сприяло покращенню динаміки розвитку інноваційної компетентності вчителів. Його переваги ми аналізували раніше, тож зараз бачимо наочне доведення його ефективності в організації навчання педагогів, зокрема й у розвитку їх інноваційної компетентності.

Для доведення ефективності методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ ми застосували статистичний критерій Манна Уїтні, щоб порівняти результати вихідного тестування у фіналі змістового модуля «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Цей

критерій призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем певної ознаки, яку можна виміряти кількісно.

Завдяки критерію Манна Уїтні ми можемо визначити, чи досить мала між двома вимірюваними рядами зона значень, які перехрещуються. Емпіричне значення критерію U відображає те, наскільки велика зона подібності між рядами. Тому чим менше $U_{\text{емп}}$, тим більш імовірно, що відмінності достовірні.

За рівнем інноваційної компетентності більш «високим» рядом виявляється вибірка другої групи (з використанням цифрової освітньої платформи «Human»), бо саме на неї припадає найбільша рангова сума – 436. Тож переходимо до формулювання гіпотез.

Нульова гіпотеза H_0 : друга група вчителів не перевершує першу групу за рівнем інноваційної компетентності після впровадження змістово-методичного забезпечення з використанням цифрової освітньої платформи «Human».

Альтернативна гіпотеза H_1 : друга група вчителів перевершує першу групу за рівнем інноваційної компетентності після впровадження змістово-методичного забезпечення з використанням цифрової освітньої платформи «Human».

Визначаємо емпіричну величину $U_{\text{емп}}$ за формулою

$$U_{\text{емп}} = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_x \cdot (n_x + 1)}{2} - T_x,$$

де n_1 – кількість елементів у першій групі, n_2 – кількість елементів у другій групі, n_x – кількість елементів у групі з більшою сумою рангів, T_x – більша з рангових сум.

Таким чином, маємо:

$$U_{\text{емп}} = 11 \cdot 23 + \frac{23 \cdot (23 + 1)}{2} - 436 = 93$$

За таблицями критичних значень критерію Манна Уїтні визначаємо критичне значення для $n_1 = 11$ та $n_2 = 23$.

$$U_{кр} = \{99 (a = 0,05) \ 78 (a = 0,01) \},$$

де a – рівень значущості.

Критерій U – один із двох виключень із загального правила прийняття рішень про достовірність розбіжностей, а саме ми можемо констатувати розбіжність, якщо $U_{емп} \leq U_{кр}$.

Отже, маємо $93 = U_{емп} > U_{кр} = 78$ при рівні значущості $a = 0,01$

Це означає, що нульова гіпотеза H_0 приймається. Друга група вчителів не перевершує першу за рівнем інноваційної компетентності.

$93 = U_{емп} < U_{кр} = 99$ при рівні значущості $a = 0,05$

Це означає, що нульова гіпотеза H_1 відхиляється, натомість приймається альтернативна гіпотеза H_1 . Друга група вчителів перевершує першу за рівнем інноваційної компетентності за результатами змістового модуля «Інноваційні аспекти діяльності педагога» з використанням цифрової освітньої платформи «Human».

Визначити ефективність застосування змістово-методичного забезпечення, рівень інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Завдяки використанню критерію Манна Уїтні доведено ефективність та позитивні результати в навчанні вчителів із залученням цифрових освітніх платформ, зокрема «Human».

Висновки до третього розділу

У 3 розділі нами обґрунтовано особливості експерименту, а саме: його мету, завдання, методику проведення та оцінювання ефективності. Експериментальну частину роботи було реалізовано на організаційно-підготовчому, констатувальному, формуальному та контрольному етапах, зміст яких докладно описано в тексті. Так, під час організаційно-підготовчого етапу було проаналізовано джерельну базу дослідження, визначено ключові поняття. Констатувальний етап педагогічного експерименту передбачав розроблення структури інноваційної компетентності вчителів закладів

загальної середньої освіти, аналіз її складників. Для цього нами створено критеріально-діагностичний апарат дослідження для визначення рівня інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. На основі одержаних результатів було виявлено потребу в розробленні змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти у системі методичної роботи. Розроблено й реалізовано змістовий модуль «Інноваційні аспекти діяльності педагога», частиною якого була робота з цифровою освітньою платформою «Human». Крім того, обґрунтовано доцільність використання педагогічного портфоліо, рефлексивного есе як інструментів професійного вдосконалення; проведено методичні сесії з учителями закладів загальної середньої освіти з метою підвищення їхнього рівня інноваційної компетентності.

Доведено, що запропоноване змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти було ефективним і дало позитивні якісно-кількісні показники. На підставі аналізу рефлексивних есе, написаних учителями наприкінці проходження курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» зроблено висновок про більш глибоке осягнення особливостей інноваційної діяльності, чітке розуміння мети використання інновацій та очікуваного результату, структуроване виокремлення проблем, які стають на заваді, знаходження конкретних способів вирішення. З'ясовано, що вчителі оцінюють свій рівень інноваційної компетентності як середній або достатній.

На основі аналізу результатів вихідного тестування тематичного модуля зроблено висновок, що на початку застосування змістово-методичного забезпечення в ЗЗСО I-III ступенів ліцеї «Едюкейтер» та в Свалявському ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів рівень інноваційної компетентності вчителів перебував у межах апробаційно-практичного (0-66 балів) та продуктивно-діяльнісного рівнів (67-89 балів). Після його впровадження рівень інноваційної компетентності вчителів зріс. Учителі ліцею «Едюкейтер» в середньому одержали 85 балів зі 100 можливих, що

відповідає продуктивно-діяльнісному рівню. Учителі Свалявського ЗЗСО №4 з поглибленим вивченням окремих предметів у середньому набрали 90 балів зі 100 можливих, що свідчить про інноваційно-дослідницький рівень інноваційної компетентності.

Крім того, обґрунтовано доцільність використання цифрових освітніх платформ для професійної самоосвіти вчителів. Завдяки застосуванню статистичного критерію Манна Уїтні з'ясовано, що група педагогів, яка проходила змістовий модуль «Інноваційні аспекти діяльності педагога» з використанням платформи «Human» мала вищі показники вихідного тестування, а отже, й рівень інноваційної компетентності порівняно з тією, навчання яких проходило без неї.

Основні ідеї дослідження, розкриті в 3 розділі, представлені в таких наукових публікаціях: Олійник О. І. Рефлексія в структурі інноваційної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2024. Том 2 № 55. С. 65 – 71. ISSN 2524-0609. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.65-71>. Вебпосилання: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/314458>.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Під час дослідження отримано результати, які підтверджують вирішення поставлених завдань і дають змогу зробити такі висновки.

1. Проаналізовано стан дослідженості проблеми інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти. Визначено методологічні засади її розвитку на філософському, загально-науковому, конкретно-науковому та методично-технологічному рівнях. Виокремлено методологічні підходи реалізації завдань дослідження: особистісно-орієнтований, діяльнісний, аксіологічний, акмеологічний, андрагогічний, компетентнісний. Зазначено, що проблема інноваційної компетентності вчителів є міждисциплінарною, а тому вимагає системності в з'ясуванні її специфіки.

2. Сформульовано й охарактеризовано базові поняття дослідження. Поняття «інновація» – це кінцевий продукт будь-якої сфери діяльності людини, створений заново або вдосконалений на основі попереднього, який, порівняно з іншими продуктами, має вищі кількісно-якісні показники і перспективу подальшого впровадження чи використання. Інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти – це системне та інтегративне утворення щодо поєднання мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного, рефлексивно-результативного компонентів, розвиток яких у своїй сукупності забезпечує упровадження педагогом нових ефективних підходів до відбору змісту, методів, форм навчання інноваційного характеру.

Поняття «структура інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти» пояснено як сукупність інтегративних компонентів (мотиваційно-ціннісного, гносеологічно-когнітивного, процесуально-діяльнісного та рефлексивно-результативного), які відображають цілісність такого утворення як інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти. «Розвитком інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти» названо

поетапний (аккумуляції, актуалізації, реалізації), системний, динамічний процес впливу на багатокomпонентну структуру утворення, що в кінцевому результаті забезпечує продукування педагогом нових педагогічних ідей та практик, його професійне зростання на основі інновацій. Оскільки розвиток інноваційної компетентності передбачає залучення продуктів цифровізації, подано дефініцію «цифрові освітні платформи» - це онлайн-ресурси, які водночас поєднують компоненти освіти, управління й комунікації здобувачів освіти завдяки наявності змістово-методичного наповнення, каналів цифрової взаємодії та спрямовані на здобуття знань, формування та/або вдосконалення навичок та умінь, компетентностей учасників освітнього процесу.

3. Розглянуто сучасні електронні ресурси, які сприяють розвитку інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО; структуровано за функціональним призначенням (організація й управління класом; створення відеоконференцій/відеоуроків; віртуальних дошок, візуального медіаконтенту, зошитів, посібників, інших інтерактивних публікацій, ментальних карт; проведення проміжних, підсумкових контролів, здійснення етапу актуалізації чи перевірки знань). Розкрито специфіку їхнього застосування та розвивальний потенціал у розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти; надано рекомендації щодо їх використання, проаналізовано переваги та недоліки.

4. Визначено структуру інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, яка має охоплювати такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (інноваційне спрямування діяльності педагога, усвідомлення цінності змін, внутрішня потреба до інноваційної діяльності); гносеологічно-когнітивний (володіння теоретичними знаннями, необхідними для інноваційної діяльності, розуміння змісту інновацій, готовність і спроможність упровадження нового та ін.); процесуально-діяльнісний (педагогічні та методичні навички професійної діяльності, сформованість дослідницьких умінь та навичок, уміння перетворювати новацію в інновацію); рефлексивно-результативний (самооцінювання, самовдосконалення й

самокоригування педагогічної інноваційної діяльності, оцінювання ефективності впровадження інновацій).

5. Розроблено діагностичний інструментарій для оцінювання розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти, відповідно до його структури визначено групу критеріїв (аксіологічний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний), які корелюють той чи інший компонент інноваційної компетентності, показники та схарактеризовано рівні її розвитку: апробаційно-практичний рівень, процесуально-діяльнісний, інноваційно-дослідницький. Охарактеризовано кожний із визначених рівнів.

6. Обґрунтовано змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням сучасних цифрових освітніх платформ та перевірено його ефективність. Змістово-методичним забезпеченням розвитку інноваційної компетентності в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти названо сукупність змісту, форм, методів, ІКТ-інструментів інноваційного спрямування, які у своїй цілісності забезпечують послідовний, цілеспрямований процес розвитку інноваційної компетентності педагога в системі методичної роботи закладу освіти. У дослідженні змістово-методичне забезпечення охоплює змістову та інформаційно-методичну частини. Перша передбачає створення професійно-інноваційного портфоліо вчителями, розроблення й запровадження в систему методичної роботи ЗЗСО курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога», проведення методичних інноваційних сесій із вчителями закладів загальної середньої освіти. Інформаційно-методична частина змістово-методичного забезпечення охоплювала використання цифрових інструментів для технічного супроводу розвитку інноваційної компетентності педагога, добір варіативних методів навчання вчителів у системі методичної роботи з використанням інтерактивних методів та впровадження рефлексивного есе.

7. Експериментально доведено ефективність змістово-методичного забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів

загальної середньої освіти. Достовірність якісних і кількісних показників розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрової освітньої платформи «Human» підтверджено методами математичної статистики із застосуванням критерію Манна Уїтні.

Водночас проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми і вказує на необхідність її подальшої розробки в таких перспективних напрямках як компаративні дослідження розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ на основі зарубіжного досвіду, розширення методичного інструментарію, який сприяє розвитку досліджуваної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови: в 11 томах. Київ : Наук. думка, 1970. 8527 с.
2. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень, С.Д.Максименко, Н.Г.Ничкало, С.О.Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О. В. Чалий / за ред. В. Г. Кременя. Київ: Наукова думка, 2003. С. 99–166.
3. Андрущенко В., Лутай В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку. Наукові записки АН ВШ України. Київ, 2004. Вип. 6. С. 59–71.
4. Ачкан В. Інноваційна компетентність майбутнього чителя математики: до постановки проблеми. *Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2014»*: матеріали Міжнародної дистанційної науково-методичної конференції (20-21 березня 2014 р., м. Суми): У 3-х частинах. Частина 2 / упорядник Чашечникова О.С. Суми : видавничо-виробниче підприємство «Мрія» ТОВ. 2014. 123 с.
5. Биков В. Ю. Категорії простір і середовище: особливості модельного подання та освітнього застосування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. № 2. С. 3-16. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1188>.
6. Биков В. Ю. Моделі організації відкритого дистанційного навчання у системі освіти України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. Вип. 5(1), С. 35–48.
7. 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.

8. Братко М.В., Козир М.В. Педагогічна інноватика : навч.-мет. посіб./ Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. 2021. 272 с.
9. 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).
10. Братко М. В., Цимбалюк С. М. Актуальний стан та тренди вищої освіти США. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 64(1). С. 112–119.
11. Вакулова І.В. Розвиток інноваційного потенціалу майбутніх учителів іноземних мов у фаховій підготовці. 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. URL: <https://surl.li/pztcwz>
12. Василенко Н. В. Науково-методична робота в школі / Н.В. Василенко. Х. : Вид. група «Основа», 2013. 176 с
13. Ващенко Л.М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Л.М. Ващенко. К.: Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. 380 с
14. Великий тлумачний словник української мови / уклад, і голов, ред. В.Т. Бусел. К.: Ірпінь: ВТФ Перун, 2004. 1440 с.
15. Венцева Н. О., Карапетрова О. В. Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності сучасного педагога. *Педагогіка і психологія*. 2022. № 1 (23). С.109–116.
16. Верховна Рада України. (2145-VIII від 05.09.2017). Закон України «Про освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
17. Виступ директорки Інституту демографії Елли Лібанової на конференції «Економіка досвіду». URL : <https://youtu.be/OHLF4xiCIIm0> (дата звернення: 05.04.2025)
18. Відкритий онлайн-курс «Дизайн-мислення для інновацій». Режим доступу: https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:Prometheus+DTI101+2017_T3/course/

19. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. Житоми : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.
20. Вознюк О.В. , Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с. URL: <https://surl.li/miknxd>
21. Волікова М. Сутність понять «компетенція» та «компетентність» в науковому дискурсі. *Вісник ЧНПУ*. 2019. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/Volikova.pdf>
22. Волошина О.В. Використання технології проблемного навчання при викладанні дисциплін педагогічного циклу. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Випуск 46. С. 9-13.
23. Волошина О., Вдовиця О. Роль професійно-особистісної рефлексії у педагогічній діяльності. *Орликіана-2021: проблеми та перспективи сучасної освіти : матеріали наук.-практ. симп.* (13 жовтня 2021 р.). Миколаїв. 2021. 438 с.
24. Воронова, Н. Цифрові освітні ресурси в теорії і практиці сучасної зарубіжної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2019. № 9. С.37–47. URL: <https://doi.org/10.31865/2414-9292.9.2019.174534>
25. Вступ до освітології: Навчальний посібник / Упорядники: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва. Київ: ВП «Едельвейс». Київ, 2017. с.265.
26. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків. 2006. 572 с.
27. Голобородова М. Підвищення професійної компетентності педагогів засобами методичної роботи. *Завучу усе для роботи*. 2012. № 17-18. С. 20

28. Гончаренко С., Кушнір В., Кушнір Г. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес. *Шлях освіти*. 2008. № 4 (50). С. 2-10.
29. Горностаї П. Основні тенденції функціонування особистості у ракурсі рольової теорії. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. Вип. 6 (9). К.. 2002. с. 44-57. URL: <http://gorn.kiev.ua/publ18c.htm>
30. Григораш В. Організація науково-методичної роботи в школі. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 2. С. 14-20. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_2_6
31. Гриневич Л., Морзе Н., Бойко М. Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 77. №3. URL : <https://surl.gd/zileek>
32. Гриценчук О. Цифрові освітні хаби для підтримки громадянської освіти як складова інформаційно-цифрового навчального середовища: досвід Нідерландів, Бельгії та України. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Том 79. №5. С. 341-360
33. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм крізь призму особистісно-орієнтованих методологічних підходів. *Наука і сучасність*: Зб. наук. пр. – Т. XXXII. К.: Логос. 2002. С. 3-14.
34. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах: Монографія. К.: Міленіум. 2004. 358 с
35. Дегтярьова Г.А. Особливості наукових підходів до розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної педагогічної освіти. *Науковий огляд*. 2016. № 1 (22), С. 1-17. URL: <https://surl.li/hqbfds>
36. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakonrada.gov.ua>
37. Дернова М. Г. Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу. Дисертація на здобуття

наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна, НАПН України, Київ. 2021. 636 с.

38. Дзюбенко Ю. Л. Інноваційна компетентність учителя як складова його професійної компетентності. *Модернізація управління в контексті вимог Закону України «Про освіту» : матеріали Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції*; [за заг. ред. проф. Р. Черновол-Ткаченко, проф. О. Мармази, доц. О. Гречаник]. Ч. 1. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди. 2020. С. 110-114. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4446>

39. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник, 3-тє вид., випр. Київ : Академвидат, 2015. URL: <https://eltutor.at.ua/Podskazki/Dychkivska.pdf> (дата звернення: 18.07.2023).

40. Дичківська І. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної діяльності. Автореф. дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук. 2018. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/2018/09/aref_Dychkivska.pdf

41. Дія. Освіта. URL: <https://osvita.diiia.gov.ua/>

42. Дмитрук Л., Волошина О. Аспекти формування професійних компетенцій у студентів закладів вищої освіти нефілологічного профілю. *Молодь і ринок*. 2023, 1/209: 98-103. URL: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.273167>

43. Драч І.І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади. Монографія. К.: «Дорадо-Друк». 2013. 456 с

44. 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.

45. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер. 2008. 1040 с.

46. Енциклопедія освіти / Національна академія педагогічних наук України; гол. ред. В. Г. Кремень; Київ : Юрінком Інтер. 2021. 1144 с
47. Євдокімова, О. О. Інноваційна компетентність як професійно важлива риса сучасного фахівця. *Право і безпека*. 2017. № 2 (65). С. 146-152.
48. Желанова, В. В. Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. 2022. 1 (50). С. 145-148. ISSN 2663-6085
49. Желанова В. Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2023. Вип. 39(1). С. 12–18.
50. Желанова В. Теоретико-технологічні аспекти формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Вища освіта: досвід і перспективи*. Київ, 2015. С. 229–248.
51. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі. 2-ге вид., доповнене. Х.: Вид. група «Основа». 2007. 128 с.
52. Завгородній С. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти. / С. Завгородній. Автореф. Дисер. Вінниця. 2017. URL: https://vspu.edu.ua/science/dis/des_17_1.pdf
53. Засєкіна Т. М., Рогоза В. В. Мінімізація та подолання освітніх втрат засобами STEM-освіти. Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України: методичні рекомендації. 2023. С. 54-59. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738610/1/Zasekina_Rohoza_Osvitni_vtraty_2023.pdf
54. Засєкіна Т. М., Трускавецька І. Я. Актуальні аспекти професійної підготовки учителів природничої освітньої галузі. *Природнича освіта та наука*. 2024 (1), 19-26. URL: <https://doi.org/10.32782/NSER/2024-1.03>
55. Ігнатович О. М. Психологічні основи розвитку фахової інноваційної культури педагогічних працівників : монографія. Київ. 2009. 287 с.

56. Ігнатович О.М. Специфіка фахової інноваційної культури педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Проблеми сучасної психології : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України /за заг. ред. С.Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський : Аксіома 2009. Вип. 6. Ч. 1. С. 272–282

57. Інновації у вищій освіті: Глосарій термінів і понять. Серія «Євроінтеграція: український вимір». Ужгород. 2015. Випуск 25.

58. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / За заг. ред. Г.Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2020. 444 с.

59. Інноваційна діяльність викладача вищої школи: навчально–методичні матеріали для студентів магістратури. Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. 2011. 76 с.

60. Інновації як основа змін освітньої практики. Інформаційно-методичний збірник /Упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО. 2005. 160 с. URL: <http://poippo.pl.ua/file/book/innovac%20surotenko%201.pdf>

61. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник /Упорядник Г.О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО. 2006. 124 с. URL: <http://poippo.pl.ua/file/book/innovacii%20Surotenko.pdf> (дата звернення: 10.08.2023)

62. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колективна монографія. / За заг. ред. Л.Л. Хоружої. Київ: Видавництво Ліра-К. 2024. 232 с.

63. Іонова О. М. Системний та синергетичний підходи / Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. Харків; Вид-во Віровець А. П. «Апостроф». 2012. С. 22-80

64. Іщенко А. Національна платформа цифрової освіти як пріоритетний інструмент оновлення вітчизняної освітньої системи. URL: <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2020-05/cyfrova-osvita.pdf>

65. Каленик М. В. Поняття компетенція, компетентність, навчальні досягнення учнів з фізики. *Наукові записки. Педагогічні науки*. Кіровоград. 2010. Вип. 90. С. 117–120. Режим доступу: https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1774/1/Stattja_Kalenik.pdf

66. Калінін В.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. О. Калінін. Житомир. 2005. 20 с.

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

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

69. Кириленко С. Інноваційна компетентність – важлива складова педагогічної діяльності сучасного вчителя. *Молодий вчений*. 2023. 6 (118), 42–46. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-6-118-9>

70. Клімова Г. П. Інноваційний розвиток вищої освіти України: методологічний аспект аналізу. *Актуальні питання інноваційного розвитку*. Х.: ФІНН. 2012. № 3. С.50-57.

71. Ковальова О. С. Формування інноваційної компетентності майбутніх авіаційних фахівців в процесі вивчення безпілотних повітряних суден. Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / кол. авторів; за ред. Т. С. Плачинди. Кропивницький : «Поліум». 2020. 350 с.

72. 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.
73. Козак Л. В. Методологічні засади інноваційної професійної діяльності викладача вищої школи. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал*. 2011. Випуск 1. С. 11–16.
74. Козак Л. В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*. 2014. No 2(6). С. 74–85. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/124> (дата звернення: 10.08.2023).
75. Козак Л.В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності: [монографія] / Л. В. Козак; за ред. С. О. Сисоєвої. Київ: Видавництво ВП «Едельвейс», 2014. 600 с.
76. Колективні форми методичної роботи / упоряд. Ж. М. Сташко. К. : Шк. Світ. 2013. 128с. (Бібліотека «Шкільного світу»).
77. Колпаков В. М., Дмитренко Г. А. Стратегічний кадровий менеджмент : навч. пособ. Ч. 1. Київ : МАУП. 2002. 280 с.
78. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік та ін.; під заг. ред. О. В. Овчарук. К.: «К.І.С.». 2004. 112 с.
79. Коновальчук І. Інноваційне середовище як засіб розвитку інноваційної компетентності педагогів загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник Житомирського державного університету*. Випуск 4 (76). Педагогічні науки. С.62-66. Режим доступу: <https://visnyk.zu.edu.ua/Articles/76/14.pdf>
80. Коновальчук І. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу. *Вісник Прикарпатського національного університету*. Серія: Педагогіка. Вип. XL. Ів.-Франківськ. 2011. С. 85-88.

81. 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.
82. Коновальчук, І. М., Шанскова, Т. І., Рудницька, Н. Ю. (2024) Формування інноваційної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки. *Вісник науки та освіти* (19). С. 923-936. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/38937>
83. Концепція Нової Української Школи. Рішення МОН України від 27.10.2016 р. URL: http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog_files_x&xi=0&file=blog_files&id=1785
84. Коритнюк Р. С. Принципи і методологія сучасної андрагогічної моделі навчання дорослих / Р. С. Коритнюк, І. В. Ніженківська, О. Г. Кисельова, К. Л. Косяченко, Л. Л. Давтян. Збірник наукових праць співробітників НМАПО ім. П. Л. Шупика. 2018. Вип. 29. С. 59-69. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpsnmapo_2018_29_8.
85. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ: Грамота. 2005. 448 с
86. Кремень В. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2008. 424 с.
87. 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>.
88. 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.
89. Крутова Н. Інформаційно-комунікаційні технології в навчально-методичній роботі з педагогічними кадрами. *Завучу усе для роботи*. 2012. № 9-10. С. 11-13

90. Курок В., Бурчак Л. Визначення структурного складу інноваційної компетентності майбутніх педагогів. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. 2023. Вип 3.53 (2023): 12-19.

91. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. 2009. № 11. С. 44–48.

92. Кучерова Г. Проектна технологія як інноваційний ресурс удосконалення науково-методичної роботи. *Завуч*. 2012. № 13

93. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 3-є вид. / Кухаренко В.М., 154 Рибалко О. В., Сиротенко Н.Г. / За ред. В.М. Кухаренка. Харків : НТУ «ХП», «Торсінг». 2002. 320 с.

94. Кухаренко, В.М. Тьютор дистанційного та змішаного навчання. 2019. Київ: Міленіум. 307с.

95. Кухаренко В.М., Столяревська А.Л. *Теорія та практика змішаного навчання*. 2016. Харків: «Міськдрук», 28 с.

96. Ларіна Н. Б. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації управлінських кадрів: навч.-метод. матеріали / Н. Б.Ларіна; уклад. Г.І.Бондаренко. К.:НАДУ, 2013.52 с.

97. Лейко С. В. Поняття «компетенція» та «компетентність»: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 4. С. 128-135. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_4_15.

98. Леонтьєва, І. Реалії інноваційності розвитку вищої педагогічної освіти, або коли зникає інтернет. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. (38 (2)), 57-62. <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.389>

99. Лісіна Л. О. Структура інноваційної діяльності вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2013. Випуск 4 (2). С. 48–52.

100. Літературознавча енциклопедія: У двох томах. Т. 1 / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. К: ВЦ «Академія». 2007. 608 с. (Енциклопедія ерудита).
101. Ляшенко К. І. Формування інноваційної компетентності в процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному коледжі : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава. 2022. 232 с.
102. Матеріали курсу «Цифровий учитель». URL: <https://study.ed-era.com/uk/courseware/?lecture=90347&module=29942&completed=true#!4033>
103. Марамаза О. І. Формування інноваційної компетентності керівника навчального закладу в процесі магістерської підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 1. С. 443–452.
104. Мартиненко С.М. Діагностичне спостереження у професійній діяльності вчителя початкової школи. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: зб. наук. пр. / за заг. ред. М.Б.Євтуха; уклад. О.В. Михайличенко. К.: Вид. центр КНЛУ. 2006. Вип. 31. С. 111-114.
105. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. В. Мельниченко. Одеса, 2004. 21 с.
106. Мельничук, Л. Інноваційні підходи до здійснення науково-методичної роботи з керівними кадрами. *Завучу усе для роботи*. 2013. № 15-16. С. 30-37
107. Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса. URL: https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_elersa
108. Методологія наукової діяльності: навч. посіб. / Д. В. Чернілевський та ін., за ред. Д. В. Чернілевського, Вінниця, вид-во АМСКП. 2010. 484 с.

109. Михалюк А. М. Творчість та інновація: сучасний контент. *Освітологічний дискурс*. 2021. Вип. 3(34). С. 32–45. <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/867>
110. Мірошнікова А. Що таке світ BANI та як нам підготувати до нього дітей? *Освіторія*. 2021. URL: <https://osvitoria.media/experience/shho-take-svit-bani-ta-yak-nam-pidgotuvaty-do-nogo-ditej/> (Дата звернення – 16.04.2023)
111. Муковіз О. П. Теоретичні та методичні засади дистанційного навчання у системі неперервної освіти вчителів початкової школи. Умань. 2017. С.53
112. Нижник О. С. Результати діагностування рівня сформованості інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2020. № 46. С. 20–28.
113. Ніколенко Л. Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. №2. С. 38–41.
114. 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: 25.04.2024).
115. Овчарук О. Проблеми поширення освітніх інновацій та інноваційних освітніх проєктів в Україні. *Постметодика*. 2013. №2 (111). С.2-5
116. Огієнко О.І. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Філософські, психологічні, аксіологічні контексти педагогічної майстерності*. URL: <https://surl.li/ofcziw>
117. Олійник О.І. Бар'єри інноваційної діяльності вчителя та шляхи їх усунення. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. Черкаси. 2024. Випуск № 1. С. 133-139
118. Олійник О.І. Інноваційна компетентність вчителя: чи допомагає її розвитку штучний інтелект? *VI Міжнародна науково-практичної інтернет-конференції «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку»*, 20 - 21 квітня 2023 р., м. Запоріжжя.

119. Олійник О. «Менеджмент освітньої інновації: від ідеї до реалізації». *Український педагогічний журнал*. 2024. Випуск 4 (грудень). С. 112-122. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/804/984>
120. Олійник О.І. Поліфункціональність використання цифрових застосунків в освітній діяльності. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колективна монографія. / За заг. ред. Л.Л. Хоружої. Київ: Видавництво Ліра-К. 2024. 232 с.
121. Олійник О. І. «Поняття «інновація» та «новація» в освітньо-науковому дискурсі». *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022, № 37. С.174-187 . URL: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutJournal>
122. Олійник О. Рефлексія в структурі інноваційної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2024. Випуск 2 (55). С. 65-72
123. Олійник О.І. Тайм-менеджмент як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя. *Молодь і ринок*. 2022. № 7–8 (205–206). С. 145-151
124. Олійник О.І. Українські цифрові освітні платформи для розвитку інноваційної компетентності вчителя. *VI Всеукраїнська (заочна) науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти»* 24 березня 2023 року.
125. Олійник О.І. Цифрові освітні платформи навчання дорослих. *III Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті та науці»*, м. Запоріжжя, 25 травня 2023 р.
126. Онопрієнко О.В. Формування базових професійних компетентностей майбутнього вчителя фізичної культури у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В. Онопрієнко; ЧНУ ім. Б.Хмельницького. Черкаси. 2009. 21 с.
127. Онопрієнко О. В. До проблеми гуманізації професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури. *Формування загальнолюдських*

цінностей засобами едукативного процесу в закладах освіти : матеріали всеукраїнських педагогічних читань, присвячених 105-річчю з дня народження відомого українського педагога Михайла Павловича Гусака / ред. кол.: Л. І. Прокопенко (гол. ред.) та ін. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 2006. С. 39–41.

128. Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації / А. Лотоцька, О. Пасічник . 2020. URL: <https://surl.li/ftcjqh>

129. Організаційно-педагогічні засади інноваційного розвитку загальноосвітніх навчальних закладів: монографія / Щекатунова В. В., Цимбалару А. Д., Горах К. В., Пузіков Д. О., Варава В. Ю., Волченкова Г. М., за ред. Щекатунової Г. Д. Київ: Педагогічна думка. 2013. 264 с.

130. Освіта для цифрової трансформації суспільства / Edukacja dla cyfrowej transformacji społeczeństwa / Education for digital transformation of society : монографія. У 2 т. Т. 2 ; за наук. ред. В. Кременя, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Н. Лазаренко. Київ : ТОВ «Юрка Любченка». 2024. 544 с.

131. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка. 2015. 430 с. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/32309683.pdf>

132. Остапівський О.І. Готовність вчителя до інноваційної діяльності у комунальному закладі «Луцька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 20 Луцької міської ради». *Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища Збірка статей фестивалю інновацій.* Луцьк. 2019. С. 44-52. URL: <http://vippp.org.ua/files/silskashkola/fest2019-1568964942.pdf>

133. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект. Науково-методичний посібник. /За редакцією Л.Даниленко. К.: Логос. 2001.185с.

134. Педагогіка інновацій у вищій школі. Навчально-методичний посібник / О.В. Волошина. Вінниця. 2014. 161 с.

135. Передумови педагогічної діяльності (опитувальник щодо мотивації діяльності педагога). URL: <https://brensis.wixsite.com/monitoring/vchitel>
136. Петрик Л. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування медіазасобів на уроках іноземних мов. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 13.00.04—«Теорія і методика професійної освіти» (Педагогічні науки). Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ. 2020.
137. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. універ. імені Володимира Винниченка. Кіровоград. 2007. 30 с
138. Планування методичної роботи / упорядник М.Голубенко. К. : Шк. світ, 2008. 128 с. (Бібліотека «Шкільного світу»)
139. Попелюшко Р. Особистісно-професійний розвиток в системі фахової підготовки майбутнього практичного психолога. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції*. Хмельницький. 2009. С. 367–371.
140. Про вищу освіту : Закон України, док. No 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: 20.01.2025).
141. Про внесення змін до Положення про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності : наказ Міністерства освіти і науки України : від 11.07.2017 No 994. База даних «Законодавство України». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1171-17#Text> (дата звернення: 20.01.2025).
142. Про освіту : Закон України, док. No 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: 20.01.2025).
143. 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>

144. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О.А.Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.

145. Професійний стандарт «Вчителя закладів загальної середньої освіти» від 24.12.2020. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=22469103-4e36-4d41-b1bf-288338b3c7fa&title=RestrProfesiinikhStandartiv> (дата звернення: 26.03.2025)

146. Професійний стандарт «Вчителя закладів загальної середньої освіти» від 29.08.2024. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity> (дата звернення: 26.03.2025)

147. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок*. 2015. №5 (124). С. 51-55. URL: file:///D:/user/downloads/Mir_2015_5_14.pdf (дата звернення: 26.03.2025)

148. Пузіков Д. Модель прогнозування розвитку загальноосвітнього навчального закладу в системі внутрішньошкільної методичної роботи. *Український педагогічний журнал*. 4 (8). С. 86-93.

149. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку педагогів : рух до концептуальної карти. *Порівняльна професійна педагогіка : науковий журнал*. 2011. № 1. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/2564/1>

150. Різниченко А.В. Інноваційна компетентність викладача іноземної мови, 2015. URL: <https://surl.li/kmggyg>

151. Рогова О. Г. Аксіологічний аспект гуманітарної парадигми освіти. *Грані*. липень – серпень 2010. № 4(72). С. 56-59.

152. Романюк С. Готуємо вчителя до інноваційної діяльності. *Школа*. 2012. № 7. С. 9

153. 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.

154. Сагуйченко В. Аксіологічний вимір післядипломної освіти. *Світогляд. Філософія. Релігія: зб. наук. праць / УАБС НБУ. Суми. 2013. Вип. 4. С. 91-100.* URL: <http://surl.li/qhwfik>
155. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО». 2011. 324 с.
156. Сисоєва С. О., Кристопчук Т.Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти : навч.-метод. посіб. Луцьк : Волинська обласна друкарня. 2009. 460 с.
157. Сисоєва С. О. Особливості впровадження дистанційного навчання в Україні: виклики та перспективи. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2020. Вип. 1(92). С. 42–49.
158. Січкаренко К. Розвиток цифрових освітніх платформ та поширення цифрових компетенцій в освіті. *Ефективна економіка*. 2018. № 12.
159. Скворцова С. О. Динамічна модель процесу формування методичних компетенцій у майбутніх учителів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя, 2011. Вип. 17 (70). С. 177-183.* URL: <https://skvor.info/publications/articles/view.html?id=126>
160. Скворцова С.О. Професійна компетентність вчителя: зміст поняття. *Наука і освіта*. 2009. № 4. С. 93-94.
161. Скрипник М. Аксіологічна модель підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників. URL: <http://surl.li/egtbty>
162. 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.
163. Смагін І. Нормативний та педагогічний зміст поняття «науково-методична робота» в системі загальної середньої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. № 66. С. 52-55. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/9278/1/11s.pdf>

164. Сорочан, Т.М. Методична робота: підготовка вчителів до реалізації концепції «Нова українська школа». *Методист*. 2018. 6. С. 4-9.
165. Сорочан Т.М. Концепція науково-методичної робота в добу освітніх змін: традиції, інновації, перспективи розвитку. *Методист*. 2013. 2 (14). С. 7-12. URL: http://lib.iitta.gov.ua/703966/1/%D0%A1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B0%D0%BD_6.pdf (дата звернення: 20.03.2025)
166. Співакова І. Б. Інноваційний розвиток вчителя в системі методичної роботи закладу загальної середньої освіти. Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» (Педагогічні науки). Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, 2020.
167. Співакова І. Б. Методична робота як головний механізм забезпечення якості шкільної освіти. *Розвиток сучасної освіти: теорія, практика, інновації: зб. матеріалів II Міжнар. наук.-практ. конф.*, Київ, 25-26 лютого 2016 р. Київ: Міленіум, 2017. С. 207–208.
168. Співакова І.Б. Теорія і практика організації методичної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2015. Вип. 220.С. 182–194.
169. Стинська В., Стинський В., Ящишин З. Використання цифрових освітніх платформ у процесі підготовки майбутніх викладачів ЗВО. *Молодь і ринок №5-6* (191-192), 2021. С. 21-25
170. 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: 20.01.2025).
171. Супрун А.Г. Філософські основи феномену інноваційності в умовах транзитивного суспільства. *Науковий вісник НУБіП України. Серія:*

Гуманітарні студії. 2017. с. 27-35. Режим доступу: <http://journals.nubip.edu.ua/index.php/Gumanitarni/article/viewFile/9598/8584>

172. Сучасні технології освіти дорослих : посіб. / авт. кол. : Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігасва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 2013. 182 с.

173. Тезаурус наукового дослідження: визначення, структура, характерні ознаки (п. 3.1) / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. Освітологія: витоки наукового напрямку: [монографія] / За ред. В.О. Огнев'юка; Авт. кол.: В.О. Огнев'юк, С.О. Сисоєва, Л.Л. Хоружа, І.В. Соколова, О.М. Кузьменко, О.О. Мороз. К.: ВП «Едельвейс». 2012. 336 с. С. 213–237.

174. Темченко О. Інноваційна компетентність керівника закладу освіти як складова його інноваційної культури // Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: кол. моногр. / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка ; [за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко]. Тернопіль : ТИПУ. 2020. С. 249–262. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4589>

175. Ткачова Н. О. Аксіологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі: монографія. Луганськ: ЛНПУ ім. Т.Шевченка; Х. : Вид-во «Каравела». 2006. 300 с.

176. Турчина Л. І. Феномен успіху в інноваційній діяльності сучасного освітнього закладу. Готовність вчителя до інноваційної діяльності у комунальному закладі «Луцька загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів № 20 Луцької міської ради». *Реалізація Концепції «Нова українська школа» в умовах інноваційного освітнього середовища. Збірка статей фестивалю інновацій*, Луцьк. 2019. С. 74-78. URL: <http://vippp.org.ua/files/silskashkola/fest2019-1568964942.pdf>

177. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя, В. В. Ільїн. Київ : Педагогічна думка, 2008.

178. Формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності: теорія і практик: Колективна монографія / Ввт. Кол.: О. Огієнко, Т. Г. Калюжна, Л. О. Мільто, Ю. Л. РАДЧЕНКО, К. В. КОТУН. К. 2016. 258 с.
179. Чумак О.В. Соціально-філософський аналіз поняття «інновація» та «інноваційна діяльність». *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. 2009. Вип. 36. С. 152-165.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpgvzdia_2009_36_16
180. Харагірло В. Є. Сутність і структура готовності до іноваційної діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти. *Імідж сучасного педагога*. Серія «Професійна освіта». 2018. № 1 (178). URL: <https://surl.li/cplxri>
181. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Тернопіль: Мандрівець, 2009. 360 с.
182. Хіміч В. Л. Визначення діагностичного інструментарію у науковому дослідженні. *Головний редактор*. 2020. С. 371–374.
183. Холковська, І.Л., Волошина, О.В., Губіна, С.І. Основи педагогічної майстерності: Практикум. Вінниця: Твори. 2019. 240 с.
184. Хоружа Л.Л. Етична компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика : монографія / Л.Л.Хоружа. К. Ін-т педагогіки АПН України. 2003. 319 с.
185. 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>
186. Цегельник, Т., Мізюк, В., Драгієва, Л. Переосмислення інноваційної компетентності педагога у дискурсі сучасних реалій. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. 12(8). С. 89–95. <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i8-012>
187. 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.

188. Шимановська-Діанич Л. М. Управління розвитком персоналу організації: теорія і практика : [монографія]. Полтава: ПУЕТ, 2012. 462 с.
189. Широков Д. Платформатизація освітнього процесу під час дистанційного та змішаного навчання в школі. *Міжнародний науковий журнал «Грааль науки»*, Секція XX «Педагогіка та освіта». 2021. № 5. С. 247-253. URL: https://www.researchgate.net/publication/352430583_Platformatizacia_osvтиного_procesu_pid_cas_distancijnogo_ta_zmisanogo_navcanna_v_skoli
190. Шишкін Г. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх вчителів технологій. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова*. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2013. Випуск 40. С.292-297. URL:: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8353/Shishkin%20G..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
191. Шульга А. Вплив дистанційного навчання на особистість педагога. *Розвиток освітніх систем в умовах євроінтеграційних трансформацій: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Чернівці, 26-27 травня 2021 року / за наук. ред. д. пед. наук С.З. Романюк. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2021. С.319-325. URL: <http://surl.li/uooswp>
192. Штефан Л. В. Інноваційний потенціал інженера-педагога: сутність, структура, принципи формування. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2010. No 2. С. 55–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2010_2_10 (дата звернення: 08.09.2024).
193. Що таке світ BANI 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: 08.09.2024).
194. Щербак О.І. Інноваційні технології в сучасній професійній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми*. Зб. наук. праць.: у 2-х част./ Редкол.: І.А. Зязюн та ін. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2012. 571с.

195. Юринець В. Є. Методологія наукових досліджень : навч. Посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 178 с
196. Юрченко О. Подружіться вже з тим III: 16 простих і практичних інструментів. Освіторія. URL: <https://osvitoria.media/experience/yak-uchytelyu-podruzhytys-iz-shi-16-prostyh-i-praktychnyh-instrumentiv-2/>
197. Яцик Т.О., Степанюк В.В. Словник коротких термінів з педагогіки. Луцький фаховий педагогічний коледж КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради. Луцьк: ФОП Мажула Ю.М., 2022. 50 с. URL: <https://surl.li/bqeang>
198. Cailen O'Shea. Distributed leadership and innovative teaching practices. International Journal of Educational Research Open 2 (2021) 100088. URL: https://www.researchgate.net/publication/356625508_Distributed_leadership_and_innovative_teaching_practices
199. Bratko M. Environmental Approach In Higher Education: Methodological Aspects. Environmental approach in higher education: methodological aspects. Continuous Professional Education: Theory and Practice, 2015. 4 (45), p.15–18.
200. Dunne, A., Patel, R., & Souto Otero, M. (2014). Study on policies promoting innovative pedagogies that are effective in tackling low achievement in basic skills. European Commission. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
201. Innovation and Technology. Education 5.0: What Does It Mean? How Does It Work? URL: <https://www.sydle.com/blog/education-5-0-61e71a99edf3b9259714e25a>
202. Knowles M. The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy. Englewood Cliffs: Cambridge Adult Education, 1980.
203. Learning How to Learn: Powerful mental tools to help you master tough subjects. (2020, July 10). Coursera. <https://www.coursera.org/learn/learning-how-tolearn>
204. Glatthorn A. Teacher development : international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn ; ed. by L. Anderson. London : Pergamon Press, 1995. 198 p.

205. Hager P. Is There a Cogent Philosophical Argument against Competence on Standards? / P. Hager // *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition: Problems of Educational and Practices*; Ed. by Paul Hirst and Patricia White. Vol. 4. Florence : Routledge, 1998. P. 399–415.
206. Human Школа <https://help-center.human.ua/uk/>
207. 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>
208. Schumpeter J. *Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung*. Duncker & Humblot, 2006. 548 s.
209. Sreeram Vishnu, Archana Raghavan Sathyan, Anu Susan Sam, Aparna Radhakrishnan, Sulaja Olaparambil Ragavan, Jasna Vattam Kandathil, Christoph Funk. Digital competence of higher education learners in the context of COVID-19 triggered online learning. *Social Sciences & Humanities Open* 6 (2022) 100320. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2590291122000742>
210. *Unlocking Innovation: Training Teams and Individuals to have Every Day Breakthroughs*. 2023. P.101-105. URL: <https://futura-pub.com/wp-content/uploads/2023/11/Bukoros-A.-2023.pdf>

ДОДАТКИ

Додаток А

Результати вступного анкетування в рамках курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»)

Запитання	Ліцей «Едюкейтер» (м. Київ)	Свялявський ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів
Вік	18-25 років – 29, 4 % 26-40 років – 41, 2 % 41-60 років – 23, 5 % 60 + років – 5, 9 %	18-25 років – 5,9 % 26-40 років – 29,4 % 41-60 років – 47, 1 % 60 + років – 17, 6 %
Стаж педагогічної діяльності	0-5 років – 41, 2 % 6-10 років – 29, 4 % 11-20 років - 0 % більше 20 років – 29, 4 %	0-5 років – 5, 9 % 6-10 років – 11,8 % 11-20 років - 23, 5 % більше 20 років – 58, 8 %
Чи розумієте Ви зміст поняття «інновація»?	Так – 94, 1 % Ні – 0 % Не знаю – 5, 9 %	Так – 88, 2 % Ні – 0 % Не знаю – 11, 8 %
Як часто Ви застосовуєте інноваційні елементи роботи у своїй педагогічній діяльності?	Дуже часто – 11, 8 % Часто – 64, 7 % Інколи – 23, 6 % Не використовую – 0 %	Дуже часто – 11, 8 % Часто – 47, 1 % Інколи – 41, 2 % Не використовую – 0 %
Чим Вас приваблює інноваційна діяльність?	А. Розвиває інтерес учнів до вивчення предмету – 47, 1 % Б. Надає можливість учителю проявити себе – 5, 9 % В. Уможлиблює запровадження нових методів і форм навчання – 11, 8 % Г. Задовольняє бажання підвищити рівень	А. Розвиває інтерес учнів до вивчення предмету – 52, 9 % Б. Надає можливість учителю проявити себе – 5, 9 % В. Уможлиблює запровадження нових методів і форм навчання – 17, 6 % Г. Задовольняє бажання підвищити рівень

	власної професійної компетентності – 11, 8 % Д. Інтенсифікує процес навчання та підвищує його якісно-кількісні показники – 17, 6 % Інше – відповіді А, Б, В – 5, 9 %	власної професійної компетентності – 0 % Д. Інтенсифікує процес навчання та підвищує його якісно-кількісні показники – 23, 5 % Інше – 0 %
Яким, на Вашу думку, є Ваш рівень інноваційної компетентності?	Низький – 5, 9 % Середній – 52, 9 % Достатній – 35, 3 % Високий – 5, 9 %	Низький – 0 % Середній – 41, 2 % Достатній – 52, 9 % Високий – 5, 9 %
Укажіть основні причини, які гальмують упровадження інновацій у Вашій педагогічній діяльності.	Недостатнє матеріальне забезпечення – 23, 5 % Надмірна насиченість матеріалу – 17, 6 % Психологічна неготовність учнів сприймати інновації – 0 % Поспішне впровадження – 5, 9 % Консерватизм вчителів – 23, 5 % Погане володіння комп'ютером – 17, 6 % Недостатня обізнаність щодо інноваційних технологій – 47, 1 % Недостатність часу – 35, 3 % Війна в Україні – 0 % Інше – 0 %	Недостатнє матеріальне забезпечення – 70, 6 % Надмірна насиченість матеріалу – 41, 2 % Психологічна неготовність учнів сприймати інновації – 0 % Поспішне впровадження – 17, 6 % Консерватизм вчителів – 11, 8 % Погане володіння комп'ютером – 11, 8 % Недостатня обізнаність щодо інноваційних технологій – 23, 5 % Недостатність часу – 47, 1 % Війна в Україні – 29, 4 % Інше – 5, 9 % (відсутність техніки й електропостачання)
На Вашу думку, прагнення до інноваційної діяльності залежить від віку вчителя та	Так – 29, 4 % Ні – 70, 6 % Не знаю – 0 %	Так – 5, 9 % Ні – 76, 5 % Не знаю – 5, 9 % Інше – 5, 9 % Залежить від самого вчителя і

його педагогічного стажу?		його бажання вдосконалюватися
Назвіть внутрішні суперечності, що заважають створенню нового	Невпевненість у позитивному результаті – 29, 4 % Заважають сумніви, чи зможу я бути успішним з інноваційної чи експериментальної роботи – 35, 3 % Ніхто не зважає на додаткові витрати часу й сил для роботи по-новому – 47, 1 % Немає впевненості, що нове буде краще старого – 11, 8 % Нічого – 23, 5 %	Невпевненість у позитивному результаті – 41, 2 % Заважають сумніви, чи зможу я бути успішним з інноваційної чи експериментальної роботи – 23, 5 % Ніхто не зважає на додаткові витрати часу й сил для роботи по-новому – 35, 3 % Немає впевненості, що нове буде краще старого – 11, 8 % Нічого – 23, 5 %
Які нововведення ви внесли у свою діяльність за останній рік? (вибране)	- ТРВЗ (технології розв'язання винахідницьких завдань) на уроках математики; - залучення іноземних платформ, корекція тем занять під запити учнів, 3D-моделювання; - цифрові застосунки та ІІІ, Kahoot, Wordwall; - інтерактивні уроки, використання тестів «На урок» в очному режимі, робота з мапами думок, складання мемів, робота без підручників, ігрові технології, digital-ресурси, написання сторітелінгів, більше практичної діяльності, створення відео по підготовці до ЗНО(НМТ) із математики для профільних класів на власному ютуб-каналі,	- створення Kahoot - використання онлайн-додатків на уроках англійської мови, різних ігор, які популярні на просторах американського ТВ; - НУШ - використання ІІІ - збільшення кількості часу та завдань індивідуального характеру; - кейс-технології - Canva - участь у проєктній роботі; - електронний журнал - принцип перевернутого класу(flipped class)

	урок-квест, урок-вистава, - міжпредметна інтеграція(література-музика, англійська тощо).	
На вирішення якої проблеми були спрямовані ініційовані вами інновації ? (вибране)	розвиток критичного мислення, вміння приймати рішення; посилення зацікавленості до активного спілкування із іноземцями; більш детальне пояснення предмету; візуалізація матеріалу та взаємодія в класі; розширення видів діяльності, таким чином діти швидко змінюють фокус уваги та довше якісно працюють на уроках; якісне повторення, розуміння мети предмету; зменшення кількості паперової роботи; поширення вільного доступу всім охочим до якісної освіти; підготовка учнів до науково-дослідницької діяльності.	- мотивація до навчання, самооцінювання учнів; - зацікавлення учнів вивченням нового матеріалу; - використання нових форм навчання; - покращення якості викладання предмету; - формування творчо-пізнавальних здібностей учнів; - прагнення йти в ногу з вимогами часу; - забезпечення матеріально-технічною базою осередку учнівського врядування; - швидка перевірка й оцінювання знань учнів; - вирішення проблеми впевненості в собі.
Яких результатів ви досягли за допомогою нововведення?	досягнуто кращих результатів – 76, 5 % результати є такими, як попередні – 11, 8 % результати гірші від попередніх – 0 % невідомо – 11, 8 %	досягнуто кращих результатів – 88, 2 % результати є такими, як попередні – 5, 9 % результати гірші від попередніх – 0 % невідомо – 5, 9 %

Які зміни відбуваються в діяльності дітей на заняттях і в повсякденному житті завдяки використаній Вами інновації?	діти стають активнішими – 52, 9 % підвищується пізнавальна самостійність дітей – 52, 9 % підвищується рівень пізнавального інтересу – 70, 6 % інші зміни у розвитку дітей (назвати) – 0 % немає змін – 0 %	діти стають активнішими – 70,6 % підвищується пізнавальна самостійність дітей – 41, 2 % підвищується рівень пізнавального інтересу – 58, 8 % інші зміни у розвитку дітей (назвати) – 0 % немає змін – 0 %
Чого Ви очікуєте від власної інноваційної діяльності?	особистого задоволення своєю працею – 94, 1 % громадського визнання – 5, 9 % зниження обов'язкової норми навчальних годин – 5, 9 % пріоритетного становища (уваги) в колективі – 0 % матеріальної винагороди – 11, 8 % Інше - полегшення процесу навчання як для учнів, так і для мене (5, 9 %)	особистого задоволення своєю працею – 100 % громадського визнання – 17,6 % зниження обов'язкової норми навчальних годин – 0 % пріоритетного становища (уваги) в колективі – 0 % матеріальної винагороди – 5,9 % Інше – 0 %

Додаток Б

Анкета щодо володіння цифровими освітніми платформами

Мета: з'ясувати рівень володіння вчителів закладів загальної середньої освіти цифровими технологіями для планування змісту курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Інструкція: оберіть одну відповідь на запитання тестового формату; надайте лаконічну відповідь на запитання розгорнутого типу.

Укажіть Ваш вік.

А. 18-25 років

Б. 26-40 років

В. 41-60 років

Г. 60 + років

Зазначте стать.

А. Чоловіча

Б. Жіноча

Позначте стаж професійної діяльності.

А. 0-5 років

Б. 6-10 років

В. 11-20 років

Г. більше 20 років

На якому рівні Ви володієте цифровими технологіями?

А. Низькому

Б. Середньому

В. Достатньому

Г. Високому

Як Ви розумієте поняття «цифрові освітні платформи»?

Цифрові освітні платформи сприяють ефективності освітнього процесу, на Вашу думку?

А. Так

Б. Ні

В. Не знаю

Чи може володіння й активне застосування цифрових освітніх платформ свідчити про інноваційну компетентність вчителя?

А. Так

Б. Ні

В. Частково

Г. Не знаю

Які застосунки Ви найчастіше використовуєте у своїй роботі?
(лаконічна відповідь)

Додаток В

Результати анкетування щодо володіння цифровими освітніми платформами в рамках курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»

Запитання	Ліцей «Едюкейтер» (м. Київ)	Свялявський ЗЗСО № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів
На якому рівні Ви володієте цифровими технологіями?	А. Низькому – 0 % Б. Середньому – 31, 3 % В. Достатньому – 50 % Г. Високому – 18, 8 %	А. Низькому – 0 % Б. Середньому – 37, 5, % В. Достатньому – 50 % Г. Високому – 12, 5 %
Як Ви розумієте поняття «цифрові освітні платформи»?	- «ресурси, які допомагають залучити учнів до навчання і загалом покращити якість освітнього процесу»; - «різні програми або інтернет- сервіси, які допомагають зробити навчання цікавішим та зручнішим»; - «сайти, додатки, за допомогою яких можливо готувати або проводити заняття»; - «платформи, на яких можна створювати інтерактивні уроки, вправи, завдання та ігри, гейміфікувати урок»; - «це приклад інструменту взаємодії між учасниками освітнього процесу»; - «ті засоби, що дозволяють модернізувати освітній процес вчителя»; - «ключовий інструмент цифрової трансформації, яка	- «онлайн-системи і т.д., на яких можна не тільки здійснювати конференції, але й отримувати необхідні навчальні матеріали»; - «платформи, за допомогою яких можна проводити конференції, навчання, обмінюватися інфомацією, презентувати»; - «місце проведення уроків, отримання матеріалів використання різноманітних електронних засобів та програмного забезпечення з метою покращення якості навчання та забезпечення доступу до знань здобувачам освіти та викладачам»; - «це платформи, за допомогою яких ми можемо здійснювати освітні процеси з учнями онлайн та офлайн»; - «портал, на якому можна створювати,

	забезпечує інформаційний обмін між великою кількістю користувачів».	зберігати навчальні завдання, обмінюватись ними, використовувати їх для контролю, самоконтролю»; - «цифрові онлайн ресурси, де можна навчатися, підвищувати кваліфікацію, розширяти кругозір».
Цифрові освітні платформи сприяють ефективності освітнього процесу, на Вашу думку?	А. Так – 100 % Б. Ні – 0 % В. Не знаю - 0%	А. Так – 95, 8 % Б. Ні – 0 % В. Не знаю – 4, 3 %
Чи може володіння й активне застосування цифрових освітніх платформ свідчити про інноваційну компетентність вчителя?	А. Так – 43, 8 % Б. Ні – 0 % В. Частково – 56, 3 % Г. Не знаю – 0 %	А. Так – 70,8 % Б. Ні – 0 % В. Частково – 29, 2 % Г. Не знаю – 0 %
Які застосунки Ви найчастіше використовуєте у своїй роботі?	- Для створення відеоконференцій: Zoom, Skype; - для створення віртуальних дошок, Padlet, Jamboard, Zoom-дошка; - для створення візуального медіаконтенту: Canva, Liveworksheets, Mentimeter; - для проведення проміжних, підсумкових контролів, здійснення етапу актуалізації чи перевірки знань: Kahoot, Quizlet, Quizziz, Learningapps, Wordwall, Classtime, LearningUA;	- Для створення відеоконференцій: Zoom, Google Meet; - для створення віртуальних дошок, Padlet, Classroomscreen; - для створення візуального медіаконтенту: Canva; - для проведення проміжних, підсумкових контролів, здійснення етапу актуалізації чи перевірки знань: Wordwall, Kahoot, LearningApps, Quizlet - освітні бібліотеки матеріалів, навчальні лабораторії: Всеосвіта, На урок, Всеукраїнська школа онлайн, JustClass;

	- освітні бібліотеки матеріалів, навчальні лабораторії: twinkl, Всеукраїнська школа онлайн, На урок, Всеосвіта, islCollective, Mozabook, Phet, ESLBrains; - ресурси для зберігання й обміну файлами: додатки КНС; - застосунки III; - цифрові освітні платформи для організації навчання: Мій клас, Classroom, Moodle, - платформи з масовими відкритими онлайн-курсами: Prometheus, Дія. Цифрова Освіта, EdEra, Khan Academy, Duolingo; - інше: Desmos (цифровий калькулятор).	- ресурси для зберігання й обміну файлами: MS Office; - застосунки III; - цифрові освітні платформи для організації навчання: Єдина школа, застосунки Google (Classroom, Form, Meet, Youtube); - платформи з масовими відкритими онлайн-курсами: EdEra, iLEARN, British Council; - соціальні мережі та месенджери: Viber, Facebook.
--	--	---

Додаток Г

Анкета «Мотивація професійної діяльності»

Мета: з'ясувати мотиви професійної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти.

Інструкція: оцініть від 1 до 4 мотиви Вашої професійної діяльності, де 1 – найменш значимий, 4 – найбільш значимий.

Укажіть Ваш вік.

А. 18-25 років

Б. 26-40 років

В. 41-60 років

Г. 60 + років

Зазначте стать.

А. Чоловіча

Б. Жіноча

Позначте стаж професійної діяльності.

А. 0-5 років

Б. 6-10 років

В. 11-20 років

Г. більше 20 років

Мотиви діяльності.	Значущі для мене самого	Провідні в нашому колективі	Мотиви, на які орієнтується адміністрація
Прагнення до досягнення професійних успіхів.			
Усвідомлення соціальної значущості педагогічної праці.			
Прагнення проявити й утвердити себе в професії.			
Добре ставлення, професійне взаєморозуміння колег.			
Бажання проявити творчість у роботі.			
Можливість самостійно планувати свою діяльність.			
Повага та підтримка з боку адміністрації.			
Прагнення до отримання великої матеріальної винагороди.			

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Теодора Елерса.

Мета: виявити провідні мотиви налаштування на успіх.

Опитувальник (Так-Ні)

1. Коли є вибір між двома варіантами, то краще, не відкладаючи, зробити вибір.
2. Я нервую, коли помічаю, що не можу виконати завдання на 100 відсотків.
3. Коли я працюю, складається враження, наче всі свої ресурси я віддаю на досягнення успіху.
4. Якщо виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення одним/однією з останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль немає чим зайнятися, то я втрачаю спокій.
6. У певні дні мої успіхи є нижчими за «норму».
7. Стосовно себе я є більш вимогливий/вимоглива, ніж щодо інших людей.
8. Я більш привітний/привітна, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, то згодом собі дорікаю, бо переконаний/переконана, що зміг би/ змогла б упоратися з завданням.
10. Під час виконання роботи я потребуую невеликих перепочинків.
11. Старанність – головна риса моєї вдачі.
12. Мої досягнення не завжди однаково успішні.
13. Мені до душі інша робота, ніж та, якою я тепер займаюся.
14. Зауваження сприяють моїй активності більше, ніж похвала.
15. Я переконаний/переконана в тому, що колеги сприймають мене хорошим фахівцем/фахівчиною.
16. Перешкоди допомагають мені приймати більш виважені рішення.
17. Іншим легко зачепити почуття моєї гідності.
18. Коли я працюю без особливого бажання, це легко помітити.
19. Під час виконання роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Деколи я відкладаю на потім ту роботу, яку повинен/повинна виконати зараз.
21. Я вважаю, що слід покладатися лише на власні сили.
22. У житті мало речей, які для мене більш важливі за гроші.
23. Коли я маю виконати важливе доручення, то не відволікаюся на інші проблеми.
24. Почуття мого честолюбства є меншим, ніж в інших.
25. Наприкінці відпустки я переважно з радістю повертаюся до роботи.

26. Коли робота мені до вподоби, я виконую її більш якісно, ніж будь-який інший вид діяльності.

27. Мені приємніше мати справу з людьми, які здатні інтенсивно працювати.

28. Коли у мене немає заняття, я відчуваю дискомфорт.

29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, порівняно з іншими

30. Коли мені доводиться приймати рішення, то я стараюся знайти найкращий спосіб вирішення завдання.

31. Мої знайомі/друзі/колеги вважають мене ледачим.

32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.

33. Немає сенсу йти всупереч волі керівника.

34. Деколи я не знаю, яку роботу доведеться виконувати.

35. Коли щось не вдається зробити, то я втрачаю терпіння.

36. Я переважно не надаю значення своїм досягненням.

37. Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї роботи є вищими, ніж в інших людей.

38. Багато справ, за які я брався/бралася, не були завершені.

39. Я заздрю людям, які є менш завантаженими, порівняно зі мною.

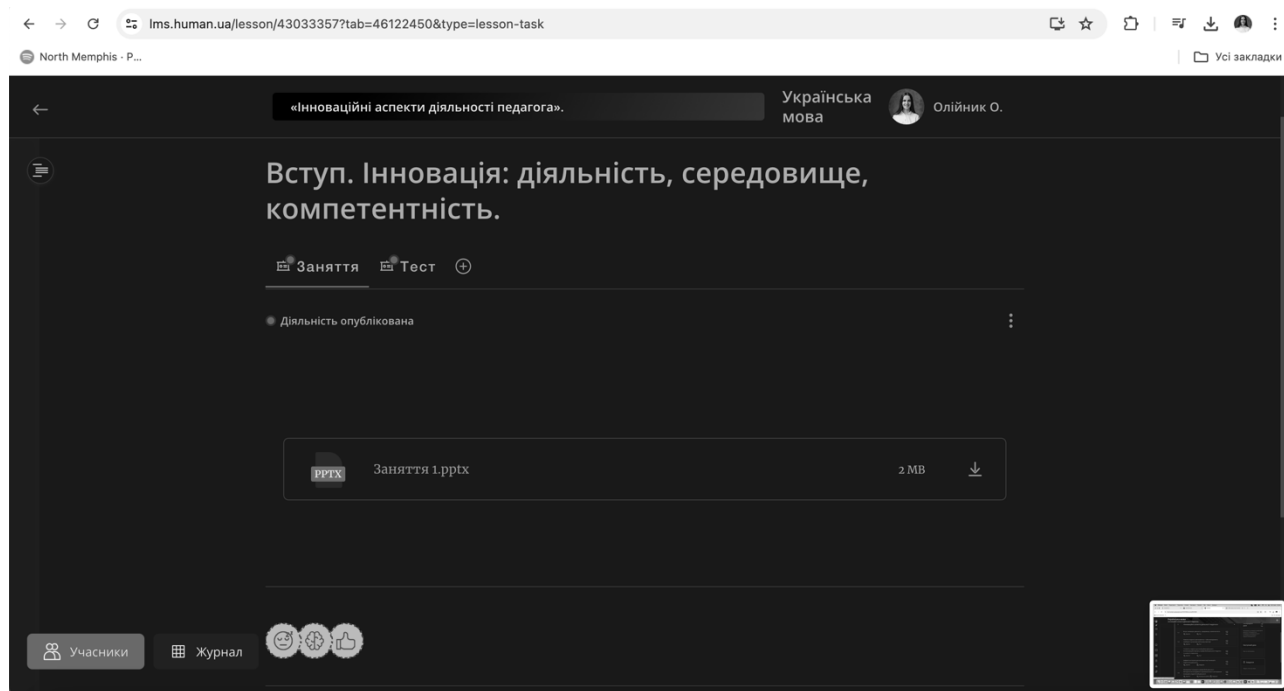
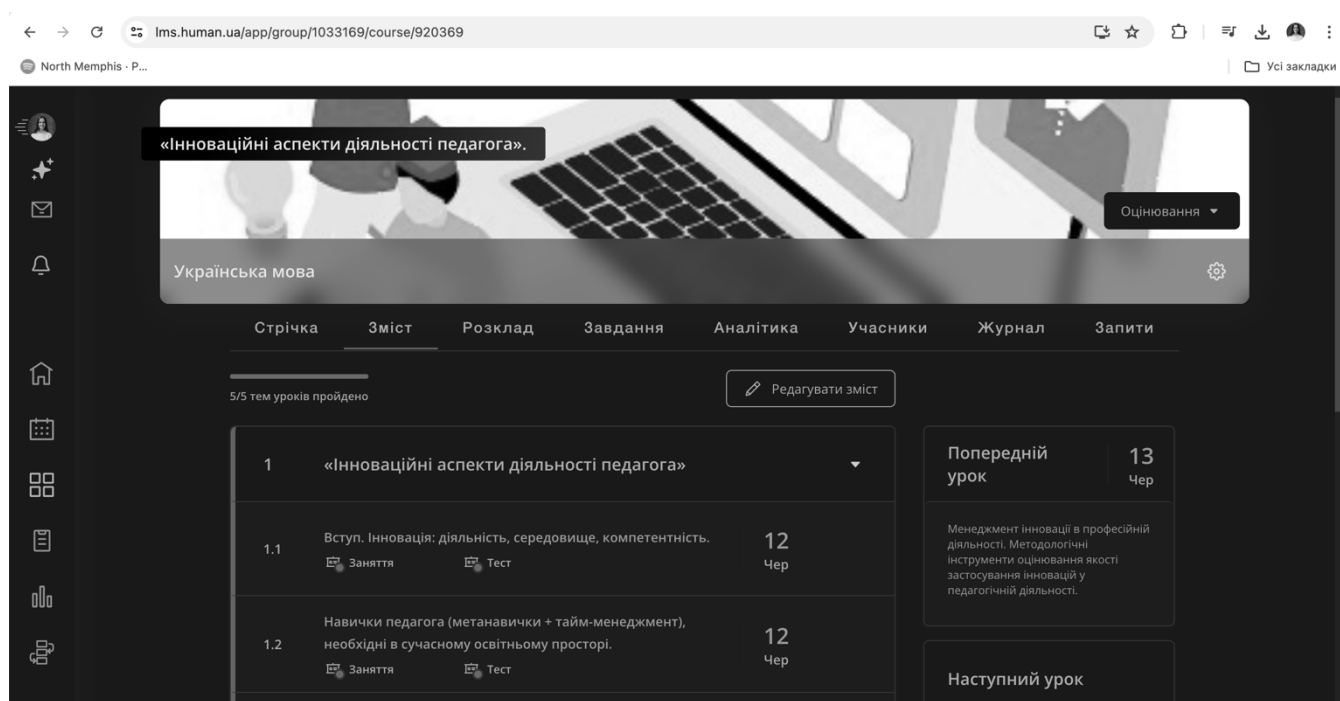
40. Я не рівняюся на тих, хто прагне влади й посад.

41. Коли я переконаний/переконана в правильності власної позиції, я здатний/здатна зробити все, щоб довести це.

Джерело:

https://stud.com.ua/17007/menedzhment/metodika_diaagnostiki_osobistosti_motivatsiyu_uspihu_elersa

Функціональні можливості цифрової освітньої платформи «Human»



lms.human.ua/lesson/43033357?tab=46122502&type=lesson-task

North Memphis - P... | Усі закладки

«Інноваційні аспекти діяльності педагога». Українська мова Олійник О.

Вступ. Інновація: діяльність, середовище, компетентність.

Заняття Тест

Діяльність опублікована

Вхідне тестування щодо інноваційної діяльності.

Посилання
<https://forms.gle/PXo89NejBCPQMdBf8>

Учасники Журнал

lms.human.ua/app/home

North Memphis - P... | Усі закладки

Загальна стрічка

Олійник Оксана, перегляньте, що нового
[Мій навчальний профіль](#)

Олійник Оксана
«Інноваційні аспекти діяльності педагога». Українська мова 19 дн. тому

Завдання
Менеджмент інновацій в професійній діяльності. Методологічні інструменти оцінювання якості застосування інновацій у педагогічній діяльності. 20 Чер

Олійник Оксана
«Інноваційні аспекти діяльності педагога». Українська мова 19 дн. тому

lms.human.ua/lesson/43033375?tab=46122469&type=lesson-task

North Memphis - P... | Всі закладки

«Інноваційні аспекти діяльності педагога» Українська мова Олійник О.

Створити онлайн-урок 13-го червня, 10:00

Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність.

Заняття Завдання

Діяльність опублікована

Заняття 4.pptx 12 MB

Учасники Журнал

lms.human.ua/lesson/43033375?tab=23902953&type=home-task

North Memphis - P... | Всі закладки

«Інноваційні аспекти діяльності педагога» Українська мова Олійник О.

Створити онлайн-урок 13-го червня, 10:00

Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність.

Заняття Завдання

Завдання видано Дата здачі 20-го червня

Домашнє завдання: створіть фрагмент уроку (взяти власний предмет) із застосуванням інноваційного методу й застосунку (застосунок можна взяти не лише той, що на уроці розглядали). Поясніть, як це імплементувати в освітній процес та які це матиме переваги/недоліки. Формат здачі - текстовий документ або посилання на роботу.

Перевірити роботи Журнал

← → ↺ 📑 lms.human.ua/lesson/43033375?tab=23902953&type=home-task

North Memphis - P... | 📁 Усі закладки

Цифрові застосунки для імпл...

Завдання

Очікують 0

Виконали 15

П

Петришина Мар'яна

90

Циганин Любов

90

Береш Євген

100

Б

Брудняк Ауріка

100

Інноваційні аспекти діяльності педагога.

Українська мова

Олійник О.

Створити онлайн-урок

📅 13-го червня, 10:00

Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність.

Діяльність

Завдання

Видано

Дата здачі 20-го червня

Завдання: створіть фрагмент уроку (взяти власний предмет) із застосуванням дійсного методу й застосунку (застосунок можна взяти не лише той, що на уроці мали). Поясніть, як це імплементувати в освітній процес та які це матиме переваги/недоліки. Формат здачі - текстовий документ або посилання на роботу.

← → ↺ 📑 lms.human.ua/app/tasks/hometasks/actual

North Memphis - P... | 📁 Усі закладки

👤

🌟

✉

🔔

🏠

📅

🗂

📄

📊

🖨

Призначені 2

На перевірку

Прийняті

Завдання

Всі курси

Пошук

Менеджмент інновацій в професійній діяльності. Методологічні інструменти оцінювання якості застосування інновацій у педагогічній діяльності.

15

15

0

18 / 33

Оцінено

Прийнято

Очікує

Виконують

«Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Видано 13.06

Дата здачі 20.06

Українська мова

Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність.

15

15

0

18 / 33

Оцінено

Прийнято

Очікує

Виконують

«Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Видано 13.06

Дата здачі 20.06

Українська мова

← → ↺ 📑 lms.human.ua/app/tasks/hometasks/actual

North Memphis - P... | 📁 Усі закладки

Повідомлення

Завдання

Як це працює?

Ауріка Брудняк, здав(-ла) завдання "Цифрові застосунки для..."

Б

20.06.2024 23:05

Ауріка Брудняк, здав(-ла) завдання "Менеджмент інновацій в професійній..."

Б

20.06.2024 23:04

Ганна Кондра, здав(-ла) завдання "Цифрові застосунки для..."

К

20.06.2024 11:14

Ганна Кондра, здав(-ла) завдання "Менеджмент інновацій в професійній..."

К

20.06.2024 10:53

Любов Циганин, здав(-ла) завдання "Цифрові застосунки для..."

Всі курси

Пошук

Менеджмент інновацій в професійній діяльності. Методологічні інструменти оцінювання якості застосування інновацій у педагогічній діяльності.

15

15

0

18 / 33

Оцінено

Прийнято

Очікує

Виконують

«Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Видано 13.06

Дата здачі 20.06

Українська мова

Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність.

15

15

0

18 / 33

Оцінено

Прийнято

Очікує

Виконують

«Інноваційні аспекти діяльності педагога».

Видано 13.06

Дата здачі 20.06

Українська мова

← → ↺ lms.human.ua/app/tasks/hometasks/actual

North Memphis · P... Усі закладки

👤

ⓘ

✕

авдання

Як це працює?

сі курси

Пошук

Менеджмент інновацій в професійній діяльності. Методологічні інструменти оцінювання якості застосування інновацій у педагогічній діяльності.

15 15 0 18 / 33

Оцінено Прийнято Очікує Виконують

Інноваційні аспекти діяльності педагога». Видано 13.06 · Дата здачі 20.06

Українська мова

Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність.

15 15 0 18 / 33

Оцінено Прийнято Очікує Виконують

Інноваційні аспекти діяльності педагога». Видано 13.06 · Дата здачі 20.06

Українська мова

🗨️

Діалогів немає

Тут з'являються діалоги що стосуються вашої активності та оцінок

← → ↺ lms.human.ua/thematic-assessment/920369?user=1043049

North Memphis · P... Усі закладки

←

П Петришина Мар'яна
«Інноваційні аспекти діяльності педагога». Українська мова

✕

Оцінювання

«Інноваційні аспекти діяльності педагога»

Тема 1

Гучкович Антоніна

П Петришина Мар'яна

Циганин Любов

Б Батрин Мирослав

Береш Євген

Бігар Катерина

Середній бал

95.00

Успішність

2

оцінки

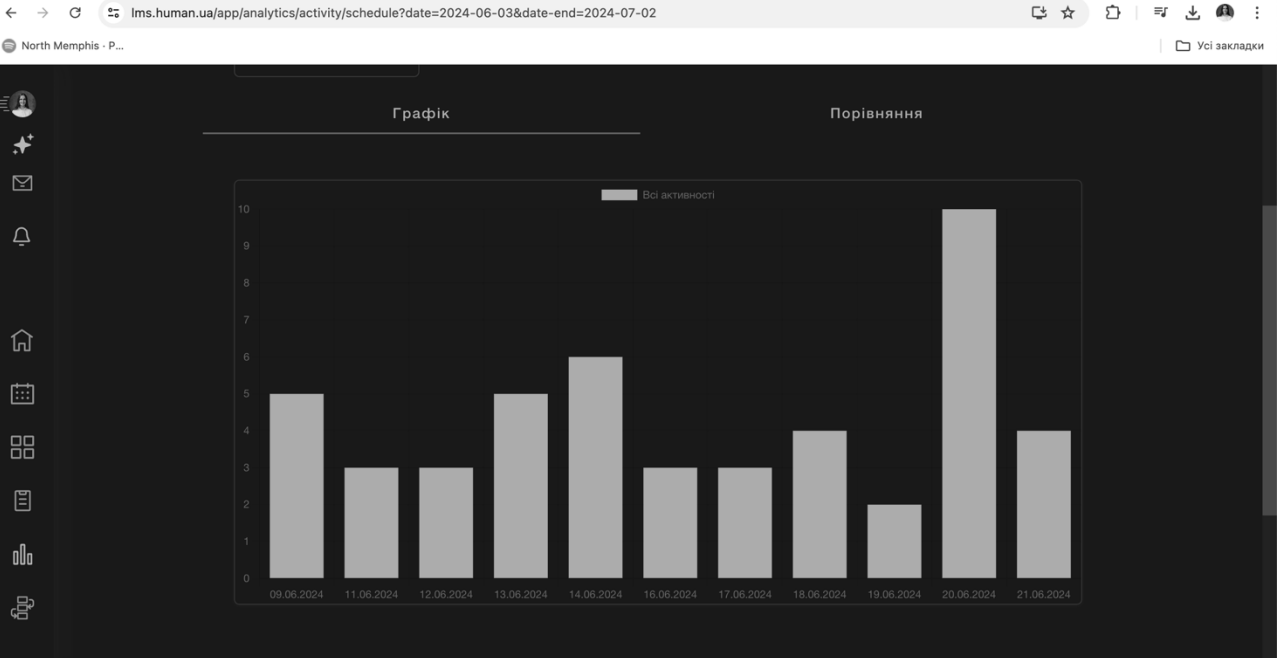
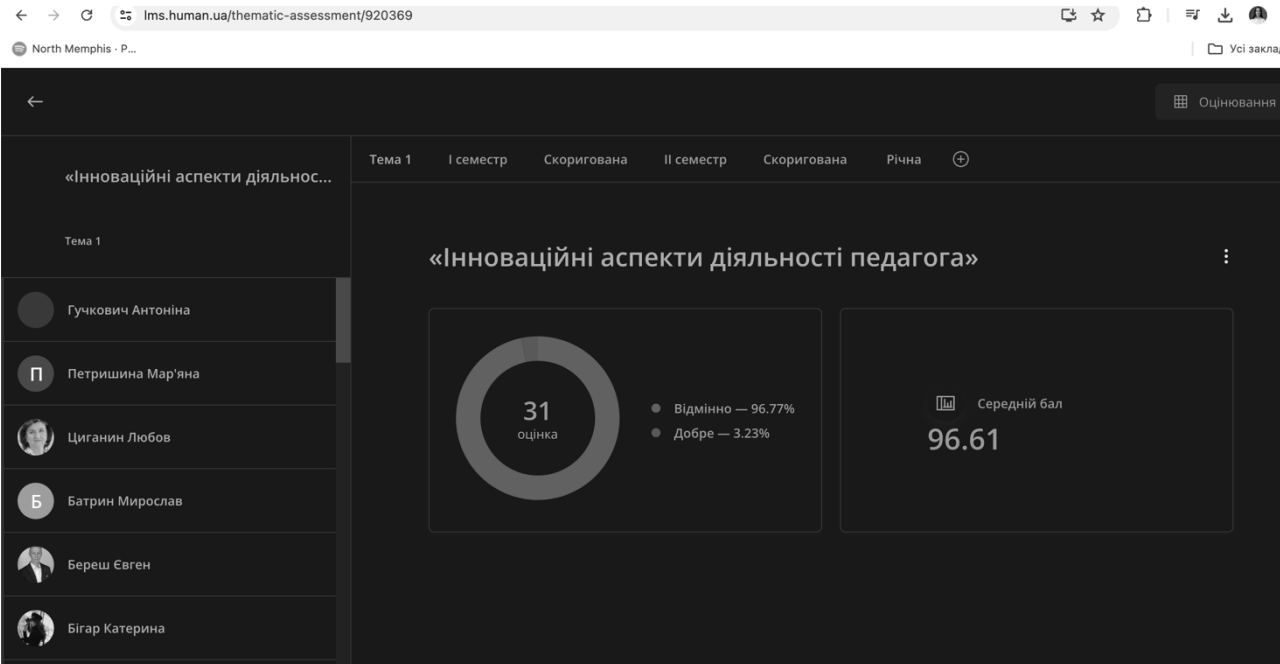
Відмінно — 100%

Оцінки

0/100 балів

Середній бал

96.61



Програма онлайн-курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»

Мета курсу:

- актуалізувати необхідні компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти;
- акцентовано розвинути/посилити інноваційну компетентність шляхом залучення цифрових освітніх платформ;
- вивчити й практично застосувати інноваційні цифрові застосунки, корисні для освітнього процесу.

Завдання курсу:

- розкрити специфіку застосування та розвивальний потенціал сучасних цифрових освітніх платформ у розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти;
- теоретично обґрунтувати та розробити діагностичний інструментарій для оцінювання інноваційної компетентності вчителів ЗЗСО;
- обґрунтувати змістово-методичне забезпечення розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням сучасних цифрових освітніх платформ та перевірити його ефективність.

Тема	Компетентності (відповідно до професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024 р.)	Знання	Уміння та навички
1. Вступ. Розповідь про структуру курсу, вихідне завдання. Інновація: діяльність, середовище, компетентність.	Здатність: - до інноваційної діяльності; - надавати підтримку колегам у їхньому професійному розвитку; - здійснювати власний професійний	Основні компоненти інновацій: діяльність, середовище, компетентність; види освітніх інновацій.	Аналіз інноваційної діяльності у власному педагогічному середовищі; формулювання цілей та завдань освітніх змін; системне мислення щодо інноваційних процесів; комунікація

	розвиток, отримувати підтримку від колег; - ефективно використовувати наявні та створювати (за потреби) нові електронні (цифрові) ресурси; - використовувати цифрові технології в освітньому процесі.		з колегами стосовно інновацій.
2. Навички педагога, необхідні в сучасному освітньому просторі.		Специфіка сучасного освітнього простору; навички сучасного вчителя та шляхи їхнього набуття й удосконалення.	Використання інноваційних методів викладання; критичне мислення; командна робота; тайм-менеджмент.
3. Готовність педагога до інноваційної діяльності. Антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності педагога та шляхи їх подолання.		Типологія бар'єрів у професійній діяльності педагога; теорії змін та інноваційного розвитку; шляхи подолання суперечностей інноваційної діяльності.	Самооцінювання рівня інноваційної готовності; генерування стратегій подолання бар'єрів; самоменеджмент.
4. Цифрові застосунки для імплементації інновацій у педагогічну діяльність.		Сучасні цифрові освітні ресурси (залежно від запиту вчителів) та алгоритми їх застосування; переваги й недоліки цифрових ресурсів.	Проектування уроків із використанням сучасних цифрових освітніх ресурсів; залучення учнів до цифрової взаємодії; колективна робота онлайн; володіння нормами безпеки й етики в цифровому просторі.
5. Менеджмент інновації в професійній діяльності. Методологічні		Поняття «менеджмент освітньої інновації», алгоритми	Планування й упровадження освітніх ініціатив; самоаналіз та моніторинг змін;

інструменти оцінювання якості застосування інновацій у педагогічній діяльності.		упровадження інновацій в освітньому процесі; інструменти оцінювання ефективності освітніх інновацій.	презентування результатів інновацій.
---	--	--	--------------------------------------

Підсумкове тестування щодо рівнів інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти в рамках курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»

Увідповідніть характеристику світу з його назвою (у контексті соціогенетичної теорії)

1. SPOD	А. нестабільний, невпевнений, складний, двозначний. Нагадує потік води.
2. VUCA	Б. Крихкий, тривожний, нелінійний, незрозумілий. Схожий на пар.
3. BANI	В. Стійкий, передбачуваний, простий, визначений. Реальність у ньому порівнюють із зимовим льодом.

1 – в, 2 – а, 3 – б.

1. Який із нормативних документів не регламентує інноваційної діяльності в освіті?

А. Закон України «Про вищу освіту» (2014)

Б. Закон України «Про освіту» (2017)

В. Закон України «Про інноваційну діяльність» зі змінами (2012),

Г. Закон «Про академічну доброчесність» зі змінами (2023),

Д. Концепція «Нова українська школа» (2016)

Е. Положення «Про порядок здійснення інноваційної діяльності в системі освіти України».

3. «Новітні створені педагогічно-управлінські продукти (технології, методи, засоби, форми роботи, матеріальні продукти), які є безпосереднім критерієм визначення ефективності інноваційного розвитку освіти під час реалізації її трієдиної мети (навчальної, розвивальної та виховної)» - мова йде про...

А. інновацію

- Б. інтеграцію
- В. мету навчання
- Г. цифровізацію
- Д. інклюзію

4. У відповідність принципи здійснення інноваційної діяльності з їхнім тлумаченням.

1. Принцип інтеграції освіти.	А. Передбачає створення передумов розвитку активності, ініціативи, творчості учнів і вчителів, залучення громадськості в управління школою.
2. Принцип диференціації та індивідуалізації освіти.	Б. Потребує забезпечення умов для розвитку здібностей кожного вихованця. Максимальний розвиток здібностей дитини, незалежно від соціально-економічного та суспільного статусу її сім'ї, статі, національності, віросповідання.
3. Принцип демократизації освіти.	В. Вимагає уваги до кожної дитини як особистості, орієнтації на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними, фізичними якостями.

1 – в, 2 – б, 3 – а.

5. Яка компетентність не належить до переліку загальних відповідно до «Професійного стандарту вчителя закладів загальної середньої освіти»?

- А. інклюзивна;
- Б. громадянська;
- В. соціальна;
- Г. культурна ;
- Д. лідерська;
- Е. підприємницька компетентності

6. «Система мотивів, знань, умінь, навичок, яка забезпечує ефективний результат використання нових педагогічних технологій» (І. Дерновський) – це характеристика ... компетентності.

- А. проєктувальної;
- Б. прогностичної;
- В. інноваційної;
- Г. емоційно-етичної;
- Д. цифрової.

7. Уміння працювати з цілями, визначення пріоритетів, знання інструментів планування, вироблення звичок – це характеристики навички...

- А. Співпраці;
- Б. Тайм-менеджменту;
- В. Спілкування;
- Г. Допитливості;
- Д. Гнучкості;
- Е. Критичного мислення.

8. Оберіть антиінноваційний бар'єр, який не належить до внутрішніх.

- А. Схильність до конформізму;
- Б. Особистісна тривожність;
- В. Невпевненість у собі;
- Г. Протидія керівних органів освіти втіленню нововведень;
- Д. Негативний попередній досвід упровадження інновацій.

9. Що із запропонованого переліку не є засобом мотивації до впровадження інновацій у педагогічну діяльність?

- А. Зовнішні стимули, пов'язані із матеріальною винагородою;
- Б. Мотиви зовнішнього самоствердження (через оцінку оточуючих);
- В. Погроза звільнення;
- Г. Мотиви особистісної самореалізації (передбачають можливість особистісного зростання);
- Д. Мотиви творчості.

10. Який чинник НЕ потрібно враховувати, ініціюючи інновацію в закладі освіти?

- А. Актуальність нововведення.

Б. Відповідність нової ідеї загальній ідеї розвитку школи.

В. Результативність нововведення

Г. Творча новизна інновації:

Д. Усі чинники потрібно враховувати.

11. У відповідність назви цифрових освітніх платформ та їхнього призначення.

1. Для організації й управління класом	А. Edpuzzle, Flipgrid, Explaineverything, Zoom, Google Meet, Skype, Cisco WebEx та ін.
2. Для створення відеоконференцій/відеоуроків	Б. Padlet, Jamboard
3. Для створення віртуальних дошок	В. Mindmeister, Mindomo, CartoDB
4. Для створення візуального медіаконтенту	Г. Google Classroom, Classcraft, Seesaw
5. Для створення зошитів, посібників, інших інтерактивних публікацій	Д. Calameo, BookCreator, Liveworksheets
6. Для створення ментальних карт	Е. Canva, Prezi, Nearpod, Adobe Spark, Pear Deck, VistaCreate, Beautiful.ai, Genially, Piktochart

1 – г, 2 – а, 3 – б, 4 – е, 5 – д, 6 – в.

Домашні завдання вчителів у рамках курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога» (вибрані фрагменти уроків із застосуванням цифрових освітніх ресурсів)

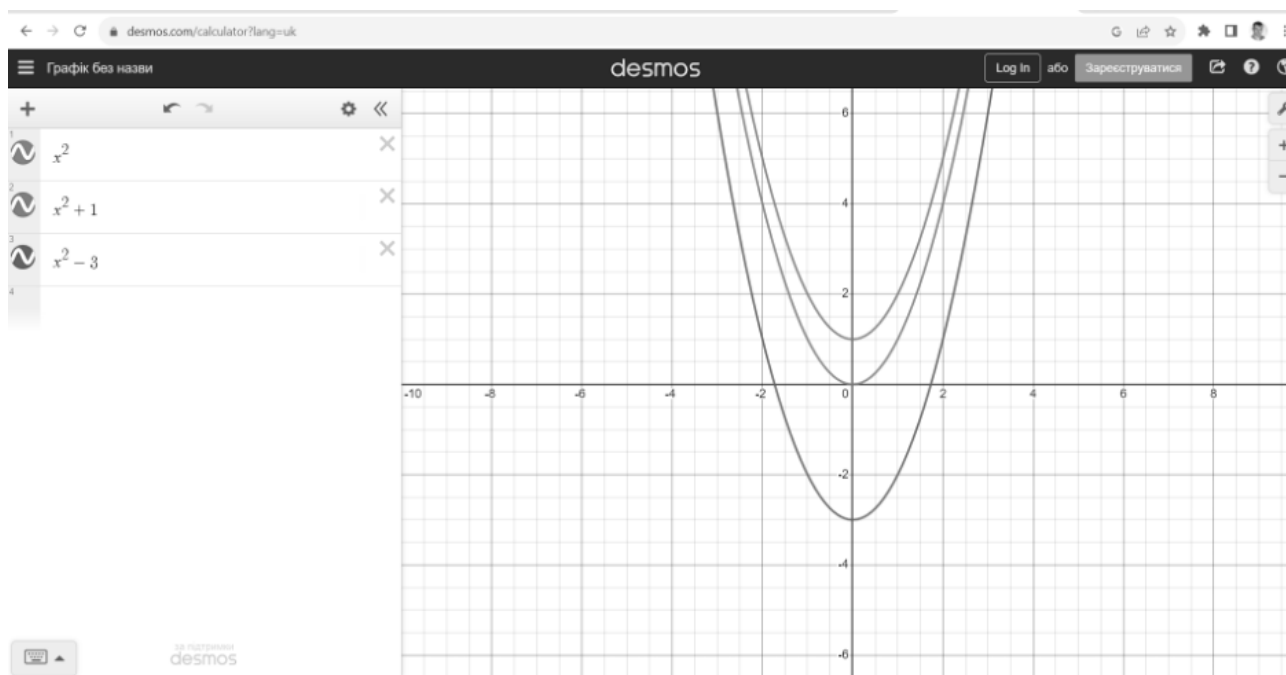
1. **Фрагмент уроку алгебри в 9 класі. «Перетворення графіків функції $f(x) \rightarrow f(x) + a$; $f(x) \rightarrow f(x + a)$; $f(x) \rightarrow k \cdot f(x)$ »**

Працюємо з графічним калькулятором desmos

Переходимо за посиланням <https://www.desmos.com/calculator?lang=uk>

Будуємо за допомогою desmos графіки функції

1) Побудувавши ці графіки, учень отримає такі зображення в графічному калькуляторі.



Поставивши запитання, що відбулося з нашою початковою функцією, легко помітити, що вона піднялася вгору, або опуститися вниз саме настільки одиниць, яке число додавали чи віднімали до початкового графіка.

Тобто дитина фактично самостійно підходить до формування цього правила *Переваги* :

- дитина залучена в процес відкриття нових знань;
- освоює принципи роботи з новими застосунками (графічний калькулятор);

- відчуває власну перемогу, коли бачить, як графік рухається вгору вниз і ,помічаючи ці закономірності, фактично самостійно встановлює закономірність;
- витрачає мало часу на побудову графіків

Недоліки:

- не розвиває навичок побудови графіків вручну (на НМТ не потрібно, а в класичному ЗНО обов'язково будувати від руки графіки)

2. Фрагмент уроку англійської мови.

1. <https://wordwall.net/ru/resource/59403987/playgodo>

Для теми вживання дієслів «play, go, do» з різними видами спорту, я обрала платформу для перевірки знань Wordwall. На уроці можна перевірити, чи запам'ятали учні тему та знають вживання слів. Якщо учні погано засвоїли матеріал, їм можна дати цей тест на д.з. (в електронному форматі)

Переваги :

- 1) можна виконувати завдання з будь-якого пристрою;
- 2) наявність фотографій, картинок, що робить завдання більш яскравішим;
- 3) є можливість потренувати або перевірити свої знання;
- 4) можна персоніфікувати тест, що дає можливість відслідковувати результати учнів.

Недоліки :

- 1) Неможливість використання без Інтернету
- 2) Вчителю можна безкоштовно створити лише 5 тестів

2. <https://quizlet.com/818510019/compund-nouns-sport-flash-cards/?funnelUUID=e4006921-3d2c-4467-96b7-a759e5ad10bc>

Для вивчення слів з теми «Compound Nouns. Sport» я обрала платформу Quizlet. Посилання можна надіслати учням після уроку, щоб полегшити вивчення нових слів. Також можна використати платформу на уроці для перевірки знань.

Переваги :

- 1) способи заучування слів, які підійдуть різним учням з різними видами запам'ятовування;
- 2) полегшує учням вивчення слів.

Недоліки :

- 1) немає можливості практикувати вимову;
- 2) однотипність форматів заучування.
3. Фрагмент уроку фізики з теми «**Закони геометричної оптики**», 9 клас

Урок узагальнення та систематизації набутих знань

Для цього уроку було використано ресурс LiveWorksheets. Він дозволяє перетворити традиційні робочі аркуші для друку та класні роботи (doc, pdf, jpgs) на інтерактивні онлайн-вправи з автоматичним оцінюванням, роблячи їх живими! Чудовий інструмент для студентів, учителів і шкіл!

Для роботи на уроці було підготовлено для учнів чек-лист, що дозволить діагностувати прогалини в знаннях та дозволить усунути їх.

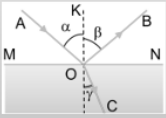
Прізвище, Ім'я

Відбивання та заломлення світла на межі поділу двох середовищ

Питання
(записати тільки цифри там де потрібно)

- Чому дорівнює кут падіння, якщо кут відбивання дорівнює 30° ?
- Перед дзеркалом стоїть собака на відстані 3 м від нього. Чому дорівнює відстань між зображенням собаки та дзеркалом? м
- Визначте кут відбивання, якщо кут між падаючим та відбитим променями 90° .
- Якщо кут падіння збільшиться, як зміниться кут заломлення?
- Як розташовані падаючий промінь, перпендикуляр до границі поділу двох середовищ, побудований у точці падіння променя, і відбитий промінь?

Установіть відповідність між фізичним поняттям та його зображенням на рисунку.



Відбитий промінь	MN
Кут заломлення	OB
Границя поділу двох середовищ	α
Кут падіння	γ

LIVEWORKSHEETS

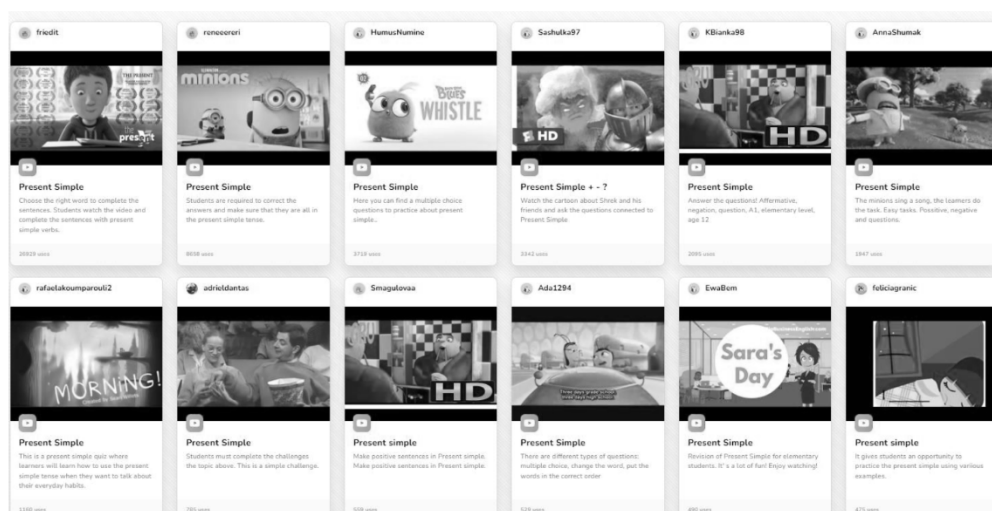
Установіть відповідність між фізичним поняттям та його прикладом.

Природне джерело світла	Монитор комп'ютера
Утворення тіні	Око людини
Штучне джерело світла	Місячне затемнення
Природний приймач світла	Сонце
	Фотоплівка

LIVEWORKSHEETS

4. Фрагмент уроку англійської мови.

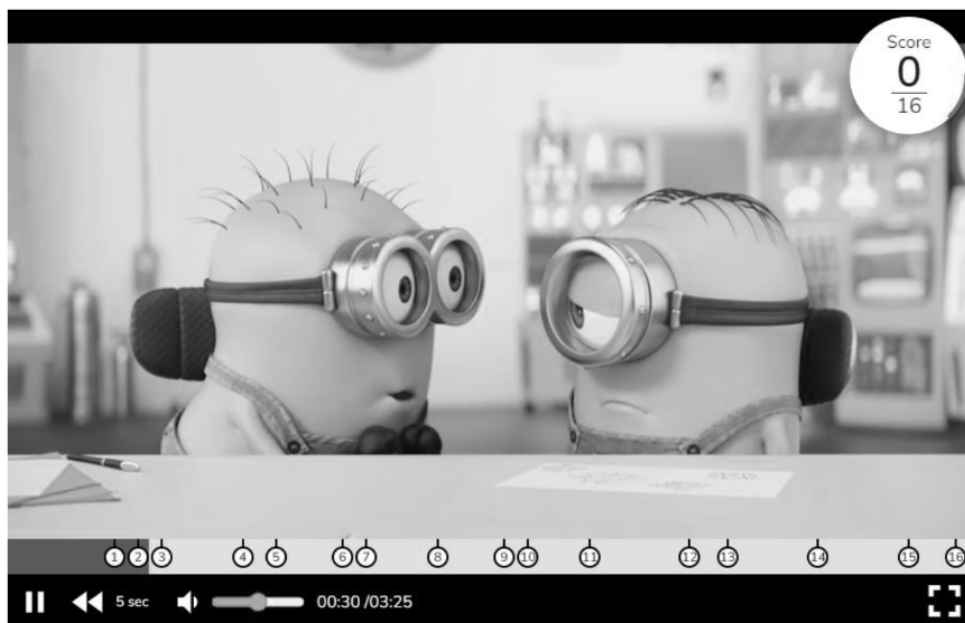
Ресурс, який я використовую регулярно на уроках англійської- <https://en.islcollective.com/>. На цьому ресурсі можна знайти як готові письмові завдання на відпрацювання граматики, так і презентації для вчителя, а також цікаві відео для відпрацювання граматики в ігровій формі для всіх рівнів.



The grid contains 12 cards, each with a video thumbnail, a title, a description, and a user count:

- Card 1:** fredit, Present Simple, Choose the right word to complete the sentences. Students watch the video and complete the sentences with present simple verbs. 2022 users.
- Card 2:** romecorei, Present Simple, Students are required to correct the answers and make sure that they are all in the present simple tense. 4028 users.
- Card 3:** Humuchamine, Present Simple, Here you can find a multiple choice questions to practice about present simple. 3728 users.
- Card 4:** Sashuka97, Present Simple + - ? Watch the cartoon about Shrek and his friends and ask the questions connected to Present Simple. 2342 users.
- Card 5:** KBianka98, Present Simple, Answer the questions: Affirmatives, negations, questions, A1, elementary level, age 12. 2098 users.
- Card 6:** AnnaShumak, Present Simple, The learners sing a song, the learners do the task. Easy tasks. Possible, negative and questions. 1247 users.
- Card 7:** rafaelakoumpourout2, Present Simple, This is a present simple quiz where learners will learn how to use the present simple tense when they want to talk about their everyday habits. 1230 users.
- Card 8:** adridkantas, Present Simple, Students must complete the challenges the topic above. This is a simple challenge. 760 users.
- Card 9:** Smaguleva, Present simple, Make positive sentences in Present simple. Make positive sentences in Present simple. 535 users.
- Card 10:** Ada1284, Present Simple, There are different types of questions: multiple choice, change the word, put the words in the correct order. 528 users.
- Card 11:** EwaBom, Present Simple, Students of Present Simple for elementary students. It's a lot of fun! Enjoy watching! 490 users.
- Card 12:** feliciagranic, Present simple, It gives students an opportunity to practice the present simple using various examples. 470 users.

Кожне відео триває від 2 до 7 хвилин та включає в себе 10-25 завдань.



Імплементація. Після пояснення нової граматики можна перейти не до сухого відпрацювання вправ з підручника чи складання нудних речень та діалогів, а переглянути розважальне відео тривалістю 3-5 хвилин, не втрачаючи при цьому навчальної цінності матеріалу.

Плюси.

Оскільки тема для учнів нова і незнайома, на початку може виникнути велика кількість помилок, через які деякі діти можуть почуватися невпевнено та невмотивовано надалі. З мого досвіду такі веселі вправи допомагають вирішити це питання, адже помилки у розважальних вправах учні сприймають легше, ніж, наприклад, у звичайних письмових вправах у зошиті.

Також відбувається «розрядка» атмосфери на уроці, зближення учнів та вчителя, наприклад, при обговоренні веселих жартів чи ситуацій з відео.

Створюється враження невимушеності на уроці, учні відчують себе вільними від обтяжуючих вправ та завдань (хоча за складністю завдання з відео зовсім не поступаються звичайним вправам). Цитата від одного з моїх учнів: «Така класна вправа, поки дивився, сам не зрозумів, як вивчив той Present Simple».

Мінуси саме цього застосунку: неможливість «перестрибнути» завдання, потрібно робити все по порядку; неможливо промотати відео вперед.

Методичні матеріали, розміщені в соціальній мережі «Instagram» на основі курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога»

Покликання на сторінку

https://www.instagram.com/oksana_oliinyk_education?igsh=MWhta3B1eTZxYWNqMQ%3D%3D&utm_source=qr





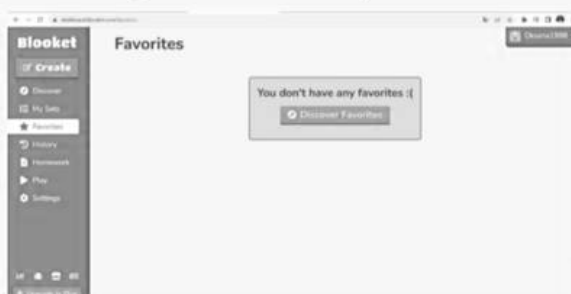
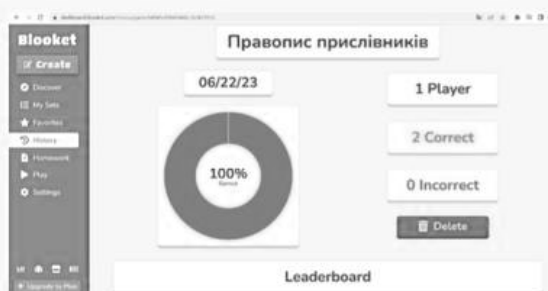
Формування добірки
улюблених ігор

Blooket: покроковий гайд використання



Додаткові можливості

Створення аналітики досягнень



Тарифні плани



Початківець (безкоштовно):

- необмежена кількість наборів і редагувань;
- унікальні режими гри;
- пошук набору запитань;
- до 60 гравців.

План «Плюс»:

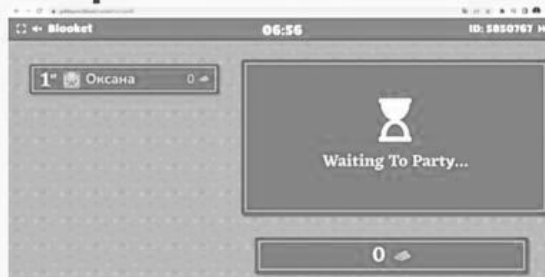
- усі початкові функції;
- розширені звіти про ігри;
- доступ до ранніх подій;
- папки набору запитань
- студентські бонусні жетони;
- набори копій і дублікатів;
- до 300 гравців.

План «Плюс Флекс»:

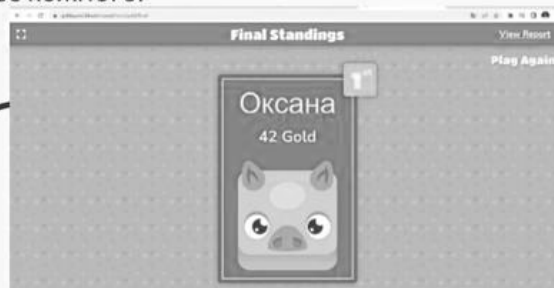
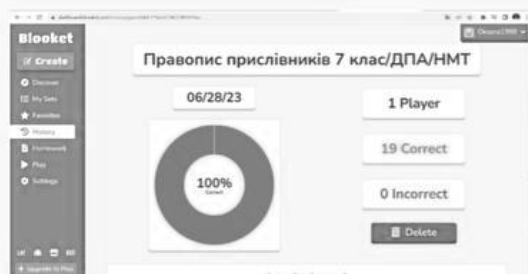
- усі додаткові функції (зокрема й домашнє завдання);
- оплата щомісяця;
- можливість скасувати будь-коли



Blooket: покроковий гайд використання

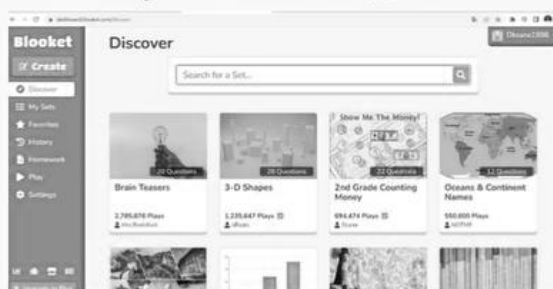


- Учні бачать інструкцію на екранах телефонів, проходять гру. Ви можете відстежувати прогрес кожного.



Додаткові можливості

Пошук готових завдань



Формування Google-таблиці із питаннями та відповідями



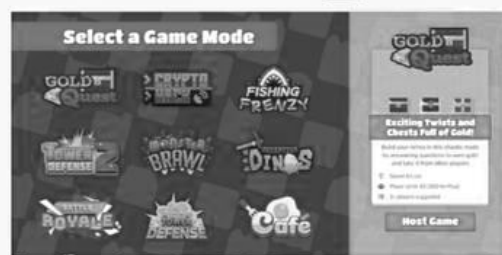


Blooket: покроковий гайд використання



ЯК ПОЧАТИ ГРУ?

1. Натисніть опцію «Host»
2. Оберіть режим гри.
3. Оберіть або час виконання або можливість набору балів чи якихось бонусів.
4. За потреби забороніть довільні імена для учнів.
5. Надайте код гри для долучення до неї.





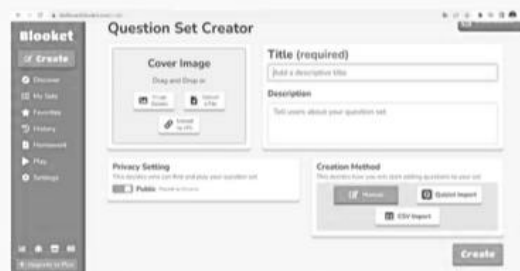
Blooket: покроковий гайд використання



Застосунок дає змогу або створити власну гру, або ж обрати вже наявні з бібліотеки.

ЯК СТВОРИТИ ГРУ?

1. Натисніть Create set.
2. Додайте обкладинку тесту (завантажте з галереї комп'ютера або вставте посилання на картинку).
3. Надайте гри заголовок та напишіть короткий опис.
4. Укажіть налаштування приватності.
5. Імпортуйте з іншого ресурсу або почніть вводити запитання, додаючи текст, фото, аудіо, формули.
6. Збережіть добірку запитань.





Blooket: покроковий гайд використання

Blooket - це платформа для гри на основі навчання, яка дозволяє реалізувати етап актуалізації чи перевірки знань завдяки різноманітним сценаріям.

ЯК ЗАРЕЄСТРУВАТИСЯ?

1. Перейдіть за покликанням <https://www.blooket.com/>
2. Натисніть Login.
3. Згенеруйте логін і пароль для входу або ж зареєструйтеся через наявний гугл-акаунт.
4. Оберіть роль: вчитель або учень.



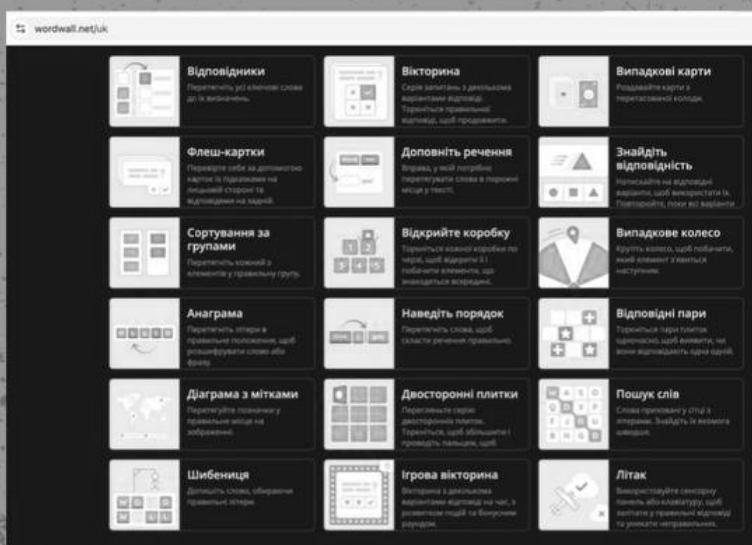
Як створити гру у Wordwall ?



Що цікавого для уроків пропонує Wordwall?

- інтерактивні вправи, доступні не лише онлайн, а й можливі для друку;
- велика кількість шаблонів;
- можливість редагувати гру;
- візуальні стилі та варіанти;
- доступ для інших вчителів;
- можливість поширювати на сайтах та ін.

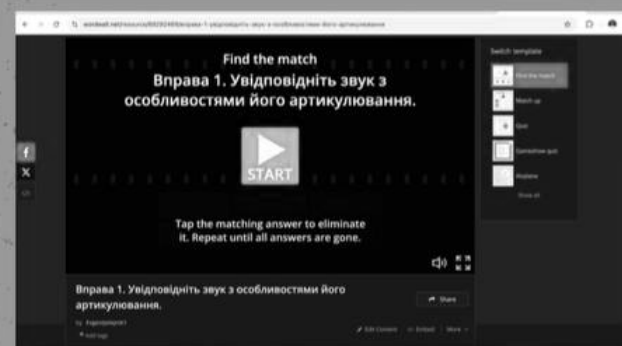
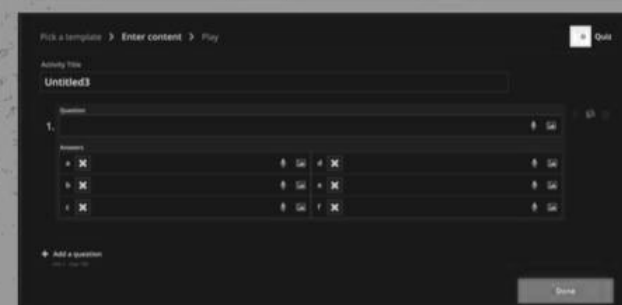
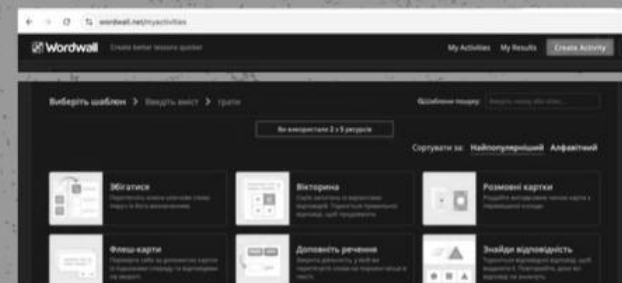
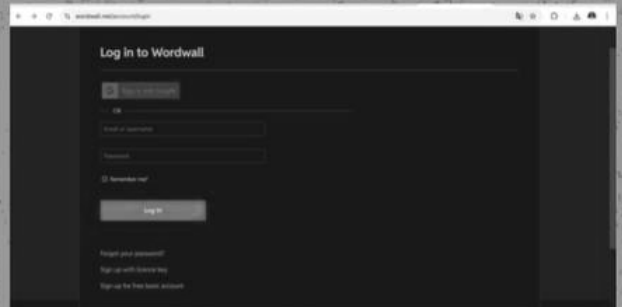
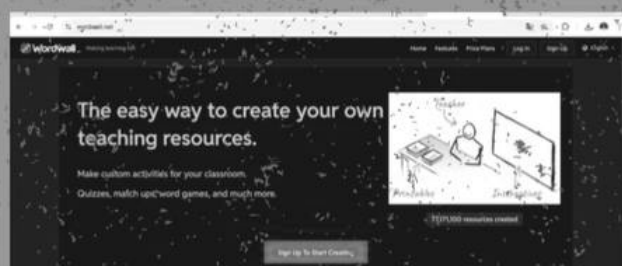
Які є шаблони?



Зареєструйтеся,
створивши логін та
пароль або ж за
наявним **Google-**
акаунтом

Натисніть **Create activity**.
Оберіть бажаний шаблон.
Внесіть зміст завдання
(заголовок, запитання,
варіанти відповідей). За
потреби додайте наступне
запитання. Натисніть **Done**
для завершення роботи й
збереження вправи.

Перевірте коректність
завдання, зігравши у гру.
Натисніть **Edit Content**,
якщо треба відредагувати
вправу: **Embed**, щоб
вбудувати вправу на сайт;
Share для поширення; **More**
, аби створити QR-код або
перейменування завдання.



Додаток М

Довідки про впровадження результатів дослідження

Додаток М-1

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ВИКОНАВЧОГО ОРГАНУ КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(КИЇВСКА МІСЬКА ДЕРЖАВНА АДМІНІСТРАЦІЯ)

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
<https://kubg.edu.ua>, e-mail: kubg@kubg.edu.ua
ЄДРПОУ 45307965



DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE
OF THE EXECUTIVE BODY OF THE KYIV CITY COUNCIL
(KYIV CITY STATE ADMINISTRATION)

BORYS GRINCHENKO
KYIV METROPOLITAN UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St, Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
<https://kubg.edu.ua>, e-mail: kubg@kubg.edu.ua

27.12.2024 № 196-Н

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертації

Олійник Оксани Ігорівни

«Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної
середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ»,

поданої на здобуття ступеня доктора філософії

з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка

за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

У період з 2021 по 2024 рр. на Факультеті педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка було впроваджено матеріали дисертаційної роботи Олійник Оксани Ігорівни «Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ».

Олійник О.І. апробувала результати своїх досліджень, взявши участь у методологічних семінарах кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, науково-практичних конференціях різного рівня, які проходили в Університеті Грінченка, зокрема у Всеукраїнській науково-практичній онлайн-конференції «Дослідження молодих вчених: від ідеї до реалізації» (2023); V Міжнародній науковій онлайн-конференції «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: реалії вищої освіти у контексті викликів сьогодення» (2024).

Здобувачка неодноразово долучалась до роботи щорічної Грінченківської наукової школи з галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для магістрантів, аспірантів, докторантів та молодих учених Київського столичного університету імені Бориса Грінченка. Брала участь у конкурсі молодих вчених з роботою «Програма науково-практичних заходів для вчителів та учнів "Science Laboratory"» (2023).

Навчально-методичні розробки Олійник О.І. було частково використано для оновлення змісту навчальних дисциплін освітньої програми 011.00.02 Педагогіка середньої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти. Також практичну цінність для оцінки сформованості

феномена «інноваційна компетентність вчителів закладів загальної середньої освіти» мав розроблений дисертанткою діагностичний інструментарій, авторські анкети, методичні напрацювання.

Результатами проведеного Олійник О.І. дослідження на різних його етапах заслуховувались на засіданнях кафедри освітології та психолого-педагогічних наук, методологічних семінарах на Факультеті педагогічної освіти. Здобувачка активно долучалась до реалізації наукової теми кафедри «Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти у міждисциплінарному вимірі», а також є співавтором колективної монографії за результатами виконання зазначеної теми (підрозділ 2.9 «Поліфункціональність використання цифрових застосунків в освітній діяльності»).

Акт про впровадження результатів дослідження, основні ідеї, положення, результати дослідження, наукова новизна й практична значущість результатів дослідження, ефективність їх впровадження у освітній процес було обговорено і схвалено на засіданні кафедри освітології та психолого-педагогічних наук (протокол № 4-а від 20.12.2024) і рекомендовано до подальшого використання у закладах вищої та загальної середньої освіти.

Акт виданий для подання до разової спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи
та міжнародної діяльності,
доктор філологічних наук, професор



Наталія ВІННИКОВА

Додаток М-2



УКРАЇНА
ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД І-ІІІ СТУПЕНІВ
СКАНДИНАВСЬКА ГІМНАЗІЯ

м.Київ, 02144, вул.Б.Гмирі, 3-Б, ідентифікаційний код 33099434
 тел./факс : 577-23-26; e-mail: scandy_edu@ukr.net



АКТ

про результати впровадження дисертації

Олійник Оксани Ігорівни

**«Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної
 середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ»,
 поданої на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань
 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

У період з 2023 по 2024 рр. в освітній процес загальноосвітнього навчального закладу І-ІІІ ступенів Скандинавська гімназія аспіранткою Київського столичного університету ім. Бориса Грінченка було впроваджено матеріали дисертаційної роботи вчителя української мови та літератури Олійник Оксани Ігорівни «Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ».

Олійник О.І. ознайомила колектив закладу із напрацюваннями навчального курсу «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Вона надала вчителям низку навчальних і методичних матеріалів, які можливо надалі використовувати в практичній діяльності. Завдяки цьому педагоги одержали інструменти для вдосконалення своєї інноваційної компетентності, алгоритми впровадження інновацій у педагогічній діяльності, а також інструкції застосування інноваційних цифрових застосунків.

Акт про впровадження результатів дослідження, наукова новизна й практична значущість результатів дослідження, ефективність їх впровадження в освітній процес обговорено і схвалено на педагогічній раді (протокол № 02 від 16.09.2024 р.).

Директор, канд. пед. наук



Тетяна ПУШКАРЬОВА

Додаток М-3



ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ВИКОНАВЧОГО ОРГАНУ КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ
(КИЇВСЬКОЇ МІСЬКОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ)
ПРИВАТНА ОРГАНІЗАЦІЯ
ЗАКЛАД ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ І-ІІІ СТУПЕНІВ
ЛІЦЕЙ «ЕДЮКЕЙТЕР»

Україна, 02140 м. Київ
проспект М. Бажана, 10а

тел. (067) 209-14-81

№01-52/232 від 07.08.2024 р.

АКТ

про результати впровадження дисертації

Олійник Оксани Ігорівни

**«Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної
середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ»,
поданої на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань
01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

У період з 2023 по 2024 рр. в освітній процес закладу загальної середньої освіти І-ІІІ ступенів ліцею «Едюкейтер» було впроваджено матеріали дисертаційної роботи вчителя української мови та літератури Олійник Оксани Ігорівни «Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ».

У рамках методичної роботи ліцею Олійник О.І. розробила й провела навчальний курс «Інноваційні аспекти діяльності педагога». Дисертанткою був запропонований та використаний діагностичний інструментарій для оцінювання розвитку інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ.

Під час реалізації курсу Олійник Оксана Ігорівна розробила й впровадила теоретичні та практичні матеріали, які сприяли розвитку й підвищенню рівня інноваційної компетентності вчителів ліцею, надала методичні напрацювання стосовно використання інноваційних цифрових застосунків в освітньому процесі, а також алгоритмів упровадження інновацій у закладі освіти. Крім того, дисертантка проводила методичні сесії для вчителів закладу впродовж навчального року на основі свого дисертаційного дослідження.

Акт про впровадження результатів дослідження, наукова новизна й практична значущість результатів дослідження, ефективність їх впровадження в освітній процес під час позанавчальної роботи закладу вищої освіти обговорено і схвалено методичній раді з української філології від 29.05.2024 р. та на засіданні педагогічної ради ліцею (протокол № 22 від 03.06.2024 р.).

Директор ліцею «Едюкейтер»



Владислава БАНДУРКО



**СВАЛЯВСЬКИЙ ЗАКЛАД
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ №4
З ПОГЛИБЛЕНИМ ВИВЧЕННЯМ ОКРЕМИХ ПРЕДМЕТІВ
СВАЛЯВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ**

вулиця Верховинська 89 місто Свалява 89300
e-mail: svalyava_gymnasium@ukr.net код ЄДРПОУ 20461097

03.12.2024 № 262/01-28

АКТ

Про результати впровадження дисертації

Олійник Оксани Ігорівни

**«Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної
середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ», поданої
на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань
01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки**

Протягом 2023/2024 навчального року у Свалявському закладі загальної середньої освіти № 4 з поглибленим вивченням окремих предметів Свалявської міської ради аспірантка Київського столичного університету ім. Б.Грінченка впроваджувала матеріали свого дисертаційного дослідження «Розвиток інноваційної компетентності вчителів закладів загальної середньої освіти з використанням цифрових освітніх платформ».

Олійник О.І. розробила й упровадила в закладі навчальний курс «Інноваційні аспекти діяльності педагога», який був запланований у системі методичної роботи школи. Цей змістовий модуль проводився онлайн: заняття проходили у форматі ZOOM-конференцій, інша взаємодія з колективом закладу відбувалася в Телеграмі та на цифровій електронній платформі Human. Олійник О.І. проводила діагностування вчителів щодо рівня їхньої

інноваційної компетентності. Враховуючи його результати, вона підбирала відповідні навчальні матеріали для курсу, які вирішували запити вчителів щодо професійного вдосконалення. Дисертантка надала методичні напрацювання стосовно використання інноваційних цифрових застосунків в освітньому процесі, специфіки упровадження інновацій у закладі освіти.

Акт про впровадження результатів дослідження, наукова новизна й практична значущість результатів дослідження, ефективність їх впровадження в освітній процес під час позанавчальної роботи закладу вищої освіти обговорено і схвалено на засіданні педагогічної ради закладу освіти (протокол №01 від 30.08.2024 року).

**Директор Свалявського ЗЗСО
№ 4 з поглибленим вивченням
окремих предметів**



Вікторія ТУРЯНИЦЯ

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

1. Олійник О. І. «Поняття «інновація» та «новація» в освітньо-науковому дискурсі». Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2022. № 37 (1). С.88 – 93. ISSN 2311-2409 (Print) ISSN 2412-2009 (Online). DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.3713> Вебпосилання: <https://pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/aboutJournal>
2. Олійник О. І. Тайм-менеджмент як інструмент розвитку інноваційної компетентності вчителя. Молодь і ринок. 2022. № 7/205. С. 145 – 150. ISSN 2308-4634 (Print), ISSN 2617-0825 (Online). DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2022.266187>. Вебпосилання: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/266187>
3. Олійник О. І. Бар'єри інноваційної діяльності вчителя та шляхи їх усунення. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». 2024. № 1. С. 133-139. ISSN 2076-586X (Print), 2524-2660 (Online). DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-133-139>. Вебпосилання: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/download/17/17>
4. Олійник О. І. Рефлексія в структурі інноваційної компетентності вчителя закладів загальної середньої освіти. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2024. Том 2 № 55. С. 65 – 71. ISSN 2524-0609. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2024.55.65-71>. Вебпосилання: <http://visnyk-ped.uzhnu.edu.ua/article/view/314458>.
5. Олійник О. І. Менеджмент освітньої інновації: від ідеї до реалізації. Український педагогічний журнал. 2024. №4. С. 112 – 122. ISSN: 2411-1317 (Print)ISSN: 2411-7420 (Online) DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-4-112-122> Вебпосилання: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/804/984>

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

6. Олійник О. І. Поліфункціональність використання цифрових застосунків в освітній діяльності. Інноваційність розвитку вищої педагогічної освіти: від теорії до практики : колективна монографія. / За заг.

ред. Л.Л. Хоружої. Київ: Видавництво Ліра-К, 2024. С. 161-167. URL: <https://surl.li/txmkpz>

7. Олійник О. І. Українські цифрові освітні платформи для розвитку інноваційної компетентності вчителя. *VI Всеукраїнська (заочна) науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти»* 24 березня 2023 року. С. 125-127. URL: http://kkibp.edu.ua/images/2023_Year/RAZNE/%20%20%20%20%20_24.03.23_compressed.pdf
8. Олійник О. І. Цифрові освітні платформи навчання дорослих. *III Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті та науці»*, м. Запоріжжя, 25 травня 2023 р.
9. Олійник О. І. Інноваційна компетентність вчителя: чи допомагає її розвитку штучний інтелект? *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції*. Запоріжжя. 2023. С. 191-194. URL: <https://drive.google.com/file/d/1yOQFz-C5y8-vfAasLKgqeX-5oLIR25zl/view>

Апробація результатів дослідження

Основні положення та результати дисертації було представлено у виступах, доповідях на наукових, науково-практичних конференціях різного рівня:

- VII Міжнародна Грінченківська наукова школа для докторантів, аспірантів і молодих науковців у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки» (14-18 листопада 2022 року), онлайн;
- серія воркшопів «Якою має бути післявоєнна освіта?» (3 лютого 2023 р., 24 березня 2023 р.), м. Київ, очно;
- Всеукраїнська науково-практична онлайн-конференція «Дослідження молодих вчених: від ідеї до реалізації» (2023), онлайн;
- VI Всеукраїнська (заочна) науково-практична конференція «Педагогічні інновації в освітньому просторі сучасного закладу вищої освіти» (2023), онлайн;
- III Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні технології в освіті та науці» (2023), онлайн;
- VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку» (2023), онлайн;
- лекція-практикум для студентів МНУ ім. В. О. Сухомлинського (м. Миколаїв) на тему «Важливість метанавичок у діяльності сучасного вчителя» (30.10. 2023), онлайн;
- VIII Міжнародна Грінченківська наукова школа для докторантів, аспірантів і молодих науковців у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки» (04-08.12 2023 р.), онлайн;
- виступ в онлайн-майстерні педагога на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Педагогіка сучасності: виклики і перспективи цифрової доби», онлайн;

- IX Міжнародна Грінченківська наукова школа у галузі знань 01 Освіта/Педагогіка для магістрантів, аспірантів, докторантів та молодих учених (18-22 листопада 2024 р.), м. Київ, Україна, онлайн;
- V Міжнародна наукова онлайн конференція «Педагогіка у міждисциплінарному вимірі: реалії вищої освіти у контексті викликів сьогодення» (20 листопада 2024 р.), м. Київ, Україна, онлайн.